

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estratégias de Intervenção na Dislexia: O papel do professor

Patrícia Isabel Tremoço Ferreira

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Patrícia Isabel Tremoço Ferreira

Estratégias de Intervenção na Dislexia: O papel do professor

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para a obtenção do grau Mestre.

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Teixeira

Arguente: Professor Doutor João Vaz

Orientadora: Professora Doutora Maria Madalena Batista

Março, 2019

Agradecimentos

Aos meus pais, por todo o apoio e dedicação, por terem acreditado em mim, quando eu mesma não acreditava, sem eles nada seria possível.

À minha família, aos meus avós, aos meus tios e aos meus primos por toda a preocupação e cuidado, por terem vivido comigo todos estes anos e por me acompanharem em todos os momentos importantes da minha vida.

Aos verdadeiros amigos que sempre tiveram uma palavra de força, que sempre me encorajaram a ser melhor.

Às amigas que a vida académica me deu para a vida, por todos os momentos vividos durante estes fantásticos 5 anos. À minha Pipa, que já não se encontra entre nós, mas sabemos que está orgulhosa daquilo que nos tornámos.

A todas as educadoras/professoras cooperantes com quem aprendi, com quem partilhei experiências e que me transmitiram os conhecimentos necessários para ser uma futura profissional com uma visão mais alargada do mundo da educação.

Às crianças pelas quais me cruzei e partilhei momentos de aprendizagem e de afeto, deixaram um bocadinho de cada uma delas em mim.

Aos professores, que contribuíram para a minha formação.

À minha orientadora, Professora Maria Madalena Baptista, pelo acompanhamento e apoio durante o momento mais importante da minha vida académica.

A todos, um agradecimento do fundo do coração.

Resumo

O presente relatório aborda a dislexia enquadrada nas dificuldades de aprendizagem específicas e centrou-se num contexto escolar onde existiam duas crianças disléxicas tendo-se focalizado no contexto escolar e na aluna diagnosticada com dislexia, que se encontrava a frequentar o 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. A observação e intervenção decorreram durante o estágio curricular do último semestre do mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico.

Com a intervenção delineada pretendeu-se evidenciar que através da adoção de diferentes estratégias é possível melhorar o nível da leitura e da escrita, bem como a motivar e promover o bem-estar destes alunos. Para o efeito, foram programadas duas sessões: a primeira com uso da tecnologia (plataforma “Ainda estou a aprender”) e a segunda com recursos mais tradicionais (cartões com imagens e sílabas). Em ambas as sessões foi possível perceber a motivação da aluna face às diferentes atividades e o efeito que as mesmas, desde que devidamente planificadas e adequadas a cada caso, podem ter na redução das dificuldades ao nível da leitura e escrita e conseqüente impacto positivo em termos de consciência fonológica e fluência de leitura.

Cabe ao professor desenvolver estratégias que ajudem o aluno com dislexia a elevar os níveis de leitura e escrita, bem como a motivar e a promover o bem-estar do mesmo. De acordo com o Decreto lei 54/2018 – A nova lei sobre a Educação Inclusiva - o professor do ensino regular deve gerir o currículo, flexibilizando-o e adaptando-o sempre que necessário de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno e ao previsto em termos das medidas universais.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem específica, dislexia, tecnologia, dificuldades na leitura, papel do professor

Abstract

This report addresses dyslexia within specific learning difficulties and focused on a school context where there were two dyslexic children focusing on a student diagnosed with dyslexia and who was attending the 3rd year of primary school. The observation and intervention took place during the last semester of the master's degree course in ensino básico, when I came across two students of the class diagnosed with the problem of dyslexia.

With the intervention outlined, it was intended to highlight that through the adoption of different strategies it is possible to improve the level of reading and writing, as well as to motivate and promote the well-being of these students. Two sessions were scheduled for the event: the first one using technology (the "Still am learning" platform) and the second with more traditional features (picture and syllable cards). In both sessions it was possible to perceive the motivation of the student in face of the different activities and the effect that the same, once properly planned and appropriate to each case, can have in the reduction of difficulties in reading and writing and consequent positive impact in terms of phonological awareness and reading fluency.

It is up to the teacher to develop strategies that help the student with dyslexia to raise reading and writing levels, as well as to motivate and promote their well-being. According to the Decree Law 54/2018 - The new law on Inclusive Education - the regular teaching teacher must manage the curriculum, flexibilizing it and adapting it whenever necessary in order to meet the needs of the student and the in terms of universal measures.

