

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Promoção da compreensão leitora de um jovem do 3º
ciclo com dislexia de desenvolvimento através da
implementação de um programa anual de reeducação da
leitura e da escrita

Maria Gracinda Brásio da Fonseca

Coimbra, 2016



Maria Gracinda Brásio da Fonseca

**Promoção da compreensão leitora de um jovem do 3º ciclo com
dislexia de desenvolvimento através da implementação de um
programa anual de reeducação da leitura e da escrita**

Trabalho Projeto

apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor(a) Natália Pires

Orientador: Prof. Doutor(a) Isabel Calado

Data da realização da Prova Pública: 21/01/2016

Classificação: 14 valores

Resumo

A leitura não é um processo natural e instintivo como a fala, mas antes algo que tem que ser adquirido e ensinado. Na sala de aula, a leitura é uma atividade dominante e essencial para o sucesso acadêmico.

Os alunos com dislexia, naturalmente privados das condições fisiológicas que lhes permitam o acesso à consciência fonológica essencial para a descodificação de mensagens escritas, verão todo o processo de escolarização tornar-se mais moroso e difícil uma vez que os seus cérebros terão que efetuar circuitos complexos para procederem à descodificação dos signos linguísticos e subsequente compreensão da mensagem escrita – o que para alunos sem dificuldades de leitura é bem mais fácil, pois seguem diretamente o percurso: emissão da mensagem → descodificação → compreensão.

Também é certo que, frequentemente, a debilidade fonológica mascara excelentes capacidades de compreensão, tal como é mal compreendida por quem rodeia o disléxico, o que conduz à diminuição de autoestima por sensação de incapacidade de atingir as metas a que outros, no mesmo nível de ensino, chegam facilmente.

O presente trabalho, que se desenvolverá segundo um plano de investigação qualitativa, visa, através de um conjunto de estratégias e metodologias, especificamente adequadas, aumentar a compreensão leitora de um aluno do 9º ano de escolaridade com dislexia de desenvolvimento. Serão também implicados neste projeto os seus pais e professores no sentido de o apoiarem afetiva e cognitivamente e de lhe proporcionarem, efetivamente, as adequações necessárias no processo de ensino-aprendizagem previstas na lei, nomeadamente, no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

Palavras-Chave: Dislexia; Compreensão leitora; Intervenção.

Abstract

Reading isn't a natural and instinctive process like speaking, but something that has to be acquired and taught. In the classroom, reading is a dominant and essential activity for academic success.

Dyslexic students, naturally private from physiological conditions that allow them access to the essential phonological conscience to the decode of written messages, will see the entire scholarship process becoming slower and harder once their brains will have to effectuate complex circuits to proceed to the decode of linguistic signs and sub consequent comprehension of written message – which is quit easier for students without reading difficulties, because they follow directly the way: emission of the message → decodification → comprehension.

It's also right that, frequently, phonological debility hides excellent abilities of comprehension, as well as it's misunderstood by who's around the dyslexic student, what guides to decrease of self-confidence for sensation of inability to achieve goals that others, in the same stage of schooling, get easily.

The present work, which will develop under a plan of qualitative investigation, pretends, through some strategies and methodologies, specifically suited, increase the reading comprehension of a student of 9th grade with developmental dyslexia. Will also be implied of this project his parents and teachers in the sense of supporting him affectively and cognitively and providing him, effectively, the adjustments in the process of teaching and learning predicted on the law, namely, on the decree-law nr. 3/2008 of January 7th.

Keywords: Dyslexia; Reading Comprehension; Intervention.

Agradecimentos

Ao Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro de Penela, nomeadamente à professora de Educação Especial Paula Lucas e ao psicólogo João Mendes, por todo o auxílio prestado.

À minha família, em particular à minha irmã Rosa Fonseca, pelo encorajamento.

À Doutora Isabel Calado, pelas orientações e disponibilidade demonstrada ao longo do desenvolvimento deste Projeto.

Índice

Introdução	5
Parte I – Enquadramento teórico	7
Capítulo 1: Sistemas de linguagem. Linguagem visual recetiva (leitura); linguagem visual expressiva (escrita); linguagem quantitativa (matemática)	9
Capítulo 2 – Dificuldades de Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem gerais. Dificuldades de aprendizagem específicas	14
Capítulo 3 – Dislexia. Disortografia. Disgrafia. Discalculia	19
3.1. – Definição de dislexia	19
3.2. - Disortografia	26
3.3. - Disgrafia	29
3.4. - Discalculia	33
Parte II – Metodologia e Intervenção 1	37
Capítulo 1 – Identificação do Projeto	39
Capítulo 2 – Tipo de estudo – Estudo de Caso	42
Parte III - Intervenção 2 - Programa de Reeducação da Leitura e da Escrita	53
Capítulo 1 - Desenvolvimento e Procedimentos – 2ª fase de Intervenção	55
Capítulo 2 – Análise e discussão dos resultados	69
2.1. – Análise dos resultados	69
2.2. – Discussão dos resultados	72
Conclusão	75
Referências bibliográficas	77
Anexos	79

Abreviaturas

DAE – Dificuldades de aprendizagem específicas.

NEE – Necessidades educativas especiais.

PEI – Programa educativo individual.

QI – Quociente de inteligência.

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação.

Introdução

Traçamos os nossos percursos com os nossos próprios passos e certos de que cada caminho que os nossos pés vão construindo é único e irrepetível.

A escolha do tema deste trabalho constitui um desafio pessoal perante uma realidade profissional que faz parte do nosso quotidiano, por virtude de escolhas que fomos fazendo ao longo da vida (o caminho maior). A comunicação, através da leitura e da escrita, desde cedo nos fascinou. Com o decorrer dos tempos, porém, verificámos nem sempre nos ser possível transmitir esse fascínio de forma minimamente razoável. Começou, neste ponto do nosso percurso, a despontar em nós uma certa curiosidade pelas singularidades que implicam o difícil acesso à leitura (com efeitos secundários, muitas vezes, na escrita e no cálculo matemático) por parte de pessoas que, no mais, demonstram capacidades superiores ou, no mínimo, iguais aos seus pares.

No âmbito da nossa profissão, lidamos diariamente com a leitura, quer por motivos académicos – ler para aprender; quer por outros motivos não tão diretamente ligados a esse, mas que implicam certamente um bom desempenho no domínio das aprendizagens, escolares ou não, – focamo-nos, agora, na leitura informativa, instrucional, lúdica, recreativa,...enfim, leitura, ou melhor, leituras que nos são suscitadas por aquela força motriz que, atualmente, tanta falta nos faz para termos sucesso em qualquer área.

Que fazer pelos nossos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem no domínio da leitura e da escrita? Como ajudá-los a tornarem-se leitores minimamente aptos a compreenderem o que leem e a lerem de forma fluente? Como ajudá-los a passarem para o papel, de forma que toda a gente entenda, as suas ideias e saberes?

Caminante, son tus huellas

El camino y nada más;

Caminante, no ay camino,

Se hace el camino al andar.

Al andar se hace el camino,

Y al volver la vista atrás

Se ve la senda que nunca

Se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino

Sino estelas en la mar.

Antonio Machado (1875 – 1939)

Compreender o fenómeno da dislexia e as suas implicações no desempenho académico do aluno e, em geral, na sua vida escolar, familiar e social tornou-se o foco do nosso interesse, em ordem a podermos avançar algumas respostas às perguntas enunciadas.

O sujeito da nossa intervenção foi um aluno disléxico, com 16 anos de idade, a frequentar o 9º ano de escolaridade, cujo perfil traçaremos mais à frente. Adequámos instrumentos e estratégias às necessidades do aluno em questão, revendo-os e reformulando-os sempre que tal se tornou premente. Empenhámo-nos também em dialogar continuamente com os docentes que o acompanharam neste ano de escolaridade, a fim de serem valorizados todos os pontos fortes do aluno em detrimento dos fracos e de lhe serem proporcionados todos os apoios necessários, nomeadamente os preconizados na lei portuguesa no deo Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1: Sistemas de linguagem. Linguagem visual recetiva (leitura); linguagem visual expressiva (escrita); linguagem quantitativa (matemática).

A linguagem verbal configura-se segundo dois sistemas simbólicos. O primeiro é o auditivo que enquadra a linguagem auditiva expressiva – fala; a linguagem auditiva recetiva – compreensão. O segundo é o visual que enquadra a linguagem visual expressiva – escrita; a linguagem visual recetiva – leitura.

De acordo com Citoler (1996), a linguagem auditiva ou falada usa sinais sonoros (auditivos), decorre no tempo, é efémera (requer mais memória), é uma atividade linguística primária que se adquire de modo natural, não requer consciência linguística, tem aspetos prosódicos e paralinguísticos, não há limites entre as palavras, produz-se em interação social, é informal, coloquial, o seu conteúdo é modulado pelos participantes, o ritmo é imposto pelos interlocutores. A linguagem visual ou escrita usa sinais gráficos (visuais), decorre no espaço, permanece (requer menos memória), é uma atividade linguística secundária, necessita de consciência linguística, exige ensino sistemático, a separação faz-se por espaços em branco, é uma atividade individual, é mais formal (requer maior planificação), o conteúdo é fixado pelo escritor, o leitor impõe o seu próprio ritmo.

Ambas, linguagem falada e linguagem escrita, são sistemas linguísticos (processos e estruturas comuns), arbitrários, criativos, produtivos e transmitidos culturalmente. Podemos decompor o sistema de linguagem em vários módulos: o módulo fonológico (análise dos sons); o módulo lexical (análise da palavras); o módulo sintático (análise da organização das palavras na frase); o módulo semântico (análise do significado); o módulo ortográfico (análise da língua escrita).

- Linguagem visual recetiva – Leitura

No processo de leitura, estão naturalmente implicadas duas dimensões: a descodificação e a compreensão.

Stanovich (1986), citado por Shaywitz (2008), diz-nos que a descodificação é o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras, através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente. Trata-se de um processo com diversos níveis: visual e fonológico (componente perceptiva); linguístico e contextual (reconhecimento das palavras).

A compreensão, de acordo com Citoler (1996), é um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na sua memória e a proporcionada pelo texto. Permite a interpretação da linguagem escrita, transformando os símbolos numa representação mental mais abstrata. Implica diversos níveis: compreensão literal, compreensão interpretativa, compreensão avaliativa e compreensão de apreciação.

Casas (1988) fala-nos de níveis de processamento no processo de descodificação inerente à leitura. A saber: o processamento visual ou capacidade para segmentar uma palavra nas partes que a compõem (análise visual) ou para reconhecer as palavras como um todo (síntese visual), que requer habilidades essenciais de discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total; o processamento fonológico ou capacidade para utilizar códigos fonológicos, que requer habilidades essenciais de discriminação de sons, diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, memorização correta de sons, sequencialização de sons na ordem adequada e análise e síntese da formação de palavras; o processamento linguístico ou capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (fala) para o conectar com o segundo sistema simbólico (visual ou escrito), que requer capacidade de estabelecer relações entre os símbolos que constituem a linguagem oral (os fonemas) e os que constituem a linguagem escrita (os grafemas); o processamento contextual ou habilidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas (utilização de chaves semânticas e sintáticas para “adivinhar” as palavras e depois as confirmar visualmente.)

Relativamente à compreensão, também Casas (ob.cit.) nos aponta os níveis que a seguir explicitamos. A compreensão literal ou reconhecimento e memória dos factos estabelecidos (ideias principais, detalhes, sequência dos acontecimentos...); a compreensão interpretativa ou reconstrução do significado da leitura (formulação de generalizações, distinção do essencial do acessório, abstração da mensagem do texto como um todo, justificação de conclusões, integração de dados contraditórios...); compreensão avaliativa ou formulação de juízos e opiniões próprias, análise das intenções do autor do texto; compreensão de apreciação ou grau em que o leitor é afetado pelo texto (conteúdo, personagens, estilo de escrita do autor...).

A compreensão da leitura depende, pois, da compreensão da linguagem oral, de fatores motivacionais, do domínio de um vocabulário oral rico, do nível de atenção seletiva e da fluência e precisão da leitura.

- Linguagem visual expressiva – Escrita

Cruz (2008) assume que, das muitas invenções humanas, talvez nenhuma tenha tido tanta importância como a escrita – esta permite que uma mensagem possa permanecer e ser decifrada/compreendida por quem a ela aceda num futuro próximo ou remoto. Através da linguagem escrita, transmitem-se ideias, sentimentos, factos e toda uma panóplia de experiências pessoais e coletivas que integram o saber humano.

Segundo Baroja, Paret e Riesgo (1993), escrever é expressar, por meio de uma série de sinais gráficos (codificação escrita), um pensamento (composição escrita).

Poderemos, de acordo com Jorrín (1993), afirmar que a atividade de escrita é composta por quatro módulos: o compositivo, que consiste na produção do texto; o lexical, que consiste na escrita adequada das palavras; o sintático, que consiste no respeito pelas regras e estruturas gramaticais; o motor, que consiste na execução dos processos motores dos grafemas. Deste modo, a escrita assume duas componentes

essenciais: a componente linguística (codificação ortográfica e composição escrita) e a componente gráfica, que se refere ao traçado grafomotor.

A codificação envolve dois processos básicos de simbolização: a utilização dos fonemas como símbolos auditivos de carácter convencional e a utilização dos grafemas correspondentes aos fonemas. O primeiro processo de simbolização exige um funcionamento adequado da perceção auditiva; o segundo processo de simbolização exige o funcionamento adequado da perceção auditiva, visual e espaço-temporal. A codificação implica a conexão desses dois sistemas simbólicos, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema, as regras de ortografia convencional e a especificidade de escrita de algumas palavras.

A ortografia exige capacidades psicolinguísticas e visuo-espaciais como: vocabulário básico suficientemente interiorizado, consciência da representação fonémica na constituição das palavras, capacidade para estabelecer a correspondência grafema/fonema (os fonemas ou sons podem ser desenhados ou representados graficamente – grafemas), ter uma ideia clara da natureza direcional dos símbolos utilizados na escrita, ser capaz de recordar e associar as sequências temporais de carácter fónico com as sequências gráficas de carácter visuo-espacial na mesma ordem em que aparecem e de associar estas sequências com um corpo linguístico interno.

Relativamente à outra componente da escrita que é a composição, refere Barbeiro (2007) que esta é a capacidade de combinar as palavras em frases e estas em textos para veicular mensagens que implicam geração de conteúdos e a sua organização e expressão de forma coerente e coesa. Envolve a capacidade de ativar o conhecimento e de o expressar pela linguagem escrita. Pode envolver também a capacidade de o transformar, desencadeando relações que não haviam sido consideradas antes.

A composição tem como determinantes: a memória a longo prazo (conhecimento do tema ou da informação específica que se quer transmitir, bem como da linguagem escrita e das suas convenções); o contexto de produção do texto (aspetos motivacionais, características da audiência, modo como o escritor interpreta a

tarifa); o processamento da escrita propriamente dito (conjunto de tarefas que a pessoa que escreve efetua: planificação, execução, revisão).

No que concerne à componente gráfica da escrita, é também Barbeiro (ob.cit.) que refere que a grafia constitui um processo de carácter prático que a pessoa desenvolve quando executa o traçado dos sinais gráficos. Na materialização da linguagem escrita sob forma gráfica estão em causa competências relativas ao domínio cognitivo do desenho das letras e competências grafomotoras que permitem executá-las.

- Linguagem quantitativa – Matemática

A linguagem quantitativa reveste-se de três componentes essenciais: número; operações ou cálculo; resolução de problemas.

Gersten (1999), citado por Cruz (2014), afirma que o sentido de número envolve conceitos como: magnitude e equivalência, contar sequências, emparelhar um item informal e outro formal, conservação, seriação e cardinalidade. O sentido de número refere-se à fluência e fluidez de uma criança com os números, à noção do que significam os números e à habilidade para pensar em termos matemáticos e para olhar para o mundo e fazer comparações.

Por seu turno, as operações ou cálculo requerem, por parte da criança, capacidade de analisar e verbalizar uma série de factos que decorrem no tempo e no espaço, para depois os realizar simbolicamente. Na realização de operações, é necessária percepção simbólica, percepção do tempo e orientação espacial e consciência da reversibilidade das operações.

Finalmente, a realização de problemas é a execução de uma ou mais operações concretas e tradução destas mediante uma ou mais operações aritméticas. (Deaño, 2000)

Vayer (1992) acrescenta que na resolução de problemas estão envolvidos diversos passos: •tradução – capacidade para traduzir cada proposição de um

problema numa representação interna (conhecimento da linguagem e do mundo);

- integração – capacidade de juntar as proposições de um problema numa representação coerente (conhecimento esquemático);
- planificação – capacidade de idealização de um plano (conhecimento estratégico);
- execução – capacidade para realizar operações (conhecimento algorítmico).

Capítulo 2 – Dificuldades de Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem gerais. Dificuldades de aprendizagem específicas.

As dificuldades de aprendizagem referem-se a uma variedade de desordens que podem afetar a aquisição, organização, retenção, compreensão ou uso da informação verbal e não-verbal. Estas desordens afetam a aprendizagem em pessoas que, de qualquer modo, demonstram pelo menos capacidades médias essenciais para pensarem e raciocinarem. Deste modo, há que distinguir as dificuldades de aprendizagem dos problemas intelectuais generalizados. As dificuldades de aprendizagem podem ainda envolver problemas ligados às aptidões organizacionais, à perceção e às interações sociais (Correia, 2008).

Lopes (2010) aponta como causas das dificuldades de aprendizagem: fatores neurofisiológicos (disfunção cerebral mínima, fatores genéticos, bioquímicos e endocrinológicos e problemas perinatais); fatores psicológicos (linguagem, memória, atenção); fatores socioculturais (malnutrição, pobreza linguística do contexto familiar, desvalorização das aprendizagens); fatores institucionais (ensino insuficiente ou inadequado, condições materiais deficitárias, inadequação dos programas, da avaliação,...).

Rebelo (1993) distingue dificuldades gerais, que resultam de fatores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes e que não existem apenas na leitura e na escrita, de dificuldades específicas, que se situam ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para as mesmas, explicação evidente.

Segundo Dockrell e McShane (1997), as crianças com dificuldades de aprendizagem gerais apresentam um nível de desenvolvimento intelectual normal ou significativamente abaixo da média e a sua forma de atuação é inferior à dos colegas numa série de tarefas. Já as crianças com dificuldades de aprendizagem específicas demonstram um nível de desenvolvimento intelectual normal, dificuldades específicas numa tarefa concreta, nomeadamente na leitura, e discrepância nítida entre os resultados esperados e os obtidos, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo.