Keywords: specific learning difficulties, dyslexia, technology, reading difficulties, teacher role

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Componente Teórica.....	5
Capítulo I –Leitura e Escrita: importância da oralidade	7
1.Aprendizagem da Leitura e da Escrita	7
Capítulo II - Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE) e Dislexia.....	12
1. Conceito de Dificuldade de Aprendizagem Específicas	12
2. Identificação dos diferentes tipos de Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE)	13
2.1 O que é a dislexia?.....	16
2.2 Sinais e Diagnóstico da dislexia	18
3. Dislexia e fluência de leitura	22
3.1 A tecnologia e a dislexia	23
4. Dislexia e consciência fonológica	24
5. O papel do professor	25
Parte II – Componente Prática	29
Capítulo III: Descrição de uma intervenção.....	31
1. O Contexto Escolar	31
2. Avaliação e Diagnóstico da aluna	31
3. Intervenção	34
3.1 Atividade com a plataforma “Ainda estou a aprender” – fluência da leitura	35
3.2 Atividades com cartões e imagens – consciência fonológica	38
3.3 Avaliação / Reflexão das sessões realizadas	44
Considerações finais.....	49
Referências bibliográficas	53
ANEXOS	57

Índice de Imagens

Imagem 1 e 2 – Leitura e audição do texto pela aluna na plataforma “Ainda estou a aprender”

Imagem 3 – Escrita de palavras pela aluna

Imagem 4 – A aluna a segurar as imagens com o mesmo som final

Imagem 5 – A aluna a segurar as imagens com o mesmo som inicial

Imagem 6 – A aluna a segurar as imagens com o mesmo som final

Imagem 7 – O esquema elaborado pela a aluna com as sílabas com o mesmo som, as imagens correspondentes e as imagens com sons diferentes

Imagem 8 – Imagens da segunda atividade

Imagem 9 – Cartões com as sílabas

Imagem 10 – Primeiras palavras criadas pela aluna

Imagem 11 - Novas palavras criadas pela aluna

Siglas e Abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específica

DSM 5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

Índice de tabelas

Tabela 1 – Diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem específica

Tabela 2 – Sinais de dislexia

Tabela 3 – Síntese das dificuldades e estratégias usadas com a aluna ao longo da intervenção

Introdução

A criança adquire de forma natural a linguagem, esta está estreitamente ligada ao ensino da língua, quer a nível da escrita quer da leitura. Desde os primeiros anos de vida até à entrada do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), a criança obtém progressivamente conhecimentos da linguagem, da leitura e da escrita, sendo que a partir do 1º ano de escolaridade o aluno aperfeiçoa de forma cada vez mais complexa os conhecimentos previamente adquiridos. Muitas vezes, essas aprendizagens não são consolidadas pois, o aluno, pode apresentar diversas dificuldades no domínio da oralidade, da leitura e da escrita e em outras áreas do saber que afetam o seu dia-a-dia.

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica cada vez mais presente nas nossas escolas e responsável pelo o insucesso escolar de alguns alunos. No entanto, é importante referir que, apesar de toda a informação e todos os recursos disponibilizados sobre esta temática, existe ainda um grande número de crianças em idade escolar que não estão referenciadas.

Ao se suspeitar que um aluno tem alguma dificuldade de aprendizagem específica de acordo com as suas características e através da observação pelo professor titular de turma, segundo o Decreto de Lei 54/2018 de 6 de julho, no art.º 2, alínea f, deve-se fazer uma referenciação do mesmo em articulação com equipas multidisciplinares, com a escola e família.

Após o aluno ser referenciado, a escola e o professor titular de turma, segundo o mesmo Decreto de Lei, no art.º 2 pela a alínea a) e b), devem gerir e adaptar o seu currículo através de diferentes métodos e estratégias, de forma a responder às necessidades de cada aluno. Assim, segundo Hennigh (2003, p.36) “um professor competente” deve desenvolver estratégias diferentes que promovam o sucesso do aluno.

Durante o meu último estágio curricular, na turma onde estava inserida pude observar o dia-a-dia de duas alunas com dislexia, por essa razão, achei pertinente conhecer um pouco mais desta problemática e desenvolvê-la no meu relatório final. Durante algumas sessões orientadas pela professora de apoio da escola, tive a oportunidade de observar as estratégias e recursos utilizados, bem como o

comportamento das alunas face às atividades desenvolvidas. Assim, planifiquei a intervenção começando pela exploração de uma plataforma educativa que as alunas utilizavam nas aulas de apoio - a plataforma “Ainda Estou a Aprender”. O trabalho realizado centrou-se apenas numa das alunas, por sugestão da professora titular da turma, referindo que as alunas se encontravam em níveis diferentes e, por isso, necessitarem de estratégias específicas para cada uma. A intervenção foi suportada, tal como já tive oportunidade de referir, pelo uso da plataforma “Ainda estou a aprender” e pelo uso de cartões com imagens, em que a aluna teve de juntar as imagens com o mesmo som no início ou no final da palavra e cartões com sílabas, em que a aluna criou palavras de acordo com os cartões que lhe foram entregues. Com a plataforma pretendia investir na questão da fluência de leitura e com os cartões incentivar a consciência fonológica da aluna.