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais (embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas) podem ainda alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008).

Luís de Miranda Correia (2008) considera, na definição de dificuldades de aprendizagem específicas, seis parâmetros:

→ Origem neurológica – a origem desta problemática é neurológica, devida a fatores genéticos e/ou neurobiológicos ou traumatismo craniano. Deriva de alterações no funcionamento do cérebro que se traduzem num conjunto de problemas no processamento da informação e vão afetar um ou mais dos processos envolvidos na aprendizagem.

→ Discrepância académica – os alunos com DAE evidenciam um conjunto de problemas que interfere com as suas aprendizagens, apesar de os resultados obtidos em testes de inteligência posicionarem os seus QI na média ou acima desta.

→ Problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento – na base dos problemas de aprendizagem que os alunos com DAE apresentam, estão o desenvolvimento processual e um padrão desigual de desenvolvimento em áreas como a linguagem, a percetiva e a motora.

→ Exclusão de outras causas – as DAE constituem-se numa categoria cujas características e necessidades diferem das de qualquer outra condição inserida no espetro das NEE.

→ Comportamento socioemocional – as DAE podem afetar o modo como o indivíduo se comporta na comunidade. A forma como organiza as suas aptidões, percebe as diversas situações sociais, interage com os outros e perspetiva as suas atitudes, em termos sociais, parece não ser a mais adequada.

→ Condição vitalícia – as DAE, por serem de origem neurológica (intrínsecas), não desaparecem com o tempo. Contudo, é importante que se tenha em conta a forma como elas se manifestam e o grau da sua intensidade, dado que estas duas condições podem variar no decurso da vida.

O mesmo autor, citado por Helena Serra (2005), refere que as DA condenam ao insucesso escolar, anualmente, milhares de alunos, porque é praticamente inexistente o apoio específico de que estes alunos necessitam. Isto deve-se à confusão e desencontro de opiniões e práticas que subsistem sobre esta temática.

Serra (2005) afirma que, na criança com DEA, o seu potencial de aprendizagem não corresponde a um igual potencial em termos de realização, sendo, no entanto, crianças de inteligência normal mas que, apesar disso, fracassam na vida académica.

A NJCLD (Nacional Joint Committee on Learning Disabilities) (1994), citada por Cruz (2009) e por Serra (2005), fornece-nos a definição de DAE que mais consenso tem obtido no seio da comunidade científica e que versa o seguinte: “Dificuldades específicas de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades

matemáticas. Estas desordens, intrínsecas ao indivíduo, são, presumivelmente, devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado), elas não se devem a tais condições ou influências.”

Helena Serra (2005) refere que as principais DAE são a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia. Estas repercutem-se tanto a nível académico, quanto a nível emocional e, por consequência, a nível individual.

Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (Lopes,2010)

<i>Objetivos</i>	<i>Princípios Subjacentes</i>	<i>Diagnóstico Precoce</i>
<ul style="list-style-type: none"> •Compreender os problemas de aprendizagem do aluno, tal como são percebidos pelo adulto que lida com ele e pelo próprio. •Compreender a história e o processo de evolução do problema. •Avaliar a natureza específica dos problemas de aprendizagem do aluno, as suas potencialidades e eventuais vulnerabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> •Parcimónia – o avaliador deve ser capaz de reduzir os instrumentos e métodos de avaliação ao mínimo indispensável para obter uma compreensão suficiente, mas ainda assim alargada, do problema. •Urgência – as situações de DAE devem ser avaliadas o mais rápida e precocemente possível. •Conhecimento do modo 	<p>Esperar aumenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> •O número de horas de intervenção. •A possibilidade de o aluno não conseguir ultrapassar as suas dificuldades. •A diferença, em relação aos seus pares, na aprendizagem da linguagem escrita. •O risco de não aquisição de aprendizagens e de desenvolvimento de

<p>cognitivas e comportamentais.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Compreender a natureza da interação ensino/aprendizagem ao longo do trajeto escolar do aluno. •Chegar a uma formulação do problema que sustente recomendações ou prescrições claramente direcionadas para o aluno e que os professores e/ou os pais possam levar a cabo. 	<p>de avaliação – a avaliação constitui um processo que deve estar firmemente ancorado numa qualquer conceção teórica do problema, a qual irá moldar decisivamente o formato da avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Validade dos instrumentos de avaliação – refere-se ao grau em que o instrumento avalia aquilo que se pretende medir. O avaliador deve utilizar instrumentos de avaliação que possuam validade para os problemas que se pro- põe avaliar. •Fiabilidade dos instrumentos de avaliação – o avaliador deve utilizar os melhores instrumentos disponíveis para medir as variáveis que pretende. •Poder discriminativo dos instrumentos de avaliação – estes devem ser capazes de discriminar diferenças nos níveis de realização dos alunos. 	<p>competências cognitivas, se o insucesso se prolongar no tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> •A probabilidade de nunca vir a ser um bom leitor e de gostar de ler. •O risco de perda de autoestima e de motivação para a aprendizagem.
---	---	--

Capítulo 3 – Dislexia. Disortografia. Disgrafia. Discalculia.

3. 1. Definição de Dislexia

O termo *dislexia* deriva do grego *dýs*, “mal” + *léxis*, “ação de falar” + *-ia*.

Desde a segunda metade do século XIX, que a comunidade científica tem demonstrado interesse pelo estudo/investigação da dislexia. No entanto, não tem sido fácil alcançar uma definição clara, esclarecedora e universal. Uma vez que o termo tem sido sujeito a interpretações erradas que dão azo a sucessivas confusões com outras perturbações relacionadas com a leitura e a escrita, iremos recorrer a algumas definições de várias entidades com base na sua credibilidade científica.

A Orton Dyslexia Society (1994) refere que a dislexia é uma das dificuldades específicas de aprendizagem. Um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado por dificuldades em descodificar a palavra, refletindo habitualmente insuficientes capacidades de processamento fonológico. Estas dificuldades são, muitas vezes, inesperadas em relação à idade e às capacidades cognitivas e académicas; não resultam de atraso geral do desenvolvimento ou de uma alteração sensorial. A dislexia manifesta-se através de várias dificuldades em diferentes formas da linguagem, incluindo, frequentemente, problemas com a aquisição de competências de escrita e de soletração.

Torres e Fernández (2001) consideram a dislexia como uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio verbal e compreensão verbal) normal/elevado, e provêm de um meio sociocultural não determinado.

A definição que, atualmente, reúne maior consenso é a da Associação Internacional de Dislexia (2003) que afirma que a dislexia é uma dificuldade

específica de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico inesperado em relação às outras capacidades cognitivas e às aprendizagens noutras áreas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão da leitura, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

3.1.1. Etiologia da Dislexia

De acordo com Torres e Fernández (2001), pp. 8 – 12, ainda que seja de considerar que os fatores neurológicos e cognitivos, bem como a inter-relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma causa única da dislexia. Assim, poderemos referir como principais causas da dislexia:

→ Diferenças genéticas – a dislexia é de origem constitucional e hereditária.

→ Diferenças neurológicas – a dislexia resulta de atrasos de maturação ao nível neuroanatômico, neuropsicológico e neurofisiológico:

- Atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, que produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos;

- Atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, originados por anomalias neuroanatômicas.

→ Diferenças nos processos visuais – os disléxicos apresentam diferenças nos movimentos oculares.

→ Diferenças nos processos linguísticos – o problema da linguagem dos disléxicos não se trata de um problema concetual, uma vez que a sua inteligência é normal. As dificuldades surgem no momento em que têm de abstrair e generalizar a informação ou quando têm de realizar integrações visuoverbais. Concretamente,

podem apresentar um atraso na aquisição da fala, défices na compreensão oral, problemas na articulação de palavras polissilábicas, dificuldades em utilizar chaves semânticas no reconhecimento de palavras, deficiências na compreensão de frases sintaticamente complexas e, principalmente, défices na consciência fonológica.

→ Diferenças na capacidade de automatização – as diferenças de desempenho (execução) entre os disléxicos e os leitores não-disléxicos devem-se a um défice de capacidade de automatização.

3.1.2. Tipologia da Dislexia

Da pesquisa bibliográfica efetuada concluímos que são internacionalmente reconhecidos dois tipos de dislexia: a dislexia adquirida, que é provocada por traumatismo ou lesão cerebral, por um tumor ou embolia ou mesmo por alguns transtornos psiquiátricos; a dislexia de desenvolvimento, que se relaciona com problemas específicos de maturação, podendo ser intervencionada no sentido de atenuar as suas consequências, pelo que se torna especialmente interessante no âmbito da educação.

Dislexia de desenvolvimento (Citoler,1996)

- Fonológica – os disléxicos fonológicos apresentam um distúrbio do processo fonológico de leitura (via sublexical, indireta, auditiva e fonológica). Existe uma discrepância entre a leitura de palavras conhecidas e a leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras.

- Superficial – os disléxicos têm dificuldade na utilização da via lexical de leitura (via direta, usual ou ortográfica). Não manifestam dificuldades na leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras, mas têm dificuldades na leitura de palavras irregulares. Os erros mais frequentes são os de regularização e de compreensão de palavras homófonas, se estas forem irregulares.

- Mista – os disléxicos apresentam dificuldades na aquisição das duas vias de leitura: a fonológica ou sublexical e a visual ou lexical. Verifica-se uma combinação

dos problemas e sintomas inerentes à dislexia superficial e à dislexia fonológica, constituindo, assim, uma situação de maior complexidade.

3.1.3. Indicadores de dislexia por fases etárias

Shaywitz (2008), pp. 137 – 143, refere que o primeiro indicador de um problema a nível da linguagem e da leitura pode ser o atraso na linguagem.

Assim, no ensino pré-escolar e primeira metade do 1º ciclo são os seguintes os sinais de alerta: dificuldade em aprender poemas ou cantigas simples tradicionais; falta de interesse por rimas; infantilismos persistentes na pronúncia de certas palavras; dificuldade em aprender e memorizar nomes de letras; não conseguir saber as letras do seu próprio nome; não compreender que as palavras podem ser decompostas; dificuldade na associação grafema (letra) – fonema (som); erros de leitura que não têm qualquer relação com os sons das letras; dificuldade na leitura de palavras monossilábicas correntes ou na soletração das palavras, por mais simples que sejam; queixas sobre a leitura ser difícil, escondendo-se e evitando ler; historial de problemas familiares de leitura.

Aliados aos problemas a nível da linguagem falada e da leitura, poderão, nesta fase etária e escolar, surgir indicadores de processos de raciocínio de nível superior como: curiosidade; imaginação fértil; capacidade de compreender as coisas; grande interesse por novas ideias; boa compreensão de novos conceitos, fácil acesso ao significado geral das coisas; maturidade intelectual surpreendente; vocabulário vasto e rico, para o nível etário, em determinadas áreas do conhecimento; excelente compreensão de histórias lidas ou contadas por outros; apreciar resolver quebra-cabeças.

A partir da 2ª metade do 1º ciclo e até à adolescência (15/16 anos), constituem fortes indícios de dislexia problemas na linguagem falada, como: incorreta articulação de palavras longas, desconhecidas ou complicadas, distorção de palavras (eliminando partes de palavras ou confundindo sílabas); expressão verbal não fluente (pausas ou hesitações frequentes); uso de vocabulário impreciso

(referências vagas a *coisas* substituindo o nome do objeto); incapacidade para encontrar a palavra certa, confundindo também palavras cuja fonia é idêntica; necessidade de tempo para elaborar respostas orais; dificuldade em decorar partes isoladas de informação escrita (datas, nomes, números de telefone, listas).

Problemas na leitura, como: progressos muito lentos na aquisição de competências de leitura; - ausência de estratégias para ler palavras novas; incapacidade de ler pequenas palavras funcionais (*de, isso, por, em, um, ...*); omissão de partes de palavras; dificuldade na leitura de palavras multissilábicas; evitar ler em voz alta; leitura em voz alta com omissões, substituição de palavras, sem expressividade ou fluência; dependência do contexto para compreender o que lê; fraco desempenho em testes de escolha múltipla; incapacidade para cumprir o tempo limite da tarefa de leitura e escrita; ortografia e caligrafia irregulares; extrema dificuldade em aprender línguas estrangeiras; baixa autoestima.

Aliados aos sinais de fragilidade fonológica, aparecem indicadores da presença de pontos fortes em processos de raciocínio de nível superior: excelentes aptidões a nível do pensamento (conceptualização, raciocínio, abstração, imaginação); aprendizagem mais fácil através do uso da compreensão do que da memória, elevado nível de compreensão do que lhe é lido; progresso quando uma área de interesse se torna mais especializada; vocabulário sofisticado no domínio da linguagem recetiva; excelência em áreas não dependentes da leitura (informática, artes visuais, neurociência, biologia, ...).

No final do ensino secundário e no ensino superior (jovens adultos), são indicadores de dislexia problemas na linguagem falada como: persistência das dificuldades a nível da linguagem falada; pronúncia incorreta e dificuldade em recordar nomes de pessoas e lugares; debater-se para recuperar palavras; vocabulário reduzido e pobre.

Na leitura, continua a ser necessário grande esforço. Embora se torne mais precisa, continua pouco fluente, bastante lenta, sobretudo quando surgem palavras de uso pouco frequente. É um processo penoso e que produz fadiga extrema, que

conduz à preferência por livros com imagens mapas ou gráficos e com pouco texto por página.

Na escrita, a ortografia continua desastrosa, preferindo as palavras menos complicadas que sejam mais fáceis de soletrar e de escrever, e os testes de escolha múltipla revelam-se penosos.

Revelam-se como pontos fortes em processos de raciocínio de nível superior, nesta fase: a elevada capacidade de aprendizagem; notáveis progressos quando é concedido tempo extra em testes de escolha múltipla; notável excelência quando se centra numa área altamente especializada (arquitetura, medicina, finanças,...); excelência na escrita, se o conteúdo for mais importante que a ortografia; pensamento orientado para a imagem geral; sucesso em áreas não dependentes da pura memorização; notável capacidade de recuperação e de adaptação; empatia, simpatia e preocupação com os outros excecionais.

Segundo a mesma autora, a ocorrência e persistência de vários destes sintomas ao longo de um prolongado período de tempo representa a forte probabilidade de existência de dislexia. Identificar o problema é a chave para obter ajuda.

3.1.4. Intervenção

Uma dislexia não diagnosticada pode transformar-se numa fonte de frustração e de raiva. A avaliação é o primeiro passo a dar para ajudar a criança ou o jovem a ultrapassar as suas dificuldades. Uma vez realizada, um professor qualificado pode adaptar o programa escolar às necessidades específicas da criança. Este professor trabalhará em conjunto com o psicólogo escolar que avalia a memória do aluno, a sua consciência espaço-temporal, a expressão oral e escrita, a ortografia e as competências de cálculo. É importante reconhecer o carácter único e individual de cada criança ou jovem: o que resulta com um, não resulta necessariamente com outro.

Para ensinar alunos com dislexia, entre outras técnicas específicas de cada caso, devem ser sempre observadas as seguintes: um ensino multissensorial que recorra ao tato, ao movimento e à cor como canais a explorar para além da audição e da visão; repetir e sublinhar, várias vezes antes de avançar, tudo o que seja informação nova; ajudar o aluno a fazer aquilo que consegue fazer bem, elogiando-o quando é bem-sucedido; não colocar o aluno em situações nas quais se sabe de antemão que está votado ao fracasso; utilizar computadores como forma de ajudar o aluno disléxico a superar a habitual dificuldade em produzir textos; fazer exercícios de treino psicomotor (esquema corporal, lateralidade, orientação no espaço e no tempo), perceptivo-motor (capacidades visuomotoras e coordenação manual) e também psicolinguístico (descodificação auditiva, visual e expressão verbal). (Torres e Fernández, 2001)

Na sala de aula, o aluno deve estar sentado numa mesa próxima do professor (nunca ao fundo da sala) para que este possa auxiliá-lo sempre que necessário e para que se sinta mais confortável quando quer esclarecer alguma dúvida. Devem evitar-se focos de distração, como colegas mais conversadores, ruídos ou paisagens que o possam distrair, pois estes alunos já estão pouco motivados para se concentrarem e, deste modo, se se puderem reduzir distrações ambientais será benéfico, tanto para eles como para o professor e restante turma.

Em momentos de avaliação, devem evitar-se questões longas e complicadas que façam o aluno demorar mais tempo a tentar compreender a pergunta do que a elaborar a resposta. O professor pode simplificar a linguagem das questões, desdobrá-las ou lê-las em voz alta para facilitar o processo de compreensão por parte do aluno.

Na realização das tarefas que implicam leitura e escrita, este aluno é muito mais lento que os seus pares. Dever-lhe-á ser facultado mais tempo ou, quando isso não for possível, exigir-lhe menos trabalho – a qualidade deve sobrepor-se à quantidade.

Todas as pessoas que trabalham com o aluno disléxico devem fazê-lo em articulação contínua. É de primordial importância que pais (família) e professores

(escola) estejam em comunicação constante de modo a garantir a qualidade e o rigor do trabalho efetuado.

3.2. Disortografia

Pereira (2009) refere que a disortografia é uma perturbação que afeta as aptidões de escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estrutura e composição de textos escritos. A construção frásica é pobre e geralmente curta, observam-se muitos erros ortográficos e, por vezes, má qualidade gráfica.

3.2.1. Etiologia

De acordo com Torres e Fernández (2001), pp. 80 – 86, podem apresentar-se como causas fundamentais da disortografia as seguintes:

- Causas de tipo perceptivo

→ Deficiências na perceção e memória visual e auditiva (problemas na discriminação dos sons dos fonemas e memorização do som para posterior transcrição; interferência com a evocação de algumas especificidades ortográficas que se apoia na memória visual por não respeitarem a correspondência grafema-fonema – palavras escritas com “b” ou “v”, com ou sem “h”,...).

→ Deficiências a nível espaço-temporal (perceção relacionada com a correta orientação das letras, discriminação de grafemas com traços similares – b/d, p/q, etc. – e também com o adequado acompanhamento e sequenciação do ritmo da cadeia falada – cadência rítmico-temporal).

- Causas de tipo intelectual

→ Défice ou imaturidade intelectual. São necessárias certas operações de caráter lógico-intelectual facilitadoras do acesso à correspondência grafema-fonema do conhecimento e distinção dos diversos elementos linguísticos que permitem dar sentido ao enunciado verbal. Estas operações, em muitos casos, ficam comprometidas por um baixo nível de inteligência geral.

- Causas de tipo linguístico

→ Problemas de linguagem – dificuldades de articulação a nível do aparelho fonador, que, conseqüentemente, interferirão negativamente na escrita (palavra mal pronunciada → palavra mal escrita).

→ Deficiente conhecimento e utilização do vocabulário – quanto mais vasto for o vocabulário, maior será a probabilidade de conhecer a ortografia de mais palavras.

- Causas de tipo afetivo-emocional

→ Baixo nível de motivação e atenção – se o aluno não está motivado para a escrita, presta pouca atenção à tarefa e, mais facilmente comete erros.

- Causas de tipo pedagógico – o método de ensino pode ser inadequado por utilizar técnicas prejudiciais, por não se ajustar às necessidades diferenciais e individuais do aluno, não respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

3.2.2. Tipologia

- Disortografia temporal – o sujeito não tem uma percepção dos aspetos fonémicos da cadeia falada, com a correspondente tradução fonémica e a ordenação e separação dos seus elementos.

- Disortografia perceptivo-cinestésica – incapacidade para analisar corretamente as sensações cinestésicas que intervêm na articulação (o sujeito não consegue repetir com exatidão os sons escutados, ocorrendo substituições no ponto e no modo de articulação dos fonemas).

- Disortografia cinética – a sequência fonémica do discurso apresenta-se alterada (uniões e separações indevidas).

- Disortografia visuoespacial – alteração perceptiva da imagem dos grafemas ou conjunto de grafemas (inversões estáticas, confusão de grafemas com grafia similar ou grafia dupla).

- Disortografia dinâmica – alterações na expressão escrita das ideias e na estruturação sintática das orações (estas dificuldades denominam-se, frequentemente, *disgramatismo*).

- Disortografia semântica – alterações na análise concetual das palavras necessária para a definição dos seus limites, bem como na utilização dos elementos diacríticos ou sinais ortográficos.

- Disortografia cultural – acentuada dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional ou de regras.

3.2.3. Erros específicos

- De carácter linguístico-percetivo

→ Substituição de fonemas vocálicos ou consonânticos por outros com afinidades no ponto ou modo de articulação: f/z, t/d, etc.

→ Omissões de fonemas, sílabas ou palavras.

→ Adições de fonemas, sílabas ou palavras.

→ Inversões de grafemas, sílabas ou palavras

- De carácter visuoespacial

→ Substituição de letras que se distinguem pela posição no espaço (d/b, p/q) ou que se assemelham visualmente (m/n, o/a, i/j).

→ Confusão em palavras com fonemas que admitem múltiplas grafias (s/ç/c/ss, ch/x, z/s/x)

→ Omissão da letra “h” em início de palavra por não ter correspondência fonética.

- De caráter visuoanalítico

→ Dificuldade em associar fonema e grafema, resultando em trocas de letras sem qualquer sentido.

- Relativos ao conteúdo

→ Dificuldade em respeitar os espaços em branco entre palavras, unindo palavras dentro da frase ou separando sílabas dentro da palavra.

- Referentes às regras ortográficas

→ Não respeitar o uso de maiúscula em início de frase.

→ Não hifenizar as mudanças de linha.

→ Não respeitar a pontuação.

→ Não colocar “m” antes de “p” e “b”.

3.3. Disgrafia

A escrita implica dois processos básicos de simbolização: a utilização dos fonemas como símbolos auditivos de caráter convencional e a utilização dos sinais gráficos (grafemas) correspondentes aos fonemas. Implica, ainda, um terceiro processo de caráter prático que o indivíduo desenvolve quando executa o traçado dos sinais gráficos. É precisamente este terceiro processo de caráter prático que o indivíduo desenvolve quando executa o traçado dos grafemas. (Torres e Fernández, 2001)

A disgrafia é uma perturbação da escrita que afeta a forma e é do tipo funcional. Verifica-se em crianças com capacidade intelectual normal, com

estimulação ambiental adequada e sem défices neurológicos, sensoriais, motores ou afetivos. (Pérez, 1993)

A disgrafia é uma parcial capacidade ou incapacidade para recordar como se executam determinados símbolos alfabéticos e aritméticos, manuscritamente. (Hallahan, Lloyd, Kauffman & Martinez, 2005)

3.3.1. Etiologia

Linares (1993) aponta as seguintes causas de disgrafia:

1. Causas de tipo maturativo

- Problemas de lateralização: ambidextrismo, esquerdismo contrariado, lateralidade cruzada.
- Problemas psicomotores: motricidade lenta, hiperatividade.
- Problemas do esquema corporal e das funções percetivo-motoras: alteração da capacidade de integração visuoperceptiva, problemas de estruturação e orientação espacial, dificuldades de reconhecimento e interiorização do esquema corporal.
 - Problemas na expressão gráfica da linguagem: dislexia, tartamudez gráfica.

2. Causas caracteriais (conflitos emocionais, problemas de comportamento,...)

- Disgrafia caracterial pura: crianças com conflitos emocionais que utilizam uma escrita defeituosa como forma de chamar a atenção.
- Disgrafia caracterial mista: conflitos emocionais associados a défices neuropsicológicos.
- Disgrafia caracterial reativa: problemas maturativos, pedagógicos ou neuropsicológicos em crianças que, inicialmente, não tinham problemas emocionais.

3. Causas pedagógicas

- Ensino rígido e inflexível aplicado a todas as crianças, indiscriminadamente, sem atender às características individuais de cada uma.
- Descuido no diagnóstico do grafismo como método de identificação das dificuldades de escrita nas crianças.
- Ensino rígido ou demasiado forçado nas primeiras etapas da aprendizagem.
- Deficiente orientação de destrezas motoras.
- Orientação inadequada na passagem da letra de imprensa à manuscrita.
- Definição de objetivos demasiado ambiciosos e inadaptados às capacidades dos alunos.
- Acentuar excessivamente a rapidez ou a qualidade da escrita.
- Prática da escrita como uma atividade isolada das exigências gráficas das distintas atividades discentes.
- Material inadequado para o ensino.
- Inaptidão para corrigir as deficiências específicas ou para ensinar aos esquerditos a posição correta do papel e os movimentos mais adequados.

3.3.2. Tipologia

Portellano Pérez (1985), citado por Torres e Fernández (2001), diferencia dois tipos de disgrafia, contemplando os fatores envolvidos na etiologia desta perturbação:

- Disgrafia de desenvolvimento ou primária – a perturbação mais importante manifestada pela criança é a letra defeituosa; trata-se de uma perturbação de origem funcional ou de maturação.
- Disgrafia sintomática ou secundária, condicionada por uma componente caracterial, pedagógica, neurológica ou sensorial – é uma manifestação sintomática de uma perturbação de nível superior. A letra defeituosa deriva apenas de fatores de natureza motora.

3.3.3. Caracterização da escrita disgráfica

Casas (2005) refere como características da escrita disgráfica as seguintes:

- a) Falhas no traçado das letras, tornando-as ilegíveis: má terminação das letras, dificuldade em alguns traços horizontais, traços superiores curtos, troca de traços curvos por retos, indiferenciação maiúsculas/minúsculas, escrita em espelho de determinadas letras e/ou números e/ou palavras.
- b) Os traços elípticos de algumas letras são realizados de forma inversa, ou seja, no sentido dos ponteiros do relógio.
- c) Deterioração progressiva da qualidade de execução da escrita à medida que decorre o tempo de realização.
- d) Traçado de determinadas letras e números de baixo para cima.
- e) Numerosos borrões para corrigir a direção de letras e números.
- f) Dificuldade em manter-se a escrever numa mesma linha e tendência para se verificarem flutuações de letra de uma linha para a outra. As linhas podem aparecer fragmentadas ou ondulantes.
- g) Espaçamento incorreto entre letras, palavras e linhas.
- h) Ausência total ou má conservação das margens.
- i) Grafismo trémulo ou com marcada irregularidade, produzindo-se notáveis variações no tamanho das distintas letras.
- j) As letras apresentam um tamanho excessivamente grande ou irrisoriamente pequeno.

3.4. Discalculia

O termo *discalculia* remete para as dificuldades de aprendizagem específicas da matemática, resultantes de um transtorno estrutural de maturação das habilidades matemáticas, que se manifesta por dificuldades na realização do processamento dos números, no cálculo aritmético e na resolução de problemas. (Cruz, 2009)

Serra, Nunes & Santos (2010) acrescentam que este termo designa as dificuldades existentes na simbolização dos números e na habilidade aritmética, ou seja, na habilidade de calcular. Esta pode interferir de forma significativa nas aprendizagens académicas, bem como nas atividades da vida quotidiana que requerem cálculo matemático.

A discalculia é uma dificuldade específica de aprendizagem não associada a dificuldades gerais de aprendizagem (Farrell, 2008, p. 74).

3.4.1. Tipologia

Garcia (1998) refere dois tipos de discalculia:

- Acalculia – transtorno relacionado com a matemática, resultante de uma lesão cerebral, após a aquisição e consolidação das habilidades matemáticas.
- Discalculia ou Discalculia de desenvolvimento – transtorno estrutural das habilidades da matemática, referente sobretudo a crianças, que se manifesta por erros variados na compreensão dos números, habilidade de contagem e solução de problemas verbais.

De acordo com o mesmo autor, a discalculia de desenvolvimento pode dividir-se nos subtipos:

- ✓ Discalculia verbal – dificuldade para entender relações e conceitos matemáticos apresentados oralmente e para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.

✓ Discalculia practognóstica – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos matemáticos – reais ou imaginados.

✓ Discalculia léxica – dificuldade na leitura de números e símbolos matemáticos.

✓ Discalculia gráfica – dificuldade na escrita de símbolos matemáticos (copiar ou escrever números ditados).

✓ Discalculia ideognóstica – dificuldades na compreensão de conceitos matemáticos e suas relações, bem como na realização de cálculo mental.

✓ Discalculia operacional – dificuldade na execução de operações matemáticas e cálculos numéricos.

3.4.2. Caracterização

Podemos estar, segundo Casas (2005) e Massey (2008), perante um caso de discalculia se o aluno revelar:

→ Dificuldades na identificação dos números;

→ Incapacidade em recordar datas, horários e relações entre números;

→ Escassa habilidade para contar de modo compreensivo;

→ Dificuldade na compreensão de conjuntos;

→ Dificuldade na conservação de uma quantidade;

→ Dificuldade na compreensão do valor de um número, de acordo com o valor posicional dos algarismos que o constituem;

→ Dificuldades no cálculo mental;

→ Dificuldades na compreensão do conceito de medida;

→ Dificuldade para compreender e indicar as horas;

- Dificuldades na compreensão do valor de notas e moedas;
- Dificuldades na compreensão da linguagem matemática e dos símbolos;
- Dificuldades na resolução de problemas;
- Dificuldade em tarefas práticas (medir, desenhar figuras, usar instrumentos, usar papel quadriculado,...)

Parte II
Metodologia
e
Intervenção 1

Capítulo 1 – Identificação do Projeto

1.1. Tema:

Promoção da compreensão leitora de um jovem do 3º ciclo com dislexia de desenvolvimento através da implementação de um programa anual de reeducação da leitura e da escrita.

1.2. Justificação:

Ao professor de Educação Especial são continuamente exigidas múltiplas funções envolvendo o conhecimento das várias problemáticas dos seus alunos, métodos, técnicas e instrumentos apropriados à resolução dos casos que lhe surgem a cada novo ano letivo, bem como a função de articulador entre o aluno e a comunidade escolar. A formação académica que obtém na especialização em Educação Especial, sendo importante na aquisição ou consolidação de conhecimentos, não lhe confere, todavia, conhecimento sobre didática específica, metodologias e práticas de ensino específicos da Educação Especial essenciais ao sucesso da sua ação docente e conducentes à efetiva inclusão do aluno com NEE.

No ensino regular, constata-se cada vez mais que o corpo docente é, na sua maioria, constituído por professores com bastante antiguidade na carreira, que se sentem confortáveis com a imutabilidade e com a tradição e não se mostram tentados a questionar as políticas da escola (negar um problema significa não ter de o enfrentar). Shaywitz (2008) afirma que o corpo docente deve ser incentivado a frequentar colóquios, conferências, ações de formação sobre literacia, sobre dislexia para se manter a par das problemáticas associadas à leitura e para adquirirem conhecimentos, destrezas e atitudes que apliquem na prática pedagógica, com o objetivo de proporcionarem aos seus alunos aprendizagens de qualidade.

Pelo referido nos dois parágrafos anteriores, e para aprofundar o nosso conhecimento sobre dislexia e práticas pedagógicas de intervenção no âmbito desta problemática, é que foi escolhido o tema deste projeto.

1.3. Objetivos

O presente estudo teve como objetivo geral melhorar a compreensão leitora de um jovem com dislexia de desenvolvimento através de tarefas de reeducação da leitura e da escrita.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Reconhecer e analisar os pontos fortes e os pontos fracos do aluno numa perspetiva ecológica (família – escola – meio).
- Reforçar a autoestima.
- Incrementar estratégias de valorização da leitura.
- Melhorar a fluência (velocidade e precisão) leitora.
- Implementar estratégias facilitadoras da escrita.
- Desenvolver capacidades motoras e adequar estratégias no exercício de escrever.

1.4. Problema

Tendo em consideração que o aluno a que se refere o estudo se encontrava já no 9º ano de escolaridade; tendo como certo que as suas dificuldades específicas têm consequências graves na aprendizagem e são frequentemente responsáveis pelo insucesso do aluno na escola a questão que persiste é:

- ✓ Como se podem colmatar as DAE da leitura e da escrita num aluno de 3º ciclo?

1.5. Hipótese de investigação

A implementação de uma programação individualizada e adequada quanto a recursos materiais e a estratégias de ensino-aprendizagem potencia a aquisição de

competências dos alunos com dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita e promovem o seu sucesso escolar.

1.6. Variáveis

Variável independente: Implementação de um programa anual de reeducação da leitura e da escrita.

Variável dependente: Compreensão leitora de um jovem no 3º ciclo de escolaridade.

1.7. Metodologia

Considerámos que o estudo de caso único seria a metodologia mais adequada ao tipo de trabalho a desenvolver, devido ao cariz do objeto de estudo com a sua identidade e especificidade próprias. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como” e o “porquê”. Adapta-se à investigação em educação quando o investigador é confrontado com questões complexas, quando o objetivo é descrever, explicar ou analisar o fenómeno a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Utilizámos técnicas próprias da investigação qualitativa na recolha de dados: diário de bordo (registo escrito de notas tiradas na observação direta no campo); entrevista conversacional informal (recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito entrevistado); pesquisa documental (recolha de material de outras fontes para validar evidências e/ou acrescentar informações) e questionários.

Assim, o presente estudo desenvolveu-se com um aluno, Tomás (nome fictício) de 16 anos, a frequentar o 9º ano de escolaridade. Foi por nós acompanhado durante um ano letivo (novembro a junho), em vinte e quatro sessões de quarenta e cinco minutos cada.

Capítulo 2 – Tipo de estudo – Estudo de Caso

2.1. Planificação da intervenção

Logo à partida, com a professora e o aluno, refletir dialogando conjuntamente sobre o trabalho a desenvolver, de modo a não perturbar a rotina do processo de ensino-aprendizagem, isto é, sem produzir desgastes desnecessários, mas, ao contrário, levando o aluno a encarar o trabalho de forma aprazível e profícua.

Cada sessão foi cuidadosamente planificada, variando tarefas, instrumentos e estratégias de trabalho. Tivemos que elaborar o nosso programa de intervenção de acordo com o objeto da nossa ação, visto não existirem programas estandardizados de intervenção que sejam válidos para todos os disléxicos. Consultámos outros profissionais, como os que pertencem ao Departamento dos docentes de Educação Especial e o psicólogo responsável pelos SPO, a fim de obter esclarecimentos sobre a identificação pormenorizada da problemática do aluno e de determinar antecipadamente aquilo que o aluno necessitava de melhorar.

Como afirmam Condemarin & Blomquist (1989), um plano de reeducação da dislexia deverá cumprir os seguintes requisitos:

- ✓ Tipos de materiais que deverão empregar-se.
- ✓ Tipos de exercícios que o aluno realizará conforme o seu nível de leitura e as suas dificuldades específicas.
- ✓ Distribuição do tempo para o cumprimento dos objetivos.
- ✓ Avaliação do tratamento reeducativo.

2.2. Desenvolvimento e procedimentos – primeira fase de intervenção

2.2.1. Organização da documentação de Educação Especial referente ao aluno

A mestranda/docente de Educação Especial munuiu-se do Programa Educativo Individual, Relatório Técnico-Pedagógico e Relatório Circunstanciado do ano letivo anterior com todas as adequações e sugestões que tinham ficado do último Conselho de Turma.

2.2.2. Ação de sensibilização junto dos professores da turma do aluno

Depois de efetuadas as respetivas diligências junto dos órgãos de gestão competentes (Direção da escola e Diretora de turma), no Conselho de Turma intercalar do primeiro período, apresentámo-nos, bem como às características e objetivos deste trabalho e foi feita uma ação de sensibilização aos professores do Tomás no sentido de os motivar e esclarecer, em termos gerais, sobre a problemática do aluno e processos de atuação em contexto de sala de aula. Foram também explicados e distribuídos dois folhetos simples e claros sobre as características fundamentais da dislexia e as principais orientações pedagógicas a ter em conta nas aulas. (Anexos 1 e 2).

2.2.3. Realização de entrevistas/ resposta a questionários à encarregada de educação e ao aluno

Com vista a recolhermos dados que nos permitissem obter um conhecimento fidedigno sobre a situação específica do aluno em contexto familiar e a sua relação com a leitura, em termos gerais, realizámos algumas entrevistas informais à encarregada de educação e ao aluno, tendo este respondido também a dois questionários sobre leitura. (Anexos 3 a 6).

2.2.4. Observação do aluno em contexto de Sala de Educação Especial → **Avaliação diagnóstica**

Iniciámos o nosso trabalho direto com o aluno na primeira semana de novembro. O Tomás encontrava-se inserido num grupo de cinco alunos, uma professora de Educação Especial e uma auxiliar. Destes, uma aluna tinha a mesma problemática que o Tomás (dislexia de desenvolvimento) e era da mesma faixa etária; os restantes três colegas eram de faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes e apresentavam também problemáticas diferentes. Este grupo desenvolvia o seu trabalho todas as segundas-feiras, naquela sala, durante 45 minutos, tempo que era impossível distribuir equitativamente por todos, dada a especificidade inerente a cada caso – o Tomás e a colega disléxica, apesar de terem características diferentes dentro da mesma problemática, resolviam fichas iguais, os outros colegas desempenhavam tarefas individuais que requeriam atenção permanente da professora e/ou da auxiliar.