As duas sessões foram realizadas fora do contexto de sala de aula, uma vez que esta era a prática da professora de apoio. Para além disso, o computador encontrava-se na biblioteca, local onde eram concretizadas as sessões com a professora de apoio. No entanto, as estratégias e os resultados obtidos com estas duas sessões foram partilhados com a professora titular da turma.

O presente relatório está dividido em duas componentes: a componente teórica e a componente prática. Dentro da componente teórica são abordados o conceito e os tipos de dificuldades de aprendizagem específica, com o foco no conceito de dislexia, nos sinais, no diagnóstico, no papel do professor e no uso de recursos e estratégias específicas para a melhoria da fluência de leitura e da consciência fonológica. A componente prática do relatório é composta pela caracterização do contexto escolar onde se insere a aluna, pelo seu diagnóstico, pelo relato da intervenção realizada e pela reflexão final das atividades desenvolvidas.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho elaborado e as referências bibliográficas que serviram de suporte ao relatório final

Parte I – Componente Teórica

Capítulo I –Leitura e Escrita: importância da oralidade

1.Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Os alunos que entram no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) apresentam uma grande diversidade no domínio oral e da escrita, uma vez que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e é um ser único na sociedade. Segundo o Caderno de Apoio sobre a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (S.D.) que consta no site da Direção Geral de Educação, esta diversidade existe devido a dois fatores: o meio social onde o aluno se encontra e a frequência da educação pré-escolar.

Durante o período em que a criança frequenta a educação pré-escolar, principalmente durante o último ano (4-5 anos) esta já desenvolveu a “linguagem de evocação”. As crianças desenvolvem esta linguagem através do que ouvem e memorizam, permitindo que consigam referenciar pessoas, objetos, acontecimentos que não se encontram presentes no tempo e no espaço; estruturar frases, fazer construções sintáticas e obter um vocabulário mais diferenciado através da audição e ilustração de livros infantis; e entender que a oralidade está ligada à escrita e a escrita à oralidade (Caderno de Apoio - Aprendizagem da Leitura e da Escrita). “Ler é aprender o que está escrito (Sim-Sim, 2009, p. 9).” As crianças em idade pré-escolar devem ser incentivadas à comunicação oral, através de diversas atividades que podem ser integradas na sua rotina, como por exemplo, a comunicação à turma um acontecimento importante para a criança. No 1º Ciclo, podem fazer parte da rotina comunicações programadas e preparadas pelos alunos de assuntos ou acontecimentos de interesse dos mesmos.

Posso salientar que, durante o estágio em 1º CEB, onde decorreu a intervenção para este Relatório Final, o incentivo à comunicação oral fazia parte da rotina da sala de aula, em diversos momentos. Na porta da sala, encontrava-se uma folha, onde os alunos se inscreviam, para fazer as suas “Apresentações/comunicações” num dia à sua escolha. As comunicações tinham uma duração até 15 minutos, e englobavam qualquer área do saber, como por exemplo, experiências, adivinhas, apresentação de diversos conteúdos, como monumentos. O “Problema do Dia”, consistia na criação e apresentação de um problema matemático,

sobre os conteúdos dados durante as últimas semanas, por parte de um aluno que se oferecia no momento, para pensar, criar e apresentar o problema. O “Aperfeiçoamento de texto” consistia na escolha de um texto/composição escrito por um aluno, pela professora, que expunha à turma. Em conjunto a turma analisava e discutia formas de melhorar esse mesmo texto, após essa análise, a professora reescrevia o texto com as modificações ditadas pela turma e no final, os alunos escreviam o texto no caderno diário. O “Conselho de Turma”, era um outro momento de comunicação oral, onde todos os alunos tinham o direito de falar e discutir, de forma ordenada sobre os diversos assuntos da semana. Os assuntos abordados eram previamente escritos, pelos alunos num cartaz do Conselho de Turma que se encontrava exposto na sala de aula, dividido em quatro partes: “Gosto”, “Não gosto”, “Fiz” e “Proponho”.

Segundo Sim-Sim (2009), apesar de fazerem parte da comunicação verbal, a oralidade e a escrita apresentam características que as diferenciam em uso primário e uso secundário, respetivamente. “A compreensão e produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e expressão escrita configuram-se como usos secundários” (p.9). A mesma autora defende também que, a leitura é um “processo de compreensão” (p.9) que necessita que a criança possua capacidades e conhecimentos para desenvolver a sua competência linguística. A leitura está associada a palavras, e as palavras estão relacionadas a uma sequência de letras (grafemas), que por sua vez estão ligadas aos sons (fonemas) respetivos. Assim, é possível identificar as palavras escritas, a isto chama-se decifração. No caso de um leitor que lê fluentemente, é fácil identificar as palavras automaticamente. Para uma criança é um processo lento, e que evolui quando esta se encontra mais familiarizada com as letras e palavras, e conseqüentemente as associa aos seus sons, ou seja, a criança deve compreender que a “linguagem falada pode ser descrita com uma sequência de fonemas” (Caderno de Apoio - Aprendizagem da Leitura e da Escrita, p. 5). Para aprender a ler, a criança não necessita apenas de adquirir a consciência fonológica e compreender o princípio do alfabeto, mas também tem de conhecer o seu conjunto de letras, o seu valor fonológico e a identidade da letra, que difere no seu modo de produção (maiúscula ou minúscula, manuscrita, impressa...).

Antes do término do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, se o aluno conhece praticamente todas as letras e percebe como deve relacionar o fonema-grafema, este encontra-se apto para uma “aprendizagem de mecanismo consciente, controlado, de decodificação sequencial na base das correspondências grafema-fonema” (Caderno de Apoio - Aprendizagem da Leitura e da Escrita, p. 7). Através deste mecanismo, o aluno é capaz de ler mesmo as palavras que não conhece, apesar de o fazer ainda de forma lenta. Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não conseguem fazer a descodificação de palavras de forma tão facilitada como um aluno sem dificuldades, os primeiros podem demonstrar dificuldade, nomeadamente na associação de um grafema-fonema, confusão entre letras semelhantes ou omissão de letras.

O professor tem, nesta fase de aprendizagem da leitura e da escrita, um papel fundamental, este deve ser claro, metódico e ordenado, de forma a que os alunos consigam interiorizar o processo de aprendizagem de forma simples, conhecendo e compreendendo as regras de leitura e adquirindo hábitos de leitura.

Segundo o documento Aprendizagens Essenciais - Português - 1º ano (2018), o 2º ano é uma continuidade do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, “no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita” (p.3) da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que a oralidade se encontra interligada a estas duas vertentes. O mesmo documento refere ainda alguns objetivos (p. 3-4) indicados na seguinte tabela:

-
- competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos);
-
- competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos;
-
- educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar;
-
- competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita;
-
- consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo).
-

De acordo com os objetivos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do documento Aprendizagens Essenciais - Português - 3º ano (2018), o aluno deve adquirir competências de oralidade e de leitura, conseguindo expressar-se oralmente de forma adequada de acordo com o contexto e, ler fluentemente, com velocidade e dicção, de modo a compreender as finalidades dos textos escritos. Assim, a educação literária é também importante para o desenvolvimento do aluno, esta deve ser incentivada pelo professor, através da leitura dos diversos tipos de texto, abordados neste ano de escolaridade de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Em relação à competência da escrita, o aluno deve conseguir escrever de forma legível, seguindo as regras de ortografia e de pontuação, adequado à sua intenção ao comunicar. O aluno deve, de forma progressiva, adquirir conhecimentos sobre o uso e regras da língua, conseguindo fazer uso da sua linguagem, verbalizando.

No 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, conforme o documento Aprendizagens Essenciais - Português - 4º ano (2018), os objetivos vão ao encontro, como esperado, dos objetivos do 3º ano, no entanto com um grau de complexidade maior; na competência da oralidade, o aluno deve conseguir compreender e expressar-se de acordo com o contexto e as finalidades do mesmo, na competência da leitura, espera-se uma maior complexidade na leitura e compreensão dos textos narrativos e descritivos, assim como os textos informativos (conforme o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico), em relação à educação literária, espera-se que o aluno, com a ajuda e incentivo à leitura, por parte do professor, tenha uma maior relação com os textos literários. Na competência escrita, tal como no 3º ano o aluno deve adequar a sua escrita à sua intencionalidade ao comunicar, escrevendo corretamente, sem erros ortográficos e com pontuação adequada. O aluno deve, de forma progressiva, adquirir conhecimentos sobre o uso e regras da língua, conseguindo fazer uso da sua linguagem, verbalizando.

No entanto, apesar dos objetivos serem comuns a todas os alunos, em que estes devem adquirir e desenvolver conhecimentos através dos mesmos e dos conteúdos abordados, deve-se entender que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem. Assim, o professor é um elemento fulcral nas suas aprendizagens e

conhecimentos, e na avaliação das mesmas. Deve ser o primeiro a perceber as dificuldades de cada um e, adaptar aos alunos diversos métodos e estratégias de forma a que estes consigam aprender.

Capítulo II - Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE) e Dislexia

1. Conceito de Dificuldade de Aprendizagem Específicas

Atualmente, em diversas escolas do nosso país existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (DA) ou dificuldades de aprendizagem específica (DAE). Essas DAE provêm, maioritariamente, de desordens neurológicas que colocam em causa a receção ou a expressão de informações e criam alterações na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, implicando também “problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos” (Ferreira & Horta, 2014, p. 146).