A partir da nossa entrada naquela sala, o Tomás começou a ter mais atenção direcionada para ele. O ambiente não era totalmente propício à sua concentração, é certo (apesar de trabalharmos os dois num subespaço separado por estantes da restante sala); no entanto, tinha alguém que o acompanhava em permanência no tipo de tarefas que se tornava possível desempenhar naquele espaço (determinados exercícios de linguagem oral e escrita expressiva, percetiva auditiva, memória visual, orientação espacial e temporal, lateralidade e de cálculo). Deste modo, conseguimos obter uma avaliação diagnóstica do aluno, em alguns domínios, que se tornou essencial para orientarmos a nossa ação. No Anexo 7, encontramos algumas das atividades efetuadas nesta avaliação.

Optámos por permanecer até ao final do primeiro período na Sala de Educação Especial, por considerarmos que esta opção funcionaria como facilitadora da interação entre professora/mestranda e aluno, levando a médio e longo prazo à consecução dos objetivos a que nos propuséramos no desenho prévio do nosso projeto. Deste modo estabelecemos gradualmente um vínculo de confiança mútua e motivámos o aluno para um método de trabalho ao qual não estava habituado –

trabalhar sozinho (enquanto aluno) todas as semanas, durante 45 minutos com a professora de Educação Especial.

2.2.5. Caracterização do aluno

O Tomás nasceu a 1/12/1998 (16 anos) e frequenta o 9º ano de escolaridade na Escola Básica Infante D. Pedro de Penela – escola onde efetuou todo o seu percurso escolar desde o 1º ano, em 2004/2005. É saudável, vive com os pais, duas irmãs mais velhas e um primo de 3 anos que frequenta o Jardim de Infância no mesmo agrupamento de escolas que o Tomás.

Os pais do Tomás completaram o 2º ciclo do ensino básico. O pai é camionista de longo curso, a mãe vende roupas nas feiras. Ambos têm idades na casa dos 40 anos. A encarregada de educação é a mãe e também é ela quem tem o papel mais ativo na educação dos filhos, dadas as ausências prolongadas do pai. Tem-se revelado uma mãe atenta e preocupada com a educação dos filhos – assina toda a documentação e informação entre a escola e a encarregada de educação; dirige-se à escola geralmente quando convocada (sobretudo no final de cada período letivo, para receber as avaliações dos filhos); acata todas as diretivas emanadas da escola relativamente ao percurso escolar do Tomás, nomeadamente no que concerne ao seu perfil enquanto aluno disléxico com necessidades educativas especiais.

2.2.5.1. Percurso escolar do aluno

O Tomás não frequentou o ensino pré-escolar.

A sua história escolar iniciou-se com a entrada para o 1º ano, no ano letivo de 2004/2005. Teve a sua primeira retenção no 2º ano de escolaridade e passou a ser avaliado com um Plano Educativo Individual, ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, usufruindo das alíneas: c) – adaptações curriculares a Língua Portuguesa; f) – condições especiais de avaliação traduzidas em maior duração temporal para a realização das fichas, despenalização dos erros ortográficos e h) –

apoio pedagógico acrescido por docente de Educação especial para desenvolvimento de programa de reeducação da leitura e da escrita. É um aluno com um ritmo de trabalho acentuadamente lento.

No ano letivo de 2008/2009, passou a usufruir de um Programa Educativo Individual, de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, artigos 8º, 9º e alíneas a) apoio pedagógico personalizado e d) adequações no processo de avaliação, do artigo 16º.

Em 2010/2011, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 janeiro, foram acrescentadas ao seu PEI, as medidas: alínea b) adequações curriculares individuais e alínea f) tecnologias de apoio, do artigo 16º.

Nos anos subsequentes continuaram a seguir-se as mesmas orientações, sem alterações significativas. No entanto, no ano de 2012/2013, o aluno ficou retido no 8º ano de escolaridade, transitando para o 9º ano no final de 2013/2014.

No presente ano letivo, 2014/2015, procedeu-se à atualização do PEI e foram implementadas as medidas relativas ao mesmo Decreto-Lei: artigos 8º e 9º e, referentes ao artigo 16º, as alíneas: a) apoio pedagógico personalizado às disciplinas de Português, Inglês, Francês, Físico-Química, Matemática e História, para estímulo e reforço de competências e aptidões; b) adequações curriculares individuais às disciplinas de Inglês, Francês e História; d) adequações no processo de avaliação – os instrumentos de avaliação de conhecimentos do aluno são adequados à problemática da dislexia, com modificações (às várias disciplinas de carácter teórico) a nível de: •tipos de prova – na elaboração de testes/trabalhos escritos: questões elaboradas com frases simples e vocabulário claro, simplificação das perguntas, verdadeiro/falso, de correspondências, preenchimento de textos lacunares...; •forma e meio de comunicação – valorização e avaliação da/pela oralidade; •duração – deve ser concedido mais tempo na elaboração dos diversos trabalhos/testes ou em alternativa os testes serem mais curtos; despenalização dos erros ortográficos; deve ser avaliado mais pelo que pretende dizer (ideias, conteúdos) do que pelo modo como o faz; as linhas deverão ter um espaçamento de 1,5; tamanho de letra mínimo de 12; textos numerados de 5 em 5 linhas, na margem esquerda e os números ligeiramente afastados do texto, as questões deverão fazer referência à linha ou linhas a reler para encontrar ou auxiliar a resposta à questão e, nas produções textuais, deve

limitar-se o número de linhas e/ou fornecer um lista de palavras e/ou expressões de enriquecimento vocabular; estar sentado numa carteira da frente; ser motivado para as matérias escolares, incentivado a ultrapassar as suas dificuldades e reforçado positivamente na sala de aula; os trabalhos de casa escritos devem ser curtos; se necessário, proceder à leitura do texto/enunciado do teste de avaliação e, em situação de prova a nível nacional, possibilidade ainda de efetuar reescrita das respostas por um docente.

Ao longo do percurso escolar do aluno, este foi observado e avaliado pelos Serviços de Psicologia e Orientação do seu Agrupamento de Escolas. Os respetivos relatórios de avaliação constam do seu *dossier* individual e têm as seguintes datas: 24/06/2005; 03/03/2006; 20/06/2006 e 25/03/2015.

2.2.5.2. Informação dos SPO/ Informação familiar

No processo individual do aluno, consta que é saudável, sem quaisquer restrições visuais ou auditivas.

O seu agregado familiar é socioeconomicamente estável. Composto por: pais, três filhos e um sobrinho.

Não são conhecidos outros casos de dislexia de desenvolvimento na família. Dos relatórios de avaliação efetuados pelo psicólogo escolar, constam as seguintes informações relevantes: O Tomás revela uma autoestima muito baixa. Muito educado e de fino trato no relacionamento com os outros, independentemente da idade ou proximidade afetiva, o que faz com que a timidez acentuada que o caracteriza não constitua um problema de socialização. Não apresenta compromisso ao nível das funções intelectuais, tem um desenvolvimento cognitivo dentro do esperado para o seu nível etário. A sua área forte situa-se ao nível do cálculo matemático, constituindo a área da sua preferência.

Revela graves dificuldades em concentrar intencionalmente a atenção em estímulos específicos; em escrever palavras seguindo as regras básicas da escrita e da pontuação de modo a exprimir ideias sobre um assunto; na utilização de competências e estratégias genéricas do processo de escrita e na expressão da

linguagem escrita. No que respeita à comunicação, o aluno tem dificuldades moderadas em compreender os significados explícitos e implícitos das mensagens escritas; iniciar e manter a análise de um assunto. Défice moderado na perceção auditiva e visuoespacial; nas funções do cálculo complexo; na receção da linguagem escrita e nas funções da linguagem. Nas funções da memória, verifica-se um défice ligeiro.

2.2.6. Resultados obtidos da primeira fase de intervenção

Durante o primeiro período letivo, trabalhámos com o Tomás na Sala de Educação Especial. Os materiais e as tarefas a cumprir foram previamente discutidos com a professora de Educação Especial do Tomás que o acompanha desde o 7º ano de escolaridade. A primeira sessão foi exclusivamente de apresentações/cumprimentos pessoais e observação silenciosa, da nossa parte, do trabalho do aluno e do contexto que o envolvia, em termos físicos e humanos. Durante as quatro sessões seguintes, acompanhámos diretamente o trabalho do aluno, estabelecendo-se, gradualmente, uma relação mútua de empatia, confiança e de estímulo do sucesso na aprendizagem através da envolvência cuidadosa nas atividades, colocando sempre a ênfase na qualidade da aprendizagem.

Os materiais e tarefas adotados foram adaptados da obra “Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem”, de Helena Serra, Glória Nunes e Clara Santos, Edições Asa. No Anexo 7, apresentamos alguns exercícios feitos pelo Tomás, correspondentes às cinco áreas observadas (linguagem, psicomotricidade, perceção, motricidade e académica).

Foram os seguintes os resultados obtidos por área:

✓ Linguagem expressiva oral

• Numa conversa informal (reconto do que fez durante o fim de semana), manteve um discurso fluente; falou com clareza; articulou sem dificuldade sons,

palavras e frases; usou uma linguagem cuidada e adequada ao contexto e aos intervenientes na conversa.

- Na leitura de um pequeno texto (10 linhas), denotou-se total ausência de expressividade; leitura muito lenta, por vezes silabada; hesitações frequentes, sobretudo em palavras polissilábicas; omissão de palavras, letras e sílabas; confusão na associação fonema/grafema; tom de voz muito baixo; não respeitou os sinais de pontuação.

- ✓ Linguagem expressiva escrita

- Na composição, denotou muita lentidão na execução da tarefa; falta de ideias e de criatividade ou inibição na produção linguística (sendo pedido um texto de, no mínimo, 10 linhas, apenas conseguiu escrever 8 linhas e, ainda assim, aumentou as margens e o espaçamento entre as palavras); pobreza vocabular; sintaxe inadequada; incorreta articulação de ideias; expressão abreviada.

- Na ortografia, detetaram-se omissões de acentos, letras, sílabas, palavras e sinais de pontuação (ex: quando/*quado*; desenterrava/*desterava*; manhã/*manha*); inversões de letras e de sílabas (perguntou/*preguntou*); confusões de fonemas e grafemas; adições de letras e sílabas (flor/*felore*); repetições de letras e sílabas; ligações (espreitou-o/*espreitouo*); separações (acima/*a cima*); erros de concordância quanto ao número, género, tempo e pessoa verbal.

- No traçado grafomotor, denotou muitas dificuldades em respeitar as margens, linhas e espaços; deficiente apresentação dos trabalhos; desenho das letras e das palavras irregular.

- ✓ Linguagem compreensiva oral

- Sem dificuldades na compreensão do sentido global do texto; ligeiras falhas de memória na análise das partes.

- ✓ Linguagem compreensiva escrita

- Na interpretação das perguntas, dificuldades acentuadas.

- Sem dificuldades na resposta a itens de resposta restrita, de complemento de espaços, de correspondência.

- Na resposta extensa, confusão no encadeamento das ideias, em emitir opiniões e tirar conclusões.

- ✓ **Psicomotricidade**

- Na orientação temporal, ligeiras dificuldades na concentração da atenção, muito lento na execução da tarefa, no entanto consegue alcançar o objetivo.

- Na lateralidade, destacou-se a confusão direita/esquerda.

- ✓ **Perceção**

- Visual – algumas dificuldades na identificação e discriminação visual, na concentração da atenção.

- Auditiva – fraca memória de curto prazo; confusão na discriminação de sons próximos; dificuldades na associação de ideias e na concentração da atenção.

- ✓ **Académica**

- Na aritmética, o seu desempenho foi satisfatório. No cálculo simples, resolveu as tarefas bem e dentro do tempo; no cálculo complexo (ex: números fracionários) foi mais lento, necessitou de estímulo externo da atenção e concentração para concretizar a tarefa.

2.2.6.1. Conclusões

Foram diagnosticadas dificuldades específicas de aprendizagem ao aluno logo no início do seu percurso escolar, nomeadamente na leitura e na escrita. A partir do 2º ano do 1º ciclo, passou a usufruir das medidas preconizadas na legislação portuguesa para alunos com necessidades educativas especiais.

Podemos verificar que o seu desempenho na leitura e na escrita se tem situado, desde sempre, muito aquém das suas capacidades cognitivas, facto que tem perturbado as suas aprendizagens académicas e influenciado de forma relevante o seu autoconceito e autoestima e o seu relacionamento com a escola, em geral.

Sempre que as atividades envolviam leitura e/ou escrita, revelou-se muito lento na sua execução, o que demonstra que tem que fazer o processamento

fonológico e descodificação da mensagem por percursos cerebrais alternativos que demoram muito mais tempo em relação aos falantes que não apresentam esta problemática. Tem de ler repetidamente para compreender o que lê. Compreende melhor se os textos/enunciados verbais lhe forem lidos em voz alta ou mesmo em sombra (o professor vai acompanhando, em voz alta, a sua leitura), bem como se os textos forem acompanhados de imagens/movimentos ou se a leitura for dramatizada. Elabora textos muito básicos, pobres nas ideias/criatividade, com vocabulário pobre e reduzido, não aplicando as convenções da escrita quanto a acentuação gráfica, pontuação e outros sinais auxiliares. Faz um uso muito deficiente do código escrito manifestando um conhecimento insuficiente dos elementos visuais, fonéticos e estruturais das palavras. Possui um défice caligráfico bastante acentuado e, como tem noção disso, ainda complica mais a situação, pois ao tentar aperfeiçoar o traçado gráfico, passa a caneta várias vezes no mesmo ponto, resultando a palavra, sílaba ou grafema numa mancha negra indecifrável.

Observaram-se também dificuldades a nível de atenção e concentração e a nível da perceção visual e auditiva.

Face ao atrás exposto, desenvolvemos um programa de reeducação da leitura e da escrita tendo em vista a promoção da compreensão leitora do aluno. O programa teve início na primeira semana de janeiro de 2015. Durou até à primeira semana de junho, num total de 18 sessões de 45 minutos, sessões que o Tomás frequentou com uma assiduidade e pontualidade totais. Para a implementação do programa, optámos, de comum acordo entre professora e aluno, por escolher uma sala ao lado da de Educação Especial, pois seria a mais adequada à concentração e rentabilizaria significativamente o tempo de que dispúnhamos para a consecução do nosso trabalho.

Parte III

Intervenção 2

Programa de Reeducação da Leitura e da Escrita

Capítulo 1 - Desenvolvimento e Procedimentos – 2ª fase de Intervenção

1.1. Modelos de intervenção

Estando perante um aluno com dificuldades de aprendizagem específicas, preparámos para ele um programa específico que promovesse a sua compreensão leitora estimulando o seu progresso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Torres e Fernández (2001) alvitram que durante toda a intervenção, independentemente do programa em uso, a autoestima e a motivação devem ser trabalhadas. O aluno disléxico manifesta uma baixa autoestima devido à frustração que sente perante o insucesso escolar.

Como argumentam Serra et al. (2008) e Shaywitz (2008), os programas de intervenção devem ser elaborados a partir de uma avaliação completa e correta do aluno para que sejam detetadas as áreas fracas e as áreas emergentes a trabalhar.

Fundamentando-nos na documentação relativa ao aluno, na avaliação diagnóstica efetuada, bem como na recolha de dados feita a partir dos questionários e entrevistas ao aluno e encarregada de educação, pareceu-nos indicado basearmos o nosso programa de reeducação da leitura e da escrita nos modelos que a seguir descrevemos de forma bastante sucinta:

Modelo multissensorial

Segundo Torres e Fernández (2001), este modelo baseia-se num programa de leitura através de técnicas e procedimentos que desenvolvem as diferentes perceções humanas, trabalhando a relação entre as modalidades visuais, auditivas e cinestésicas. Neste modelo, a intervenção abrange não só as áreas da leitura e da escrita, mas também outras áreas como: a perceção visual, a perceção auditiva, a memória e a psicomotricidade.

Modelo centrado no ensino da leitura

Shaywitz (2008) defende que os programas de leitura com mais sucesso são os que seguem um modelo de instrução que visa ensinar as crianças a decifrar o código alfabético. O aluno disléxico deve ter um programa que vise: criar uma intervenção na área da leitura, sendo implementada por um professor com conhecimento na matéria, ou seja, com formação; garantir que a leitura é constantemente monitorizada.

A mesma autora indica que os programas de intervenção devem focalizar fundamentalmente:

- a) O ensino sistemático e direto ao nível: da consciência fonémica (identificando e manipulando os sons da linguagem falada); do método de ensino da leitura (partindo da forma como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem falada): ler palavras em voz alta, soletrar, ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista, explorar vocabulário e conceitos, estratégias de compreensão da leitura.
- b) A rotina na aplicação destas competências à leitura e à escrita.
- c) O treino da fluência.
- d) O vivenciar de experiências enriquecedoras na área da linguagem, como contar histórias e ouvir falar.

Shaywitz acrescenta também que os métodos de aprendizagem da leitura que desenvolvem no aluno a manipulação consciente das unidades do oral e as relações grafo-fonémicas se revelam particularmente benéficos.

1.2. Planificação das atividades

A seguir explanamos o quadro de planificação das atividades efetuadas no âmbito do programa de reeducação da leitura e da escrita desenhado para o aluno.