No entanto, (Cruz, 2011) defende que ao nos referirmos às dificuldades de aprendizagem devemos fazê-lo quando há algo diferente de acordo com o conhecimento adquirido dos alunos. Para isso, este autor deferencia as dificuldades de aprendizagem em duas vertentes; as dificuldades de aprendizagem num sentido mais amplo, pertencentes ao ambiente onde o aluno está inserido, que se referem ao insucesso escolar, “relações familiares perturbadas e o meio socioeconómico e cultural desfavorecido, pedagogia e didáticas inadequadas” (Ferreira & Horta, 2014, p. 145) e as dificuldades de aprendizagens mais específicas, pertencentes ao aluno, tais como os impedimentos mais específicos de aprendizagem, no plano cognitivo e neurológico.

Segundo Rebelo (1993), citado por Ferreira & Horta (2014) as dificuldades de aprendizagem da leitura podem não só se manifestar na fase de descodificação, mas também na fase de compreensão e interpretação dos textos. Os problemas de leitura são uma preocupação para os professores, uma vez que são vistos como parte do insucesso escolar.

2. Identificação dos diferentes tipos de Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE)

Farrell (2008), referindo-se à Lei da Educação de 1966 do Brasil, evidencia que « uma “dificuldade para aprender” ou “uma deficiência” pode levar a uma “dificuldade de aprendizagem » (p. 11), o que leva a que uma criança necessite de apoio especializado. Para Farrell (2008), uma dificuldade de aprendizagem específica verifica-se quando uma criança apresenta mais dificuldade de aprendizagem em do que deveria em relação à sua idade, sendo determinado que esta deva ser sinalizada com Necessidades Educativas Individuais e conseqüentemente, com apoios educativos especiais.

Existem diferentes tipos de Dificuldades de Aprendizagem Específica, os mais comuns são a dislexia, a disgrafia, a discalculia, disortografia, na tabela seguinte poderemos observar alguma das características destas dificuldades de aprendizagem e a referência de alguns autores sobre as mesmas.

Diferentes tipos de Dificuldades de Aprendizagem	
Discalculia	<p>A palavra discalculia refere-se à dificuldade de realizar operações matemáticas, algum dos sintomas são a organização, classificação, confusão da linguagem matemática e dos símbolos matemáticos.</p> <p>Farrel (2008) refere que na discalculia a criança tem dificuldades em fazer cálculos simples e problemas matemáticos; a fazer a substituição de um número por outro; na inversão dos números (por exemplo, 6 por 9); a alinhar os símbolos e ,também na leitura e escrita símbolos matemáticos.</p>
Disgrafia	<p>O conceito de disgrafia refere-se a uma dificuldade de aprendizagem específica em relação à fluência da escrita. Alguns dos sintomas prendem-se com a formação e desenho das letras, isto é, espaçamentos inconsistentes, dificuldades na pressão e preensão da escrita.</p> <p>Segundo Rodrigues (2015, p.41) citando Almeida (2005) “a disgrafia é uma perturbação de tipo funcional na componente motora do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme e rasurada”.</p> <p>Fernández (1978) citado por Torres e Fernández (2001, p.134) refere que existem dois tipos de disgrafia, disgrafia do tipo disléxica, com características idênticas às da dislexia e disgrafia motora, “descoordenação ou alterações psicomotoras”, como movimentos gráficos dissociados, falta de tonicidade, “sinais gráficos dissociados” e manipulação incorreta do instrumento de escrita.</p>
Disortografia	<p>“A disortografia é um transtorno específico da composição escrita devido a uma perturbação na aquisição de ortografia e sintaxe, caraterizada por um conjunto de erros na escrita e pela dificuldade persistente e recorrente de organizar, estruturar e compor textos escritos (Casal, 2013, p. 34).”</p> <p>Disortografia é a dificuldade de aprender e desenvolver a escrita. É caracterizada pelos erros ortográficos e pontuação, dificuldade em planificar textos e pouca clareza na produção dos mesmos.</p>

Dislexia

A dislexia é um transtorno neurobiológico, as crianças com este transtorno apresentam dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita; problemas na memorização de palavras; distraem-se facilmente e por curtos períodos de atenção.

Assim, segundo a International Dyslexia Association (s.d):

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.”

(International Dyslexia Association: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>)

(site consultado no dia 2 de outubro de 2018)

Sendo a dislexia o tema central deste relatório, os próximos pontos abordados dizem respeito a estas dificuldades de aprendizagem específica, nomeadamente o que é, como se manifesta, qual a sua relação com a fluência de leitura e a consciência fonológica, como a tecnologia pode apoiar a intervenção educativa e qual o papel do professor.

2.1 O que é a dislexia?

Vários autores defendem que o termo dislexia tem sido utilizado em excesso e de forma incorreta e, existe uma grande dificuldade, por parte dos diversos investigadores, em encontrar uma definição para a dislexia.

A palavra dislexia, etimologicamente, é composta pelo prefixo dys (um mau) e -lexis (tratamento das palavras), que Ribeiro & Baptista (2006) definem como “dificuldades de aprendizagem”. Torres & Fernández (2001) referem que, etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou da dicção”.

Farrel (2008, p.25) fazendo referencia a British Psychological Society afirma que “ a dislexia é evidente quando a leitura e/ou ortografia fluente e exata das palavras desenvolvem-se de modo incompleto ou com grande dificuldade”.

Hennigh (2003, p. 5) caracteriza a dislexia como uma “dificuldade em processar informação de carácter fonológico”, e refere ainda que o processamento de informação fonológica inclui a identificação, a articulação e o uso dos distintos sons. A mesma autora ainda apresenta seis características da dislexia: “a inversão de letras na leitura e na escrita, a omissão de palavras na leitura e na escrita, dificuldade em converter letras em sons e palavras, dificuldades em usar sons para criar palavras, dificuldades em recuperar da memória sons e letras e dificuldades em apreender significados a partir de letras e de sons.”

Selikowitz (2010, p.76) explicita os passos implicados numa leitura que denomina de competente. Este autor começa por afirmar que para ler, o leitor deverá estar motivado para o fazer e para isso, deverá estar concentrado na sua leitura. Posteriormente, este deve ser capaz de reconhecer todas as letras, palavras, orações e frases, da esquerda para a direita, de forma a que o cérebro consiga recolher toda esta informação, na sequência correta, de modo a que seja feita a compreensão integral do texto. O autor refere também que a leitura deve

ser automática, ou seja, à medida que o leitor lê, é feita a transmissão da informação ao cérebro. Explica que para que haja uma completa compreensão do texto, o léxico armazena e reconhece as palavras e descodifica as palavras desconhecidas. De seguida, todas as palavras são recolhidas, para um “sistema semântico” que possibilita que as palavras sejam relacionadas com os seus significados. A memorização é também outro fator importante para uma leitura competente, pois, segundo o autor, “o significado das frases também precisa de ser memorizado de página para página, de modo a que o texto seja compreendido (Selikowitz, 2010, p. 77)”.

Torres & Fernández (2001) distinguem dois tipos de dislexia, a dislexia adquirida e dislexia de desenvolvimento. Na primeira, a dislexia adquirida, o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, deixou de o conseguir fazer devido a uma lesão ou trauma; na dislexia de desenvolvimento o sujeito tem dificuldades de leitura e escrita quando inicia o seu percurso escolar.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5, a dislexia é caracterizada “por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de descodificação e dificuldades de ortografia” (American Psychiatric Association, 2014, p. 67) . O DSM 5 refere ainda que a dislexia está englobada no Transtorno de Neurodesenvolvimento, (quando não é afetada por fatores exteriores, como na dislexia adquirida) tal como nome nos diz, estes transtornos surgem no período de desenvolvimento da criança.

Diferentes autores apontam os fatores neurológicos e fatores cognitivos como as principais causas deste transtorno. Em relação aos fatores neurológicos, Torres & Fernández (2001) e Ribeiro & Baptista (2006) defendem que a dominância cerebral, a lateralidade e os erros dos sujeitos estabelecem relações entre si, uma vez que os indivíduos com esta perturbação produzem inversões e imagens em espelho que estão ligadas a um domínio intelectual incompleto. Estes autores defendem ainda que os disléxicos apresentam um funcionamento deficiente no hemisfério esquerdo, onde se encontram as funções linguísticas, o

que representa uma dificuldade na leitura. E essas dificuldades de leitura “têm origem em problemas perceptivo-motores que posteriormente se associam a dificuldades auditivo-linguísticas” (Torres & Fernández, 2001, p. 9), que pode levar a características associadas ao transtorno do déficit de atenção.

Os fatores cognitivos, segundo Ribeiro & Baptista (2006), dividem-se em dois principais défices, os défices perceptivos e de memória e os défices no processamento verbal. Para que um sujeito consiga ler fluentemente, existem diversas estratégias tais como, “as formas de codificar e elaborar a informação linguística e os modos de descodificar ou analisar, utilizando a memória, analisando as formas das letras, sons, etc” (p.41). Os défices perceptivos e de memória são associados aos disléxicos quando os estímulos apresentados são de caráter verbal, “os sujeitos que evidenciam problemas na leitura, não apresentam problemas de percepção visual, mas já os manifestam quando se requer a atribuição de um nome (...) a uma configuração visual” (Ribeiro & Baptista (2006, p.41). No processamento verbal, os disléxicos têm dificuldades em associar “as palavras letra-a-letra” ao significado dos seus termos. Estes também apresentam um vocabulário fraco e dificuldades na formação de frases. No entanto, os autores acima referenciados explicam que os disléxicos não apresentam dificuldades no processamento verbal, mas sim na codificação fonológica. “O problema aparece quando têm que transformar letras ou palavras num código verbal” (p.42).