Área / Subárea	Objetivos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Metodologia	Recursos/Instrumentos	Tempo
•Linguagem Compreensiva	<ul style="list-style-type: none"> •Desenvolver a capacidade de leitura/audição da leitura. •Estimular a compreensão de palavras e frases. •Promover a capacidade de recordar factos e detalhes e/ou identificar a ideia principal. •Desenvolver a capacidade de resumir/sintetizar conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ler textos (informativos e/ou literários) sem omitir frases ou palavras. •Reconhecer, no texto, o que compreende e não compreende. •Identificar as ideias principais (<u>quem</u>, <u>onde</u>, <u>como</u> e <u>porquê</u>) •Distinguir o essencial do acessório. •Realizar inferências. 	<ul style="list-style-type: none"> •O aluno lê/ouve com atenção o texto. •Repete a leitura. •Clarifica, com a professora, as partes difíceis quando: não compreende, não sabe o significado de uma palavra. •Visualiza uma imagem na mente: o que imagina quando lê, o que vê mentalmente. •Lê e responde a uma pergunta de cada vez. •Relê o texto para procurar a frase que o ajuda a dar a resposta. •Sublinha, no texto, a frase indicadora da resposta. •Constrói a resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> •Textos dos manuais das disciplinas de cariz teórico do 9º ano de escolaridade. •CD áudio que acompanha os manuais. •Textos e fichas fotocopiados. •Caderno. •Lápis, canetas, borracha,... •Fichas de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> •4 aulas

		<ul style="list-style-type: none"> •Formular questões sobre o texto. •Emitir opiniões. •Responder a questões implícitas e explícitas. •Usar vocabulário adequado ao assunto. •Organizar frases em sequência correta para reconstituição de um texto lido/ouvido. 	<ul style="list-style-type: none"> •Observa se a resposta está completa e correta. •Organiza sequencialmente as partes do texto, reconstruindo-o. 		
--	--	---	---	--	--

Área / Subárea	Objetivos	Descritores de Desempenho	Estratégias/ Metodologia	Recursos/ Instrumentos	Tempo
•Linguagem Expressiva	<ul style="list-style-type: none"> •Desenvolver a capacidade de se expressar. •Estimular a prática da escrita. •Redigir corretamente. •Rever textos escritos. Compreender o funcionamento da língua. •Desenvolver o conhecimento da ortografia. •Estimular a autocorreção. . 	<ul style="list-style-type: none"> •Contar experiências do dia-a-dia. •Redigir texto descritivo a partir da observação de imagens. Atribuir títulos a textos. •Recontar histórias a partir da observação de imagens. •Completar textos. •Criar listas de palavras/expressões difíceis. •Treinar uso de palavras ou expressões vocabulares difíceis. •Aprender regras gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> •O aluno narra vivências próprias. •Reconta histórias oralmente/ por escrito a partir da observação de sequências de imagens. •Reconta histórias simples sem suporte visual. •Descreve imagens pormenorizadamente, oralmente e por escrito. •Ordena palavras de modo a formar mensagens escritas. •Dá títulos adequados ao sentido semântico dos textos lidos. •Completa frases, pequenos textos de forma a fazerem sentido ou a rimarem. •Aplica regras gramaticais através do preenchimento de lacunas em 	<ul style="list-style-type: none"> •Textos. •Imagens (fotos, desenhos, pinturas). •Fichas de trabalho. •Caderno. •Lápis, canetas, borracha,... •Fichas de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> •4 aulas

		<ul style="list-style-type: none"> •Ler expressivamente textos em prosa. •Recitar poemas simples. •Estabelecer relações de forma e de significado entre as palavras. 	<p>palavras (mp/mb, r/rr, c/ç,...)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lê expressivamente textos em prosa. •Recita poemas simples. •Soluciona adivinhas •Completa provérbios e lengalengas. •Redige um texto com cerca de 10 linhas a partir de um conjunto de 5 ou 6 palavras dadas pela professora. •Pontua textos. •Acentua graficamente palavras. •Encontra sinónimos/antónimos; singular/plural; masculino / feminino das palavras através da reescrita de frases dadas para o efeito. 		
--	--	---	---	--	--

Área / Subárea	Objetivos	Descritores de Desempenho	Estratégias/ Metodologia	Recursos/Instrumentos	Tempo
<p>•Percetiva Visual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estímulos visuais. • Desenvolver a memória visual. • Potenciar a memorização da forma ortográfica de palavras ou de sequências gráficas. • Contactar frequentemente com a forma ortográfica e a possibilidade de verificação imediata por parte do aluno. • Utilizar estratégias de reforço da constituição de um léxico visual ou ortográfico com base na visualização da palavra, na memorização da sua forma ortográfica e na verificação da forma escrita pelo aluno. • Promover a ativação multissensorial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o que falta em figuras semelhantes. • Detetar diferenças em duas imagens semelhantes. • Descobrir semelhanças em duas imagens diferentes. • Recordar de memória objetos vistos. • Reconhecer absurdos em imagens ou 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno completa figuras semelhantes. • Assinala diferenças em imagens parecidas. • Assinala semelhanças em imagens diferentes. • Descreve de memória cenários observados. • Discrimina elementos constituintes da figura de fundo. • Enumera, de memória objetos vistos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens. • Objetos aleatórios. • Fichas de trabalho. • Caderno. • Lápis, canetas, borracha,... • Fichas de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 aulas

		<p>objetos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir figuras de fundo. • Descobrir grafemas comuns numa sequência de palavras. • Detetar letras em diversas posições no mesmo quadro. • Memorizar e reproduzir grafismos observados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordena as imagens sequenciais de uma história. • Assinala absurdos visuais numa imagem ou objeto. • Descobre palavras em sopas de letras. • Identifica palavras que contenham determinados grafemas (b/d, p/q, n/u, a/e, nh/lh,...). • Completa palavras com letras em falta no início, no meio ou no fim. 		
--	--	---	--	--	--

Área / Subárea	Objetivos	Descritores de Desempenho	Estratégias/ Metodologia	Recursos/Instrumentos	Tempo
<p>•Perceptiva</p> <p>Auditiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estímulos auditivos. • Desenvolver a memória auditiva. • Promover a ativação multissensorial. • Utilizar estratégias de reforço da constituição de um léxico auditivo ou sonoro com base na audição da palavra, na memorização da sua fonologia e na verificação da reprodução vocal pelo aluno. • Contactar frequentemente com o aspeto fonológico da palavra, sílaba, ditongo ou grafema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar histórias, adivinhas, anedotas,... ouvidas. • Distinguir sons diversos. • Identificar onomatopeias. • Discriminar fonemas parecidos. • Memorizar, por ordem, séries de nomes de países, algarismos. • Ordenar sequencialmente imagens a partir da audição de um conto. 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno reconta ou resume histórias ouvidas. • Discrimina pares de fonemas e pares de palavras semelhantes. • Reproduz onomatopeias. • Ordena sequencialmente imagens relativas a textos ouvidos. • Discrimina vozes de pessoas. • Completa frases. <p>Escreve frases ouvidas com palavras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos aleatórios. • CD áudio. • Computador. • Fichas de trabalho. • Caderno. • Lápis, canetas, borracha,... • Fichas de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 aulas

		<ul style="list-style-type: none">•Completar frases ou palavras isoladas.•Reproduzir batimentos rítmicos ouvidos.•Memorizar e repetir frases complexas ou séries de palavras.•Detetar absurdos auditivos.	<p>homófonas.</p> <ul style="list-style-type: none">•Acentua graficamente conjuntos de palavras escritas enquanto as ouve.•Assinala o absurdo em pequenos textos, frases ou séries de palavras ouvidas.		
--	--	--	--	--	--

Área / Subárea	Objetivos	Descritores de Desempenho	Estratégias/ Metodologia	Recursos/Instrumentos	Tempo
•Acadêmica Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> •Adquirir e desenvolver competências de leitura. •Ler com correção de forma compreensiva e expressiva •Melhorar as competências comunicativas •Adquirir e desenvolver competências de escrita. •Compreender e memorizar regras do funcionamento da língua a nível ortográfico e sintático. •Usar corretamente a escrita como forma de 	<ul style="list-style-type: none"> •Ler textos de diferentes tipologias (narrativos, poéticos, dramáticos, informativos, de opinião). •Ler ditongos, palavras polissilábicas, consoantes com sons semelhantes. •Ler o texto sem omitir palavras ou frases. •Ler, procurando não inverter a colocação das letras. •Ler fluentemente e com entoação. •Interpretar textos de 	<ul style="list-style-type: none"> •O aluno ouve a leitura do texto pela professora ou leitor de CD. •Lê silenciosamente o texto ouvido. •Lê em simultâneo com a professora (leitura em sombra). •Lê em voz alta, sozinho, parte do texto. •O aluno e a professora fazem a leitura dramatizada de excertos de peças teatrais, vestindo a pele das suas personagens. •O aluno expõe, oralmente, o assunto do texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> •CD áudio. •Computador. •Textos. •Fichas de trabalho. •Caderno. •Lápis, canetas, borracha,... •Fichas de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> •6 aulas

	<p>comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Melhorar o desempenho académico. •Promover o sucesso escolar. •Potenciar o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. •Incrementar a utilização das tecnologias de informação e comunicação. 	<p>diferentes tipologias.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Responder a questionários de compreensão do texto, oralmente e por escrito. •Copiar frases e textos corretamente. •Distinguir o uso adequado de maiúsculas e minúsculas. •Treinar a memorização e posterior repetição pela ordem exata das letras e sílabas das palavras. •Treinar a identificação dos elementos constitutivos da palavra (base e afixos) e o seu 	<ul style="list-style-type: none"> •Discute o conteúdo e a forma do texto, orientado pela professora. •Emite opiniões justificadas sobre aspetos do texto. •Faz a legendagem de imagens. •Preenche balões de fala e de pensamento numa Banda Desenhada com lacunas. •Ouve poemas sob a forma de canção e, posteriormente, preenche os espaços em branco no mesmo poema em formato escrito. •Adequa um provérbio ao texto. •Completa frases com as palavras funcionais em falta. 		
--	---	--	--	--	--

		<p>significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Distinguir palavras simples e palavras complexas. •Formar campos lexicais e famílias de palavras. •Compreender e treinar o uso de palavras funcionais da frase (preposições, artigos,...). •Respeitar os sinais de pontuação na leitura e aplicá-los adequadamente na escrita. •Escrever pequenos textos com coesão, 	<ul style="list-style-type: none"> •Utiliza corretamente os sinais de pontuação, as maiúsculas e minúsculas e os acentos gráficos. •Aplica corretamente nomes e adjetivos cujo género e/ou número se formam irregularmente. •Produz pequenos textos escritos com rima. •Elabora sínteses e resumos, por escrito. •Faz uso do computador da sala de aula sempre os textos a escrever carecem de maior desenvolvimento ou extensão. 		
--	--	---	--	--	--

		<p>coerência, correção ortográfica.</p> <ul style="list-style-type: none">•Dar continuidade a textos lidos e compreendidos.•Construir diálogos entre as personagens.•Reescrever frases ou pequenos textos alterando a pessoa e/ou o tempo verbal.•Completar frases lacunares sobre o texto, obtendo o seu resumo.•Utilizar o computador com processador de texto como alternativa à escrita manual.			
--	--	---	--	--	--

Capítulo 2 – Análise e discussão dos resultados

Apresentado o quadro de atividades desenvolvidas pelo aluno por área de aprendizagem e concernentes objetivos, descritores de desempenho, metodologia desenvolvida e instrumentos utilizados, passaremos à sua análise interpretativa.

2.1. Análise dos Resultados

✓ Linguagem compreensiva

Neste domínio, o aluno apresentou resultados globais pouco satisfatórios de acordo com a grelha de registo utilizada e que consta do anexo 11.

Na compreensão oral do texto ouvido (“As orelhas do abade” – anexo 8), revelou alguma dificuldade na emissão de opiniões e na resposta a questões implícitas. O seu vocabulário é extremamente simples, no entanto adequado ao contexto.

Apreendeu bem o sentido global do texto e foi capaz de distinguir as suas partes estruturantes, identificar o assunto e as ideias principais (quem, onde, como e porquê).

Na realização de reconstituição do conto a partir de fragmentos, revelou-se extremamente lento (demorou 20 minutos nesta tarefa) e não conseguiu reconstituir adequadamente todo o texto. Também denotou acentuada lentidão na posterior leitura silenciosa do mesmo conto.

Na compreensão escrita, o seu desempenho foi mais fraco que na oral: nem sempre respondeu corretamente às questões, revelando lacunas na interpretação, e a elaboração das respostas revelou dificuldades na estruturação frásica e falhas nas concordâncias morfosintáticas entre os elementos constituintes da frase.

✓ Linguagem expressiva

Os resultados apresentados, e que foram sendo registados no anexo 10, revelaram maior facilidade em narrar experiências do quotidiano, em transmitir recados simples, atribuir títulos a textos e na articulação verbal oral – produz um discurso adequado e perfeitamente entendível.

Por outro lado, apresentou grande comprometimento a nível da expressão oral e escrita, sobretudo em tarefas de descrição pormenorizada de imagens, no reconto de histórias sem suporte visual, na composição de texto: vocabulário simples; repertório vocabular muito pobre; ausência de expressividade na leitura de textos em prosa, que se acentua na recitação de pequenos poemas; desrespeito pela pontuação e acentuação gráfica das palavras; desconhecimento de regras gramaticais e ortográficas.

✓ Perceção auditiva

Os dados recolhidos na respetiva ficha de registo (anexo 14), revelam os seguintes resultados:

O aluno apresentou alguma facilidade na identificação de onomatopeias; na discriminação de vozes humanas; na memorização e repetição pela mesma ordem de uma lista de 5/6 palavras; na reprodução de batimentos rítmicos ouvidos; no completamento de frases; na audição e posterior reconto de histórias simples e na ordenação sequencial de imagens relativas a uma história ouvida.

Revelou dificuldades na discriminação de pares de palavras semelhantes quanto ao som (palavras homófonas) e de pares de fonemas com sons parecidos; na memorização e repetição pela mesma ordem de uma lista de 5/6 palavras e pseudopalavras; na memorização e repetição de lengalengas e trava-línguas e na audição e reconto de histórias com alguma complexidade de forma e conteúdo; no reconhecimento do acento tónico e respetiva relação de convergência/divergência com o acento gráfico nas palavras.

✓ Perceção visual

Esta foi a área em que o aluno revelou melhores resultados. Em termos globais foram resultados satisfatórios, revelando maior dificuldade em distinguir figuras de fundo numa imagem e maior facilidade em encontrar as diferenças em duas imagens semelhantes.

Como pudemos observar pela ficha de registo (anexo 13), o aluno obteve um desempenho satisfatório na identificação de objetos e de imagens; em compreender o que falta em figuras semelhantes; no completamento de figuras; na descoberta de semelhanças entre duas imagens; em reorganizar, de memória e por ordem, objetos apresentados; em recordar, de memória, os objetos retirados de um conjunto; reconhecer absurdos em imagens; ordenar sequencialmente as imagens de uma história e discriminar letras com grafia semelhante.

✓ Área académica: Leitura

Esta foi a área onde os resultados se revelaram mais frágeis.

Adotámos duas fichas de registo (anexos 9 e 9.1) que nos permitiram observar os resultados a seguir discriminados.

Os níveis de fluência e precisão leitora apresentaram-se muito débeis, apresentando, na leitura de um texto informativo de 18 linhas sobre as condições de saúde nos países em vias de desenvolvimento do seu manual de Geografia, mais de dez erros na pronúncia de palavras; velocidade de leitura descontrolada (arritmada); mais de 6 falhas na pontuação do texto; mais de 6 omissões, inversões adições e/ou substituições; mais de 6 confusões, hesitações e/ou repetições e expressão inadequada.

Obeve um desempenho satisfatório na leitura de ditongos; de frases simples; na leitura do texto sem omitir frases e na compreensão do que leu.

Em contrapartida, obteve fracos resultados na leitura de palavras polissilábicas; de frases complexas compostas por mais de duas orações; de palavras fora do habitual; de pseudopalavras; de consoantes com sons parecidos; na leitura do texto sem substituir e/ou omitir palavras e/ou fonemas; na leitura do texto sem adicionar fonemas; na leitura expressiva; na acentuação; na pontuação e na leitura do texto sem erros de pronúncia.

✓ Área académica: Escrita

Na escrita, o desempenho global do aluno também se revelou aquém do satisfatório.

De acordo com a respetiva ficha de registo (anexo 12), o aluno apresentou resultados razoáveis na cópia de frases; no completamento de pequenos textos; na resposta a questionários simples; na produção de frases/textos com concordância morfosintática e na formação de famílias de palavras com quatro ou mais elementos.

Os resultados apresentaram-se débeis na cópia de textos; na pontuação de textos; na acentuação gráfica de palavras; nu uso adequado das maiúsculas; na ordenação de frases de um texto; na escrita de diálogos; na escrita coerente de pequenas histórias; na redação de finais alternativos ou continuidade de textos; na escrita de palavras e frases sem adições, omissões, ligações.

2.2. Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivos: reconhecer e analisar os pontos fortes e os pontos fracos do aluno; reforçar a autoestima, incrementar estratégias de valorização da leitura; melhorar a fluência leitora; implementar estratégias facilitadoras da escrita; desenvolver capacidades motoras e adequar estratégias no exercício de escrever.

Para corresponder aos objetivos, partimos da hipótese de que a implementação de uma programação individualizada e adequada quanto a recursos materiais e a estratégias de ensino-aprendizagem potencia a aquisição de competências dos alunos com dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita e promovem o seu sucesso escolar.

Os resultados obtidos indicam que o aluno apresenta dificuldades na leitura e na escrita e que essas dificuldades se podem manifestar no reconhecimento das palavras/textos quando ocorrem omissões, adições, substituições e inversões de letras comprometendo, deste modo, a descodificação da palavra e a compreensão do texto.

As medidas adotadas permitiram, pela persistência de estratégias, repetição de práticas, obter alguma evolução e algum sucesso. Podemos afirmar que o aluno melhorou o seu desempenho na leitura e na escrita durante esses momentos. No entanto, é claro que isto não bastou, o programa não teve o êxito desejado. Quarenta e cinco minutos semanais foram muito pouco tempo para que o programa pudesse ser bem sucedido. A acrescentar à falta de tempo, o facto relevante de o aluno não contar com

qualquer apoio por parte dos pais que se manifestaram sempre desinteressados pelo aprofundamento do conhecimento desta dificuldade específica de aprendizagem, porque esta nunca fora, para eles, uma prioridade na educação/crescimento do Tomás.

Ressalva-se de positivo o desenvolvimento emotivo e sócio-afetivo do aluno: este recuperou a sua autoestima e autoconfiança e, a par disso, conseguiu adquirir os métodos e técnicas de estudo que lhe fomos inculcando ao longo das sessões, melhorando consideravelmente os seus resultados académicos e concluindo o 3º ciclo de escolaridade.

É necessário que este aluno beneficie de continuidade de todo este trabalho, se possível durante mais tempo e com acompanhamento individualizado permanente.

Conclusão

O processo de leitura é complexo, porque implica a associação entre símbolos visuais e auditivos atribuindo-lhe significado. Trata-se de um processo cognitivo que envolve interação entre compreensão e processamento (visual e auditivo) da informação linguística.

Apesar da dislexia ser uma dificuldade de aprendizagem específica de carácter permanente, sabemos que o aluno com dislexia não se encontra numa situação irreversível. Através de um programa de intervenção especificamente dirigido ao perfil do aluno, e que ocorra de forma sistemática, é possível que os problemas de leitura sejam superados uma vez que são ativados no cérebro os sistemas neuronais responsáveis pela leitura. Estes problemas de leitura serão tão mais facilmente superados quanto mais precocemente se efetuar a intervenção na dislexia. Uma intervenção tardia terá reduzidas hipóteses de ter êxito.

A formação de um bom leitor não depende só do aluno, mas de toda a comunidade educativa, em geral, e dos pais e professores, em particular. O conhecimento do professor acerca das dificuldades de aprendizagem específicas é determinante para que possa apoiar o aluno na superação dessas dificuldades. Fazem, pois, falta ações de formação que proporcionem aos docentes o conhecimento dos estudos atuais desenvolvidos e implicações daí decorrentes para que possa dar-se uma efetiva mudança pedagógica através do desenvolvimento do “saber-fazer” do professor face ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Com o desenvolvimento deste projeto pudemos auxiliar o aluno a encarar de forma diferente o seu problema. Realizámos, em conjunto, um trabalho sistemático e intensivo que lhe deu azo a reconhecer as suas dificuldades específicas. Persistência, sistematicidade, dispêndio de tempo terão que ser ferramentas muito usadas, visto que o aluno já se encontra numa fase de escolaridade adiantada.

Foi um projeto construído de pequenos sucessos, pequenos passos que, de algum modo, levaram o aluno mais além na construção dos seus conhecimentos e reconhecimento das suas capacidades. No entanto, projetos destes necessitam de condições básicas para serem implementados, nomeadamente tempo e apoio familiar – os alunos, em geral, passam mais tempo em casa do que na escola e o aluno disléxico

necessita de apoio permanente, senão, durante as interrupções letivas, esquece tudo o que aprendeu.

Verificámos que a implementação de estratégias diferenciadas contribuíram para despertar no aluno a vontade de participar ativamente nas tarefas e, em simultâneo, contribuíram para fomentar a sua autoestima e autoconfiança, o que proporcionou ganhos que se expressaram na melhoria da sua relação com a escola e com os outros.

Por fim, de referir também que este trabalho nos permitiu obter e aprofundar conhecimentos científicos importantes na área da dislexia e iniciar o conhecimento acerca do funcionamento da Educação Especial em termos pedagógico-didáticos.

Referências Bibliográficas

- BARBEIRO, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia*. Porto: Edições ASA.
- BAROJA, F.F., PARET, A.M. & RIESGO, C.P. (1993). *La Dislexia – Origen, Diagnóstico e Recuperacion*. Madrid: Ciencias de Educacion Preescolar e Especial.
- BLOMQUIST, M. & CONDEMARIN, M. (1989). *Dislexia – manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CASAS, A.M. (1988). *Dificultades en el Aprendizage de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valência: Promolibro.
- CITOLER, S.D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizage: Un Enfoque Cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- CORREIA, L.M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (2008). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- CRUZ, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- CRUZ, V. (2014). *Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da matemática. Análise Psicológica*, 1 (XXXII), pp. 127 – 132.
- DEAÑO, M.D. (2000). *Dificultades Selectivas de Aprendizage: Matemáticas*. In Santiago Molina Garcia (Ed.). *Bases Psicopedagógicas de la Educacion Especial*, pp. 191 – 217. Madrid: Marfil.
- DOCKRELL, J. & MCSHANE, J. (1997). *Dificultades de Aprendizage en la Infancia: Un Enfoque Cognitivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- FARRELL, M. (2008). *Guia do Professor – Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto Alegre: Artmed
- GARCIA, J.N. (1988). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HALLAHAN, D.P., LLOYD, J.W. & KAUFFMAN, J.M. (2005). *Indroduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn And Bacon.
- JORRÍN, D.R. (1993). *La Disortografia – Prevencion y Correccion*. Madrid: CEPE.

- LOPES, J.A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- LINARES, P. (1993). *Educación Psicomotriz y Aprendizaje Escolar. Motricidad y Disgrafía*. Madrid: Polibea.
- PEREIRA, R.S. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação*. Montijo: You! Books.
- PÉREZ, J.A.P. (1993). *La Disgrafía: concepto, diagnóstico y tratamiento de los transtornos de escritura*. Madrid: CEPE.
- REBELO, J.A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- SERRA, H. et AL. (2008). *Dislexia - Cadernos de Reeducação Pedagógica*. Porto: Porto Editora
- SERRA, H., NUNES, G. & SANTOS, C. (2010). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem - Pistas para uma intervenção educativa*. Porto: Edições Asa.
- SHAYWITZ, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- STANOVICH, K.E. (1986). Matthew effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 4 (XXI), pp. 360 – 407.
- TORRES, R.M.R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, Disortografia, Disgrafia*. Amadora: McGraw – Hill.
- VAYER (1992). *El Niño frente al Mundo*. Barcelona: Científico – Médica.
- YIN, R.K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

37 Características comuns da Dislexia (Anexo 1)

A maioria dos disléxicos exibirá cerca de 10 dos seguintes traços e comportamentos. Estas características podem variar de dia para dia ou mesmo de minuto para minuto. A coisa mais consistente num disléxico é a sua inconsistência.

Geral

1. Mostra-se brilhante, muito inteligente e articulado, mas é incapaz de ler, escrever ou soletrar num nível apropriado à sua idade.
2. É etiquetado de preguiçoso, estúpido descuidado, imaturo, “não tenta o suficiente” ou “tem problemas de comportamento”.
3. Não está “suficientemente atrasado” ou “suficientemente mal” para receber ajuda no contexto escolar.
4. QI elevado mas sem resultados académicos, por escrito, correspondentes. A oralidade é significativamente melhor.
5. Sente-se estúpido, tem baixa autoestima, esconde as suas fraquezas com estratégias compensatórias engenhosas. Facilmente frustrável e emocional no que concerne a testes escolares e de leitura.
6. Tem talento para a arte, teatro, música, desporto, mecânica, vendas, negócios, *design*, engenharia e contar histórias.
7. Parece “desligar” ou sonhar acordado frequentemente, “perde-se” com facilidade e não tem noção da passagem do tempo.
8. Tem dificuldade em manter a atenção, parece apático.
9. Aprende melhor com demonstrações, experiências, observação e ajudas visuais.

Visão, leitura e ortografia

10. Queixa-se de tonturas, dores de cabeça ou de barriga, enquanto lê.
11. Confunde-se com letras, números, palavras, sequências ou explicações.
12. A leitura e/ou a escrita revelam repetições, adições, transposições, omissões, substituições e inversões nas letras, números e/ou palavras.
13. Queixa-se de sentir ou ver movimento inexistente enquanto lê, escreve ou copia.
14. Parece ter dificuldade com a visão, no entanto os exames oftalmológicos nada revelam.
15. Muito observador e perspicaz, ou falta de visão de profundidade e visão periférica.
16. Lê e relê com pouca compreensão do conteúdo.
17. Soletra fonética e inconsistentemente.

Audição e fala

18. Tem audição extensiva; ouve coisas que não são ditas ou são ditas a outros, é facilmente distraído por sons.
19. Tem dificuldades em colocar as ideias em palavras; fala em frases parciais, gagueja sob *stress*, pronuncia mal palavras longas e salta frases, palavras ou sílabas.

Escrita e competências motoras

20. Tem problemas a escrever e a copiar; segura a caneta ou lápis de forma invulgar; a caligrafia varia muito ou é ilegível.
21. Desastrado, descoordenado, fraco em jogos com bolas ou de equipa, dificuldade nas tarefas e motricidade fina e/ou grossa.
22. Pode ser ambidextro, confunde direita/esquerda cima/baixo.

Matemática e gestão de tempo

23. Tem dificuldades em dizer as horas, gerir o tempo, aprender informação sequencial e chegar a horas.
24. Processar a matemática parece estar dependente de usar os dedos ou outros truques; sabe as respostas ma não consegue pô-las no papel.
25. Sabe contar mas tem dificuldades em quantificar objetos e fazer trocos.
26. Faz aritmética mas falha nos problemas com enunciado, não percebe a álgebra ou matemática superior.

Memória e cognição

27. Memória de longo prazo ótima para experiências, localizações e caras.
28. Memória fraca para sequências, factos e informações que não tenham sido vivenciadas.
29. Pensa por imagens e sensações e não sons ou palavras (pouco diálogo interno).

Comportamento, saúde, desenvolvimento e personalidade

30. Muito desorganizado ou ordenado compulsivo.
31. Pode ser o palhaço da turma, o perturbador ou demasiado quieto.
32. Teve estádios de desenvolvimento precoces ou tardios (falar, gatinhar, andar,...)
33. Propenso a infeções dos ouvidos; sensível a comidas, aditivos e produtos químicos.
34. Pode ter o sono demasiado leve ou profundo; enurese noturna para além da idade “normal”.
35. Tolerância à dor invulgarmente alta ou baixa.
36. Forte sentido de justiça; emocionalmente sensível; perfeccionista.

37. Os erros e sintomas aumentam dramaticamente com a confusão, pressão de tempo, *stress* emocional ou falta de saúde.

*(©1992 by Ronald Davis. Word rights reserved. Slaney Place, Headcorn Road, Staplehurst, Kent TN12 0DT
www.davislearningfoundation.org.uk. Tradução e adaptação de Cristina da Rocha Vieira)*

O aluno disléxico em sala de aula (Anexo 2)

- ✚ Deve estar sentado na fila da frente, se possível afastado de focos de distração.
- ✚ Deve ser dada prioridade à sua avaliação na oralidade.
- ✚ Deve beneficiar de leitura dos testes pelo professor, antes de iniciar a sua resolução.
- ✚ Os erros ortográficos não devem ser penalizados.
- ✚ Nos exercícios escritos, deve ser dada prioridade à avaliação do conteúdo das respostas em detrimento da forma/estrutura.
- ✚ Deve beneficiar de tempo extra na resolução de tarefas/testes.
- ✚ Se possível, beneficiar de recursos de apoio na apresentação da aula (recursos multimédia, demonstrações práticas,...)
- ✚ Deve ser elogiado pelos seus sucessos e pelo seu empenho.
- ✚ Deve respeitar-se a sua recusa em ler em voz alta.
- ✚ Perguntar-lhe se tem dúvidas acerca da exposição de conteúdos.
- ✚ Lembrar-lhe, e verificar, se anota datas de testes, pesquisas ou outras tarefas.
- ✚ Avisar com antecedência quando houver trabalhos que impliquem leitura mais extensa.
- ✚ Sempre que possível, permitir que faça as composições escritas em casa.
- ✚ Permitir-lhe o uso de um processador de texto, sobretudo no caso de disgrafia acentuada.

(Adaptado de *Vencer a Dislexia*, Sally Shaywitz, 2008)

Entrevista 1 – ao aluno – A escola, eu e a leitura (Anexo 3)

- Gostas de andar na escola?
R: *Mais ou menos.*
- O que é “mais” e o que é “menos”?
R: *Gosto porque vejo os meus amigos e estou com eles, gosto de algumas disciplinas e de alguns professores.*
- Qual a tua disciplina favorita?
R: *Educação Física e E.M.R.C.*
- E a que menos gostas?
R: *Inglês, Francês e Português.*
- Porquê?
R: *Gosto de Ed. Física e E.M.R.C. porque praticamos desporto, vemos filmes e falamos de assuntos interessantes para a nossa idade. Não gosto tanto de Inglês, Francês e Português porque lemos e escrevemos muito e eu não sou bom nisso.*
- Gostas de vir às aulas de Educação Especial? Porquê?
R: *Gosto. Porque tenho tempo para fazer os exercícios. A professora explica devagar e repete quando não percebo. Aqui é mais fácil que nas outra aulas.*
- O que costumavas fazer nos tempos livres?
R: *Andar de skate com os meus amigos e jogar no computador.*
- E tens computador em casa?
R: *Sim.*
- Além de jogares, o que mais fazes no PC?
R: *Mais nada.*
- Nunca experimentaste usar o PC para fazeres pesquisas, ler, escrever...?
R: *Quase nunca. É muito raro.*
- Costumas ler livros?
R: *Não. Só os da escola, para estudar para os testes.*
- Na tua casa, há uma estante, uma caixa com livros que não sejam os da escola?
R: *Não.*
- E jornais ou revistas, costumavas ler?
R: *Não.*
- E os teus pais, irmãs, costumam ler?
R: *Só se for revistas.*
- Normalmente, estudas sozinho ou acompanhado?
R: *Sozinho.*
- Por que não estudas com a tua irmã M.? Andam os dois no mesmo ano...
R: *Gosto mais de estudar sozinho. E ela também.*

- Quando tens alguma dúvida, costumavas perguntar ao professor?
R: *Só às vezes.*
- Porquê?
R: *Somos muitos na sala.*
- E então?
R: *Penso que os meus colegas se riem e os professores querem dar a matéria.*

Obrigada. Foste muito simpático. 😊

R: *Nada.* 😊

(Nota: O Tomás mostrou-se muito colaborativo durante a entrevista. No entanto permaneceu o tempo praticamente todo de olhos baixos, sem me fixar. A entrevista foi realizada na 2ª semana de novembro de 2014.)

Inquérito (Anexo 4)

1. Quando respondes a um questionário:
 - A. Leio todas as questões antes de iniciar e, depois, começo a responder a cada uma.
 - B. Leio uma questão e respondo imediatamente. **X**
2. Percebo melhor os textos:
 - A. Quando ouço a sua leitura. **X**
 - B. Quando os leio em silêncio.
 - C. Quando os leio em voz alta.
3. Quando não percebo uma palavra que ouço e estou na presença do meu interlocutor:
 - A. Coloco a minha dúvida. Sempre. ____ Às vezes **X**
 - B. Não coloco a minha dúvida.
4. Quando não entendo uma palavra de um texto que leio individualmente:
 - A. Continuo a ler mesmo assim. **X**
 - B. Pesquiso o significado da palavra. No dicionário _____. Pergunto a alguém _____.
5. Quando vejo um filme com legendas
 - A. Consigo ler todas as legendas.
 - B. Consigo ler quase todas as legendas. **X**
 - C. Consigo ler poucas legendas mas compreendo o sentido do filme.
 - D. É raro conseguir compreender o sentido do filme.
6. Quando ouço música:
 - A. Se for em português, compreendo a mensagem. Sempre __ **X**__. Às vezes __ .
Raramente _____.
 - B. Se for em inglês, compreendo a mensagem. Sempre _____. Às vezes __ **X**__ .
Raramente _____.

Questionário sobre hábitos de leitura (Anexo 5)

1. Gostas de ler?
 - Gosto muito.
 - Gosto.
 - Não gosto.
 - Não gosto nada.
2. Costumas ler livros?
 - Sim.
 - Não.
3. O último livro que leste foi há:
 - Menos de um mês.
 - Menos de um ano.
 - Mais de um ano.
 - Não sei.
4. Se costumás ler, por que razão o fazes?
 - Por gosto.
 - Por dever escolar.
 - Por outra razão.
5. Se não costumás ler, por que razão não o fazes?
 - Preço dos livros.
 - Dificuldade em aceder a livros.
 - Dificuldade em compreender os textos.
 - Dificuldade em ler.
 - Os meus amigos não leem.
 - Prefiro outras atividades.
 - Pouco interesse dos livros.
6. Que tipo de livros lêes?
 - Livros escolares.
 - Livros técnicos.
 - Ficção (romance, aventuras, contos).
 - Banda desenhada.
 - Poesia.
7. Quantos livros lêes por mês?
 - 1 a 2 livros.
 - 3 a 5 livros.
 - Mais de 5 livros.
 - Não sei.
8. Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros?
 - 30 minutos ou menos.
 - de 30 minutos a 2 horas.
 - 2 a 3 horas.

- 4 a 5 horas.
 - 6 a 7 horas.
 - 10 a 14 horas.
 - Mais de 14 horas.
 - Não sei.
9. Neste momento, encontra-te a ler algum livro?
- Sim.
 - Não.
10. Costumas ler jornais/revistas?
- Sim.
 - Não.
11. Assinas algum jornal/revista?
- Sim.
 - Não.
12. Quantas horas por semana dedicas à leitura de jornais/revistas?
- 30 minutos ou menos.
 - De 30 minutos a 2 horas.
 - 2 a 3 horas.
 - 4 a 5 horas.
 - 6 a 7 horas.
 - 10 a 14 horas.
 - Mais de 14 horas.
 - Não sei.
13. Costumas comprar livros?
- Sim.
 - Não.
14. Costumas comprar jornais/revistas?
- Sim.
 - Não.
15. Há quanto tempo compraste o último livro?
- Há menos de um mês.
 - Há menos de um ano.
 - Há mais de um ano.
 - Não sei.
16. Quantos livros compras por ano
- 1 a 2 livros.
 - 3 a 5 livros.
 - 6 a 10 livros.
 - 11 a 20 livros.
 - Mais de 20 livros.
 - Não sei.

17. Quantos livros existem em tua casa?
- 25 ou menos livros.
 - 25 a 50 livros.
 - 51 a 100 livros.
 - 101 a 200 livros.
 - 201 a 300 livros.
 - 301 a 500 livros.
 - Mais de 500 livros.
18. Que tipo de livros possuis em casa?
- Literatura geral.
 - Enciclopédias/dicionários.
 - Livros escolares.
 - Livros práticos.
 - Livros técnicos e científicos.
 - Banda desenhada.
 - Poesia.
 - Não sei.
19. Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?
- Sim.
 - Não.
20. Trocas livros e/ou revistas com os teus amigos/colegas?
- Sim.
 - Não.
21. Os teus professores aconselham-te a ler?
- Muitas vezes.
 - Algumas vezes.
 - Poucas vezes.
 - Raramente.
 - Nunca.
22. Das atividades seguintes, assinala 3 preferidas.
- Ler.
 - Ver televisão.
 - Pesquisar na Internet.
 - Jogar (PC/consola)
 - Sair com os amigos.
 - Praticar desporto.
 - Ouvir música/rádio.
 - Ver cinema.
 - Outra.
23. Indica o tipo de livros de que mais gostas (assinala apenas 3 opções):
- Banda desenhada.

- Diários.
- Biografias.
- Policiais.
- Romances.
- Contos.
- Aventuras.
- Ciência
- Técnicos.
- Saúde.
- Arte.
- Animais/Natureza/Planeta Terra.
- Outros.