2.2 Sinais e Diagnóstico da dislexia

Para Ribeiro & Baptista (2006), pais, educadores e professores devem ter em conta dois indicadores precoces da dislexia, a história pessoal do aluno e a sua linguagem, permitindo assim uma intervenção precoce.

De acordo com Shaywitz (2008) é simples detetar uma criança com dislexia, uma vez que as suas capacidades para produzir e aprender palavras ou letras ou cantar fazem parte das suas aptidões fonológicas que podem não se desenvolver de

forma habitual. A mesma autora refere que “a primeira pista indicadora de dislexia pode ser um atraso da linguagem falada” (p. 105). Aos cinco ou seis anos de idade uma criança deve conseguir articular a maior parte das palavras de forma correta, as crianças com dislexia demonstram dificuldades na articulação de palavras, esta é uma outra pista indicadora de dislexia.

A Tabela 2 da página seguinte, apresenta de forma sintetizada alguns sinais/características de dislexia de acordo com as idades do desenvolvimento de uma criança, apontadas por Ribeiro & Baptista (2006).

Sinais de dislexia em diferentes idades	
Dos 3 meses aos dois anos	<ul style="list-style-type: none"> - desorientação de perceções; - ritmo de palavras acelerado;
Dos 2 aos 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - dislalias; - omissão de fonemas; - confusão de fonemas; - inversão de fonemas; - vocabulário pobre; - dificuldades na expressão; - baixo nível de compreensão;
Dos 6 aos 8 anos	<ul style="list-style-type: none"> - inversão de letras; - cópia de um texto com erros ortográficos; - omissão de letras ou palavras; - leitura hesitante; - produção em espelho; - confusão entre letras semelhantes em forma e em som; - omissões de letras; - conhecimento deficiente do léxico; - vocabulário fraco; - problemas de memória;
9 anos	<ul style="list-style-type: none"> - consciência das suas dificuldades; - incapacidade na escrita; - erros ortográficos, semânticos e sintáticos; - dificuldades na estruturação de frases; - adequação e aplicação de tempos verbais; - falta de concordância; - dificuldades de expressão - dificuldades de compreensão.

Tabela 2 – Sinais de dislexia. Adaptado de Ribeiro & Baptista (2006, p.43 - 49)

Segundo o DSM – 5 e como referido anteriormente no ponto 1.3, a dislexia encontra-se ligada ao Transtorno Neurodesenvolvimental, e é considerada um Transtorno Específico de Aprendizagem.

Um diagnóstico precoce pode ser fundamental no desenvolvimento de uma criança com sinais de dislexia, o que permite elaborar estratégias que ajudem a combater esta perturbação. Torres & Fernández (2001, p.29) afirmam que o processo de avaliação da dislexia é extremamente complexo, uma vez que existem uma diversidade de fatores que devem ser analisados com rigor e precisão.

O educador ou professor são muitas vezes os primeiros a suspeitar se uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem específicas, ao comparar o seu desempenho com o das outras crianças do grupo/turma. A partir destas suspeitas, deve-se informar os pais, caso estes não tenham conhecimento destas dificuldades e, posteriormente a criança deve ser referenciada e encaminhada para uma consulta de psicologia e/ou de educação especial.

Segundo Torres & Fernández (2001, p. 29 - 49) a avaliação deve ser estruturada e envolver as áreas neuropsicológica e psicolinguística. Esta avaliação permite avaliar os défices na leitura e da escrita, assim como outros problemas associados a esta dificuldade de aprendizagem. A avaliação na área neuropsicológica inclui a perceção visual e auditiva, motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, funcionamento psicolinguístico, linguagem e desenvolvimento emocional. Nesta avaliação é necessária a recolha de informação da criança em relação à história de desenvolvimento, história educativa, história médica e social. O historial de antecedentes familiares, assim como hábitos de alimentação e sono, são também informações necessárias à avaliação da criança. Na área psicolinguística, segundo as mesmas autoras, a avaliação é feita através de tarefas de vocalização, tarefas de decisão lexical, tarefas de decisão semântica e tarefas de processamento visual.

Após os resultados da avaliação deverá ser elaborado um plano de intervenção com estratégias adequadas à criança referenciada, que deve ser partilhado com os pais, professores e outros profissionais. Estes devem estar em

profunda cooperação e partilha de informação, de forma a ajudar no desenvolvimento e bem estar da criança.