Obrigada pela tua colaboração!☺

Entrevista à encarregada de educação (Anexo 6)

- Costuma ajudar o Tomás com os trabalhos de casa e/ou a estudar?
R: *Muito raramente. Não tenho tempo: trabalho fora; tenho a casa e 4 filhos para cuidar sozinha, porque o meu marido está quase sempre fora a trabalhar.*
- Os irmãos costumam ajudar-se, entre si?
R: *Nos trabalhos da escola, não. Às vezes têm que me ajudar nas arrumações e a tomar conta do mais pequeno.*
- Quando os seus filhos eram mais novos, costumava ler-lhes histórias?
R: *Não tinha tempo...*
- “Tantos” irmãos na mesma casa... nunca há conflitos?
R: *Raramente. São amigos uns dos outros.*
- E com a chegada do primo, que é tão pequenino, sendo eles já todos adolescentes? Como reagiram?
R: *Muito bem. Eu e o pai explicámos-lhes a situação e eles entenderam e adoram-no como se fosse irmão de sangue. O Tomás e ele são inseparáveis!*
- Costuma verificar se eles fazem os trabalhos de casa, se estudam?
R: *Pergunto sempre se há que estudar e mando-os ir. A escola, nestas idades, é muito importante.*
- E costuma ver o que “fazem” no computador?
R: *Às vezes espreito. Nunca os “apanhei” em nada de mal...*
- Costuma ser convocada pela escola devido ao aproveitamento e/ou comportamento ou outros assuntos relativos aos seus filhos?
R: *Normalmente é só por causa das notas ou alguma reunião da Associação de Pais. Mas é raro vir. Só mesmo no fim dos períodos, porque venho e levo logo as notas de todos. E mesmo assim... às vezes não consigo.*
- Lá em casa, costumam ler?
R: *Eu e o pai não. As miúdas leem nas férias. O Tomás não gosta.*
- E filmes, ele gosta de ver?
R: *Sim, gosta.*
- E entende? Consegue ler as legendas?
R: *Sim... penso que sim.*
- Considera que o Tomás está a ser bem acompanhado pela escola, devido às suas dificuldades específicas/dislexia?
R: *Sim. Acho que os senhores professores têm feito tudo o que podem.*
- Tem alguma sugestão que queira deixar aos professores do Tomás para o ajudar na aprendizagem?
R: *Tenham paciência com ele. Ele é muito vagaroso a escrever e a ler... mas esforça-se muito e tem muita vontade de chegar ao fim. Acho que é só isso.*

Chegámos ao fim! Obrigada pela sua disponibilidade!☺

R: *Ora essa! Obrigada eu pela ajuda ao meu Tomás! Sempre que eu puder, disponha. ☺*

Área Académica (aritmética e escrita) – Anexo 7

1. Resolve, apresentando os cálculos:

• $436 - 77 =$
• $234,5 - 67,9 =$
• $12,54 - 6,81 =$
• $31,4 + 4,56 + 65 =$

• $123 \times 51 =$
• $49 : 7 =$
• $320 : 8 =$
• $16,43 \times 2,9 =$

2. Separa as palavras encontradas nas seguintes aglutinações, escrevendo as frases que encontraste.

- Osegredoéaalmadonegócio. _____
- QuemtembocavaiaRoma. _____
- Muitorisopoucosiso. _____
- Oshomensnãosemedemaospalms. _____
- Obomfilhoàcasatorna. _____
- Nopouparéqueestáoganho. _____

Área Académica (aritmética e escrita) – Anexo 7

49. Resolve a seguinte situação problemática:

A Rita tem uma mesada de 30 €. Gastou 12,50 € numa prenda para a sua amiga Helena e 15,75 € no bar da escola. Quanto dinheiro lhe sobrou?

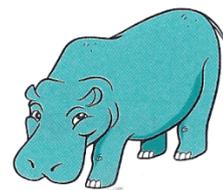
50. Sublinha a palavra escrita correctamente:



Jirafa
Girafa
Gerafa



Abestrus
Avestrus
Avestruz



Epopótamo
Himpopótamo
Hipopótamo

51. Constrói frases com lógica contendo as palavras dadas.

automóvel/velocidade/pista

cinema/filme/bilhete

cenoura/batata/frutos

52. Completa as frases de forma lógica.

- Ontem fiz o trabalho de Matemática, amanhã _____ o de Inglês.
- O médico observa o doente, _____ observam os doentes.
- A mulher fala e o _____ ouve.
- A princesa é filha do rei e o _____ também.
- A cabra é a fêmea do _____.
- O meu irmão é _____ mas a minha irmã não é comilona.

Área: Linguagem (compreensiva) – Anexo 7

1. Ouve atentamente o texto que o teu professor vai ler e responde oralmente às questões. O teu professor poderá registar as respostas que deste.

OS SAPATOS

Há sempre dois sapatos, o sapato esquerdo e o sapato direito.
 O sapato esquerdo calça o coração.
 O sapato direito joga futebol.
 Quando chove os sapatos dão pontapés na chuva. Quando faz sol, os sapatos dão passeios aos domingos.
 À noite, quando tu dormes, os sapatos dão passos pela casa do teu sonho.
 Os sapatos, patos, patos, sapa, sapa, sapateiam.
 Com saúde, vão até ao fim do mundo. Doentes, vão até ao sapateiro.
 Três sílabas apenas: sa-pa-tos.
 Mas podem ter quatro sílabas se forem muito pequeninos: sa-pa-ti-nhos. Novamente três, se forem muito grandes: sa-pa-tões.
 Os sapatos, na gramática, são uns brincalhões.
 Brincalhões, merecem brincar. Menino que não meteu os sapatos no frigorífico não merece sorvete no Verão.
 Não é asneira, não: os sapatos no trapézio da imaginação.
 Vê lá tu: já houve um sapato com pregos que subiu ao Monte Everest.
 Nunca lá estiveste?
 Pena: ensina geografia aos teus sapatos até eles ficarem sem tacões.
 Enfim – faz tudo com os teus sapatos, sapatinhos, sapatões.
 Mas se um dia endureceres e fores mau sem razão, tira o sapato esquerdo, põe o pé no chão – e ouve descalço o teu coração.

Pedro Alvim

- 1.1. Qual é o sapato que joga futebol?

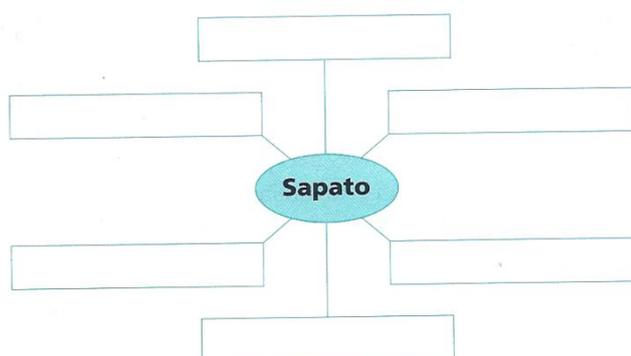
- 1.2. Qual é o sapato que calça o coração?

- 1.3. O que é que os sapatos fazem à chuva?

Área: Linguagem (compreensiva) – Anexo 7

1.4. O que significa a expressão "Doentes, vão até ao sapateiro."?

1.5. Forma uma área vocabular de seis palavras a partir da palavra **sapato**.



1.6. Forma uma família de quatro palavras a partir da palavra **sapato**.



1.7. Indica quatro actividades, referidas no texto, que os sapatos façam.

1.8. Como era o sapato que subiu ao Monte Evereste?

1.9. Dá antónimos de:

- descalço _____
- doente _____
- subiu _____

Área: Linguagem (compreensiva) – Anexo 7

1.10. “Nunca lá estiveste?”

a) Identifica o tipo de frase. _____

b) Muda-a e diz em que forma ficou. _____

2. Depois de o teu professor ler o texto “A Feira”, responde oralmente às questões, que o teu professor poderá registar.

A FEIRA

Era a primeira vez que o Luís e a Rita iam à feira sozinhos.

Estavam muito orgulhosos por isso. A mãe da Rita acompanhou-os ao portão do jardim. Até o cão e o gato os vêem partir com um certo ar de inveja.

Caminham até à vila leves como os passarinhos que voam nos campos, leves como o cesto vazio que cada um agarra pela sua asa. Que engraçado que é uma feira cheia de gente, cheia de cores e cheia de barulho também. É como se aquele lugar, habitualmente tão tranquilo, estivesse em festa.

Verbo

2.1. O que é que o Luís e a Rita faziam pela primeira vez?

2.2. Quem acompanhou o Luís e a Rita até ao portão do jardim?

2.3. Quem os vê partir e fica em casa com ar de inveja?

2.4. Quem são as personagens principais do texto?

2.5. Quem é a personagem secundária do texto?

1. Inventa uma história a partir da gravura:



14. Lê expressivamente o texto e dá-lhe um título adequado.



Era um boneco humilde de quem a cegonha vaidosa fazia troça. Não incomodava ninguém.

Tinha dois grandes braços sempre abertos, à espera que alguém os fechasse com amizade, um casaco de remendinhos de todas as cores, um cachecol e um chapéu preto com uma flor lá no alto.

A única coisa que o Espanta-Pardais desejava na vida era um dia caminhar pela Estrada Larga. Não desejava mais nada, não senhor, e digam lá se ele não tinha razão: não é uma tristeza uma pessoa nascer e morrer no mesmo sítio? Às vezes passava o senhor Vento e falava das praias cheias de ondas azulinhas, de pássaros-gaivotas que pareciam lenços a acenar, de meninos que faziam castelos de conchinhas e areia... eu sei lá! Um nunca acabar de coisas com nomes esquisitos.

Maria Rosa Colaço

Área: Linguagem (expressiva) – (Anexo 7)

1. Escreve uma palavra que rime com a fornecida. Por exemplo: falar – amar.

Nadar –

Cama –

Cadeira –

Tremeu –

Saber –

Feliz –

Cantar –

Ganhou –

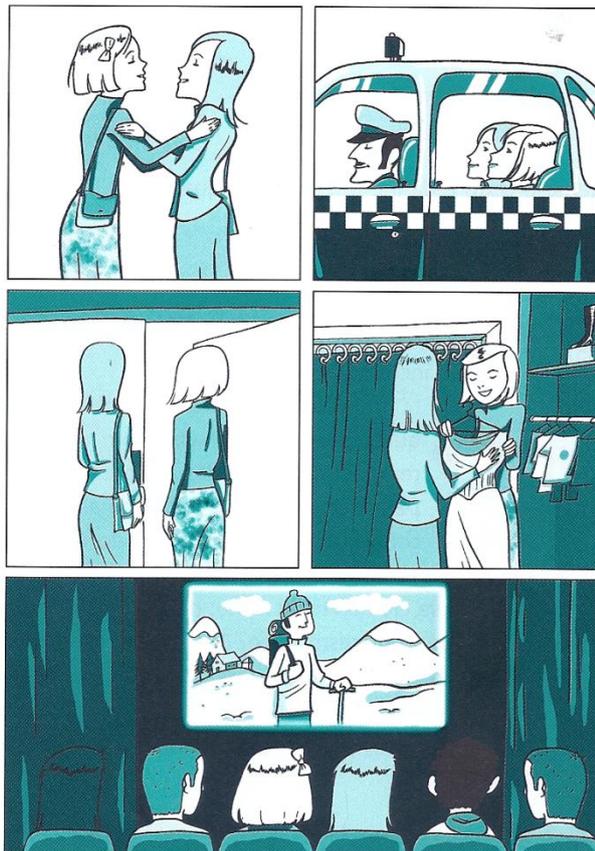
Gato –

Panela –

Espelho –

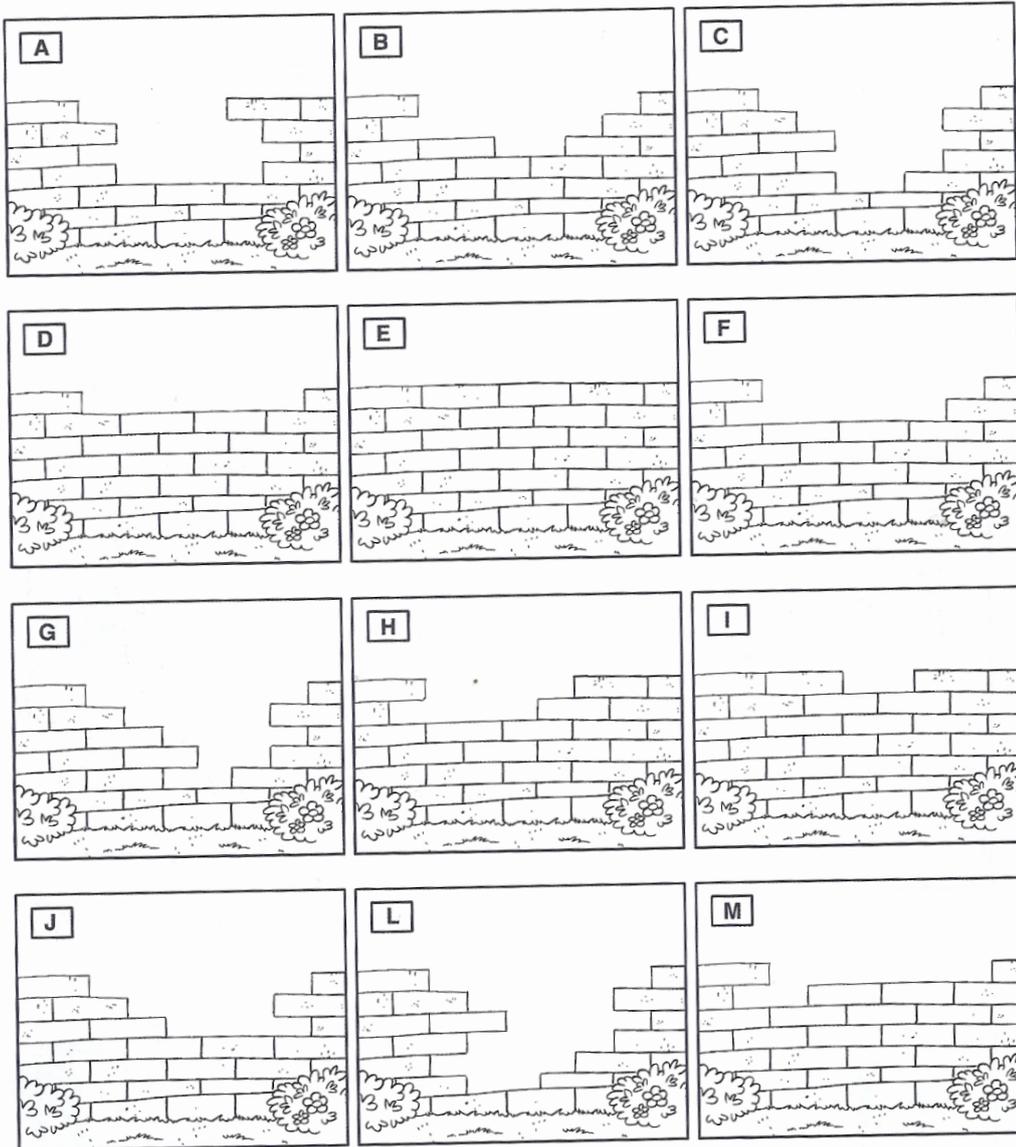
Mocho –

2. Observa atentamente as imagens, tapa-as e depois inventa uma história que elas te sugiram.



Área: Psicomotricidade (orientação) – Anexo 7

1. Indica a sequência correcta da seguinte construção:



1º ___ 2º ___ 3º ___ 4º ___ 5º ___ 6º ___ 7º ___ 8º ___ 9º ___ 10º ___ 11º ___ 12º ___

Área: Perceptiva (visual) – (Anexo 7)

1 – Subárea: Percepção visual

1. Observa atentamente as imagens, que aparentemente são diferentes, mas onde existem oito semelhanças. Detecta-as e indica-as.

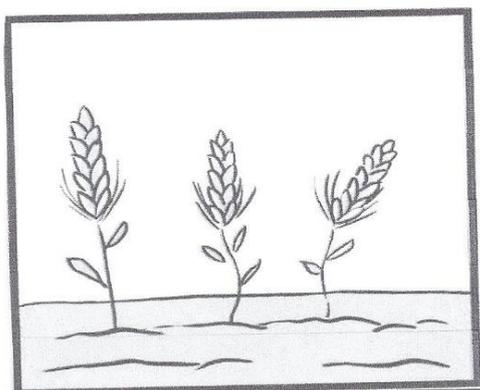
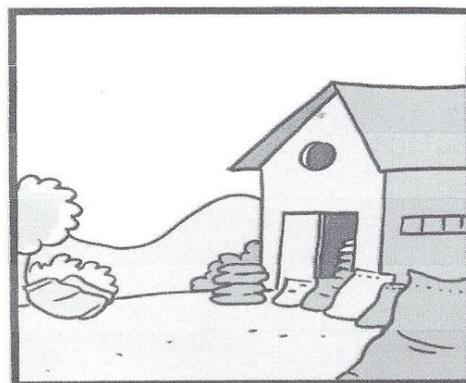
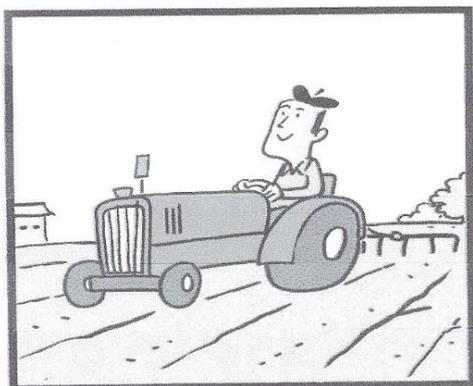
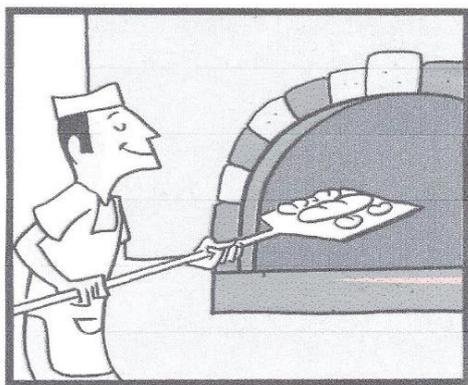


Exemplos de Atividades de reeducação da leitura e da escrita (Anexo 8)

👉 Perceção visual /Compreensão/Expressão oral e escrita

- 1. Recorta as imagens e cola-as na folha ordenando-as.**
- 2. Reconta oralmente a história.**
- 3. Atribui um título à história.**
- 4. Reconta a história, por escrito.**

👉 Perceção auditiva/perceção visual/ leitura/compreensão e expressão escrita



- 1. Ouve o conto com muita atenção.**
- 2. Recorta e ordena os fragmentos do texto.**
- 3. Lê em silêncio o conto.**
- 4. Responde às questões:**
 - 4.1. Faz uma lista com as palavras do texto cujo significado desconheces.**
 - 4.2. Procura, no dicionário, o significado adequado ao texto.**
 - 4.3. Quais são as personagens intervenientes na história?**
 - 4.4. Identifica a personagem principal e as secundárias.**
 - 4.5. O que decidiu fazer o caçador com as perdizes?**
 - 4.6. Por que razão é que a mulher comeu as perdizes.**
 - 4.7. Que disse a mulher ao abade quando este chegou?**
 - 4.7.1. E ao marido?**
 - 4.8. Explica as duas últimas falas do conto.**
- 5. Lê o conto em voz alta.**
- 6. Continua a história à tua maneira. Podes inventar mais uma ou duas personagens, deves incluir no teu texto, no mínimo, duas falas.**

O homem vem à porta da rua, e ainda avista o abade fugindo;
contente, e diz-lhe a mulher: O abade não quis ouvir mais, e fugiu.

Nisto chega o abade muito

Contos Tradicionais Portugueses

mulher para as cozinhar.

– Fuja, Senhor Abade, que o meu homem jurou que lhe havia
de cortar as orelhas, e isto das perdizes foi um pretexto para cá o

AS ORELHAS DO ABADE

mais tempo por ti, pegou nelas e foi-se embora.

Eis que o marido chega, e diz-lhe a mulher:

pilhar.

Um sujeito bom caçador convidou o abade da sua freguesia

começa de cá a gritar:

ela, cozinhou as perdizes e comeu-as.

– Ó Senhor Abade! Pelo menos deixe-me uma.
A mulher, raivosa por não contarem com

– O abade veio aí, viu as perdizes, e não querendo esperar

– Nem uma, nem duas! – respondeu bem de longe.

para ir comer com ele duas perdizes guisadas e deu-as à sua

AS ORELHAS DO ABADE

Um sujeito bom caçador convidou o abade da sua freguesia para ir comer com ele duas perdizes guisadas e deu-as à sua mulher para cozinhar. A mulher, raivosa por não contarem com ela, cozinhou as perdizes e comeu-as. Nisto chega o abade muito contente, e diz-lhe a mulher:

– Fuja, Senhor Abade, que o meu homem jurou que lhe havia de cortar as orelhas, e isto das perdizes foi um pretexto para cá o pilhar.

O abade não quis ouvir mais, e fugiu.

Eis que o marido chega, e diz-lhe a mulher:

– O abade aí veio, viu as perdizes, e não querendo esperar mais tempo por ti, pegou nelas e foi-se embora.

O homem vem à porta da rua, e ainda avista o abade fugindo; começa de cá a gritar:

– Ó Senhor Abade! Pelo menos deixe-me uma.

– Nem uma, nem duas! – respondeu bem de longe.

Contos Tradicionais Portugueses

 Percepção visual/ Escrita

1. Assinala com **X** na imagem de cima as 6 diferenças entre as duas imagens.



2. Interpreta a figura. Escreve algumas frases sobre ela.

 Leitura/Escrita

1. Completa os espaços com **nh** ou **lh**. Antes, procura pronunciar as palavras.

• conse___o	• co___ecer	• ga___a	• conce___o
• traba___o	• espe___o	• cego___a	• o___ar
• orva___ada	• a___eira	• ove___a	• te___ado
• ce___o	• calca___ar	• ore___a	• te___o

2. Constrói frases com as palavras do exercício anterior.

3. Jogo dos **topónimos**.

Na sopa de letras descobre, na horizontal e na vertical, o nome de 13 localidades.

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

4. Descobre as palavras iguais ao modelo. Sublinha-as com cores diferentes.

Modelo																																					
D	E	D	O		O	D	E	D		E	D	O	D		D	E	D	O		D	D	E	O		D	O	E	D									
A	D	U	B	O		O	B	U	D	A		A	D	U	B	O		O	B	U	D	O		D	U	A	B	O		O	D	A	B	U			
D	E	D	A	D	A	E	D	D	A	D	A		D	A	D	E	D	A		D	E	D	A	D	A		A	D	E	D	A	D					
B	A	B	E	T	E	T	E	B	A	B	E		B	A	B	E	T	E		B	E	T	A	B	E		B	E	T	E	A	B					
U	N	H	A		A	N	U	H		H	U	N	A		A	U	N	H		U	N	H	A		N	U	A	H									
C	O	P	A		O	C	A	P		C	O	P	A		A	P	O	C		C	A	P	O		O	P	A	C									
U	V	A			A	V	U		U	V	A		A	U	V		U	V	A																		
C	A	P	A		A	P	A	C		C	A	P	A		P	A	C	A		A	C	P	A		A	P	C	A									
C	A	C	T	O		C	O	T	A	C		O	C	T	A	C		C	A	C	T	O		A	C	T	O	C		C	A	T	O	C			

Compreensão/Expressão Escrita/Perceção visual

1. Observa as imagens. Assinala com X na imagem da direita as 7 diferenças.



2. Adivinhas. Escreve as respostas.

- Qual é a planta que não dá flores nem frutos e é de todas a mais útil ao Homem?
_____.
- Quem mais trabalha para orientar o mundo?
_____.
- Qual é a coisa, qual é ela, altos palácios, lindas janelas que abrem e fecham e ninguém mora nelas?
_____.
- Qual é a coisa, qual é ela, assim que entra em casa logo vem à janela?
_____.

3. Explica por palavras tuas o sentido das expressões seguintes.

- Falinhas mansas _____.
- Fala-barato _____.
- Falar caro _____.
- Falar pelos cotovelos _____.

Leitura/escrita

1. Liga cada adjetivo da coluna da esquerda ao respectivo antónimo na coluna da direita.

complexo •	• assíduo
grosseiro •	• arrogante
humilde •	• simples
faltoso •	• sedentário
nómada •	• delicado

2. Completa de acordo com as indicações e as palavras do quadro ao lado. Lê o texto.

“O sonho”

Foi um sonho que eu _____ (verbo)
Era uma grande estrela de _____ (nome)
Um _____ (nome)
E um menino de _____ (nome)

O menino tinha lançado a _____ (nome)
Com ar de quem semeia uma _____ (nome)
E a estrela ia subindo azul e _____ (adjectivo)
Presa pelo cordel à sua _____ (nome)

Mas tão alto _____ (verbo)
Que deixou de ser estrela de _____ (nome)
E o menino ao vê-la assim _____ (verbo)
E cortou-lhe o _____ (nome)

subiu
papel (2)
estrela
sorriu
ilusão
cordel (2)
tive
amarela
bibe
mão

Miguel Torga, Diário, vol. II, in *Poesia completa*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 2002

3. A partir do título, escreve uma pequena composição (5 linhas).
(Nota: Não esqueças! – introdução, desenvolvimento e conclusão.)

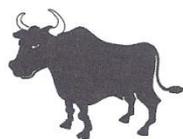
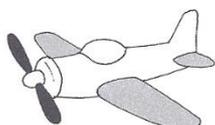
O sonho

Escrita

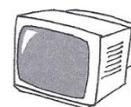
1. Selecciona as palavras em que falta o **h** no início. Completa-as.

• ___erói	• ___ífen	• ___êxito	• ___esitar	• ___erdar
• ___ágil	• ___álito	• ___anemia	• ___árbitro	• ___existir
• ___erótico	• ___exigente	• ___iato	• ___érnia	• ___exágono
• ___íbrido	• ___idrogénio	• ___elegível	• ___insurgir	• ___engessar

2. Descobre na sopa de letras os nomes das figuras representadas.



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



3. Completa com **o** ou **u**.

• al__gar	• ág__a	• __ntar	• d__rar
• aut__ar	• ang__lar	• tr__vejar	• t__rb__lento
• h__rrendo	• b__lício	• t__rt__rar	• p__blicar
• h__tel	• b__scar	• apr__f__ndar	• d__ar
• b__lir	• pr__c__rar	• at__rar	• ag__dizar

Leitura/Escreita

1. Lê e memoriza o extracto desta endecha a Bárbara, a escrava.

Aquela cativa
Que me tem cativo
Porque nela vivo
Já não quer que viva
Eu nunca vi rosa
Em suaves molhos
Que pera meus olhos
Fosse mais formosa
(...)
Esta é a cativa
Que me tem cativo
E pois nela vivo
É força que viva

Luís de Camões, in *Primeiro Livro de Poesia*, 9.ª edição, Editorial Caminho, 2004

2. Preenche os espaços com a forma verbal adequada que se encontra no quadro. Lê as frases.

• gostasse / gosta-se	• quisesse / quis-se	• deve-se / devesse
• diz-se / disse-se	• pensa-se / pensasse	• houvesse / ouve-se

- Se eu _____ de estudar, seria bom aluno.
- Por vezes, _____ mais de futebol do que de trabalhar.
- _____ que o trabalho dá saúde.
- Outrora, _____ que o tabaco não era prejudicial.
- Se eu _____ descansar, aliviava o *stress*.
- _____ demonstrar que o trabalho trazia sucesso.
- _____ que o dinheiro traz felicidade.
- Sempre que eu _____ em estudar, deveria fazê-lo.
- _____ poupar para não passar dificuldades.
- Se eu _____ um favor, deveria pagá-lo.
- Se _____ prudência, não haveria tantos acidentes.
- _____ afirmar que o esforço é sempre compensado.

1. Aplica os sinais auxiliares de escrita de forma adequada nas palavras seguintes.

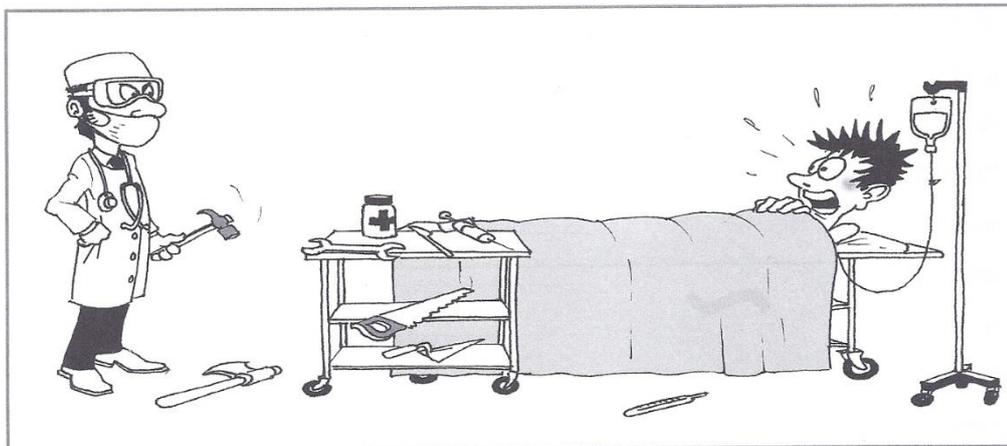
alem		_____
poem		_____
reedição		_____
has de		_____
titulo		_____
cadaver		_____
a (+ a)		_____
comunicação		_____
terieis		_____
ha		_____
herois		_____
dir te ei		_____
saida		_____
leem		_____
amor perfeito		_____
tem		_____
irao		_____
consciencia		_____

2. Lê as frases seguintes. Substitui-as pelo adjectivo correspondente.

• Árvore que tem 100 anos:	_____
• Impressão dos dedos:	_____
• Estátua que tem homem a cavalo:	_____
• Animal com asas:	_____
• Praia que lembra o paraíso:	_____
• Energia conseguida pelo vento:	_____
• Paisagem com pastores:	_____
• Catedral com mil anos:	_____

Perceção visual e auditiva/Escrita

1. Observa a imagem. Entre as ferramentas representadas, encontra as que são adequadas à profissão ilustrada.



2. Completa com as sílabas **ter** ou **tre**.

• ___mer	• ___minus	• in___mediário	• a___vido
• in___pretação	• ___pidar	• ___minar	• ___par
• ___s	• ___vo	• ___ceiro	• ___moço

3. Escuta as palavras com atenção. Repete.

- AMANDO, LENIS, RUTA, RUS, TÁXI
- MIRRA, AURO, PLATINA, TENDON
- CORTI, SOL, STE, RILL, NOL, TREN
- LINFO, TINTO, TECTO, STICTA, FLOR

4. Escreve as frases seguintes no plural.

• O lobo sai da toca.	• _____
• Para acertar a conta, subtrai!	• _____
• O atleta contrai os músculos.	• _____
• A raposa não cai na armadilha.	• _____
• O inimigo trai o ingénuo.	• _____

Anexo 9 – Ficha de Registo da leitura**Colocar X no espaço adequado:**

Pronúncia	Apreciação	Velocidade	Apreciação	Pontuação	Apreciação
Menos de 6 erros		Adequada		Respeitada	
Entre 5 e 10 erros		Discrepante		3 a 6 falhas	
Mais de 10 erros		Descontrolada		Mais de 6 falhas	

Omissões, inversões, adições e substituições	Apreciação	Confusões, hesitações e repetições	Apreciação	Expressão	Apreciação
Menos de 4		Menos de 4		Correta	
Entre 4 e 6		Entre 4 e 6		Algumas incorreções	
Mais de 6		Mais de 6		Inadequada	

*(Adaptado de Serra, Nunes & Santos, Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem (2010))***Anexo 9.1. – Ficha de Registo da leitura****Colocar X no espaço adequado:**

Leitura	+	+/-	-
Lê ditongos.			
Lê palavras polissilábicas (mais de 3 sílabas).			
Lê frases simples.			
Lê frases complexas.			
Lê palavras invulgares.			
Lê pseudopalavras.			
Lê consoantes com sons semelhantes.			
Lê o texto sem substituir palavras.			
Lê o texto sem omitir palavras.			
Lê o texto sem omitir frases.			
Lê o texto sem omitir fonemas.			
Lê o texto sem adicionar fonemas.			
Lê o texto sem alterar a ordem dos fonemas.			
Lê expressivamente textos.			
Compreende o que lê.			
Lê o texto acentuando devidamente as palavras.			
Lê o texto respeitando a pontuação.			
Lê o texto sem erros de pronúncia.			

(Adaptado de Serra, Nunes & Santos, Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem (2010))

Anexo 10 – Ficha de Registo da linguagem expressiva

Colocar X no espaço adequado:

Linguagem expressiva	+	+/-	-
Narra vivências do dia-a-dia.			
Transmite recados simples.			
Forma frases/textos a partir de palavras dadas.			
Descreve imagens/situações em pormenor.			
Reconta histórias com suporte visual.			
Reconta histórias sem suporte visual.			
Atribui título adequado a um texto.			
Legenda imagens adequadamente.			
Articula corretamente as palavras.			
Expressa-se com correção morfológica e sintática.			
Substitui palavras por sinónimos.			
Substitui palavras por antónimos.			
Cria textos a partir de imagens.			
Lê expressivamente textos em prosa.			
Recita adequadamente poemas simples.			

(Adaptado de Serra, Nunes & Santos, *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem* (2010))

Anexo 11 – Ficha de Registo da linguagem compreensiva**Colocar X no espaço adequado:**

Linguagem compreensiva	+	+/-	-
Dialoga.			
Faz recados simples.			
Executa ordens com alguma complexidade.			
Compreende textos ouvidos.			
Compreende textos lidos.			
Reconta histórias ouvidas.			
Identifica a personagem principal do texto.			
Reconhece as personagens secundárias.			
Forma áreas vocabulares.			
Forma famílias de palavras.			
Apresenta sinónimos de palavras.			
Distingue sinónimos e antónimos.			
Identifica tipos de frase.			
Identifica formas de frase.			

(Adaptado de Serra, Nunes & Santos, *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem* (2010))

Anexo 12 – Ficha de Registo da escrita

Colocar X no espaço adequado:

Escrita	+	+/-	-
Copia frases corretamente.			
Copia textos corretamente.			
Pontua corretamente os textos.			
Coloca corretamente os acentos gráficos nas palavras.			
Faz uso adequado das maiúsculas.			
Completa pequenos textos.			
Ordena frases de um texto corretamente.			
Responde com correção a questionários simples.			
Escreve corretamente diálogos.			
Escreve pequenas histórias com coerência.			
Redige corretamente a continuidade/fim alternativo de uma história.			
Escreve palavras/frases sem adições.			
Escreve palavras/frases sem omissões.			
Escreve palavras/frases sem ligações.			
Produz frases/textos com concordância morfosintática.			
Forma famílias de palavras com quatro ou mais elementos.			

(Adaptado de Serra, Nunes & Santos, *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem* (2010))

Anexo 13 – Ficha de Registo da perceção visual**Colocar X no espaço adequado:**

Perceção visual	+	+/-	-
Identifica objetos.			
Identifica imagens.			
Compreende o que falta em figuras semelhantes.			
Deteta diferenças entre duas imagens.			
Completa figuras.			
Aponta semelhanças entre duas imagens.			
Reorganiza, de memória e por ordem, objetos apresentados.			
Recorda, de memória, os objetos retirados de um conjunto.			
Reconhece absurdos em imagens.			
Distingue figuras de fundo.			
Ordena sequencialmente as imagens de uma história.			
Discrimina letras com grafia semelhante (b/d, p/q,...)			

(Adaptado de Serra, Nunes & Santos, *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem* (2010))

Anexo 14 – Ficha de Registo da perceção auditiva

Colocar X no espaço adequado:

Perceção auditiva	+	+/-	-
Identifica onomatopeias.			
Discrimina vozes humanas.			
Discrimina pares de palavras semelhantes.			
Discrimina fonemas com sons semelhantes.			
Memoriza e repete pela mesma ordem uma lista de 5 ou 6 palavras.			
Memoriza e repete pela mesma ordem uma lista de 5 ou 6 palavras e pseudopalavras.			
Memoriza e repete lengalengas ou trava-línguas.			
Reproduz batimentos rítmicos ouvidos.			
Faz completamento de frases.			
Ouve e reconta histórias simples.			
Ouve e reconta histórias com alguma complexidade.			
Ordena sequencialmente imagens relativas a uma história ouvida.			

(Adaptado de Serra, Nunes & Santos, *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem* (2010))