3. Dislexia e fluência de leitura

Ribeiro & Baptista (2006, p.81-82) citando Rebelo (1992) “a leitura consiste, essencialmente, em extrair significados, baseando-se nos sinais gráficos convencionais, caracterizando-se pela perceção, pela compreensão e interpretação (...).”

Para decifrar o código de leitura Shaywitz (2008) refere que a criança tem de “resolver as duas partes do quebra-cabeça que é a leitura” (p.194), a da linguagem falada e a da linguagem escrita. As palavras são decompostas em segmentos mais pequenos e diferentes, os fonemas. “Os fonemas ou segmentos são unidades mínimas de som que, por comutação no mesmo contexto, permitem distinguir significados” (Pinto, Lopes, & Azeredo, 2013, p. 55). Quando a criança entender que as letras se associam a sons, e que os sons se associam às letras, significa que a criança consegue decifrar o código de leitura. Para saber fazer a descodificação, a criança tem de perceber que as letras associadas ao som formam palavras com significado. E que um conjunto de palavras formam uma oração e que um conjunto de orações formam as frases.

Deste modo, Selikowitz (2010) afirma que a leitura competente quando um indivíduo possui um léxico bem estruturado e é capaz de o usar e reconhecer palavras, encontrando-se no estágio automático (ou ortográfico) da leitura.

Para uma leitura fluente, uma criança deve ter uma precisão, velocidade e expressividade de leitura adequadas.

Assim, Selikowitz (2010) defende que as crianças não conseguem ler de forma automática se não possuírem capacidades fonológicas que abasteçam o seu léxico.

3.1 A tecnologia e a dislexia

A tecnologia de informação e comunicação já faz parte não só do quotidiano do adulto, mas também das crianças de forma cada vez mais precoce. A maioria das crianças já esteve em contacto quer seja com um computador, tablet ou telemóvel. Lembro-me que ao questionar algumas das crianças do grupo de estágio, durante o intervalo, para que é que usavam estes instrumentos eletrónicos, a maioria respondeu que os utilizavam para jogar ou ver vídeos.

Ao observar as alunas durante as aulas de apoio e em conversa com a professora de apoio, percebi que as alunas usavam diferentes plataformas educativas, uma delas despertou-me curiosidade devido às atividades e à forma como estava estruturada. Essa plataforma é a *Ainda Estou a Aprender* (<https://www.aindaestouaprender.com/>), segundo o que consta no livro “Ainda Estou a aprender” (2016) este recurso é de acesso livre, no entanto é necessário um computador, internet, microfone e auscultadores. Esta plataforma foi desenvolvida pelo Centro de Investigação em Psicologia e pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho e tem como objetivo apoiar os alunos com dificuldades de leitura.

Este recurso didático destina-se a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com ou sem dificuldade de aprendizagens. Além dos alunos, os pais, professores, terapeutas e outros técnicos, podem utilizar esta plataforma quer em formato digital, quer em formato de papel. Ao ser utilizado por alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas deve-se ter em conta o perfil do aluno. Esta plataforma pode ser

utilizada pelos intervenientes nomeados acima, bem como ser usada em contexto de sala de aula ou fora da mesma. A realização destas atividades pode ser feita de forma individual, em pequeno grupo ou em turma.

No caso em estudo, a Plataforma “Ainda Estou a Aprender” foi utilizada durante a intervenção em estágio, no domínio da fluência da leitura de textos.

4. Dislexia e consciência fonológica

Uma criança desenvolve a sua consciência fonológica quando percebe que uma palavra se divide em elementos sonoros diferentes. A consciência fonológica é “a capacidade de perceber, identificar e manipular os sons individuais – fonemas – que constituem as palavras faladas” (Shaywitz, 2008, p. 62).

Segundo Ribeiro & Baptista (2006, pp. 84 - 85) “o processo fonológico é a capacidade de usar os códigos fonológicos que depende da: discriminação de sons, da diferenciação de sons, da memorização correta na ordem adequada e da análise e síntese na formação de palavras.”

Deste modo, segundo Freitas, Alves, & Costa (2007) defendem que (...) à entrada na escola, dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento avançado neste momento das suas vidas. Seguir-se-á o treino da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica. Os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético” (p.12).

Ribeiro et al., (2016) no livro “Ainda Estou a Aprender” (p. 20) referem ser essencial:

- a) reconhecer as fronteiras das palavras, enquanto unidades sonoras com significado (ex.: *os/braços* em [uʒβrasuʃ] – mesmo quando integradas em palavras fonológicas. Aqui, a consciência fonológica é apoiada pela consciência morfológica e pelo uso pragmático da língua;
- b) identificar as sílabas de uma palavra (ex.: ['βra.suʃ] em <braços>) – o que revela *consciência silábica*;
- c) discriminar unidades menores dentro de cada sílaba (ex.: ['βr/a.s/uʃ] em <br/a.ç/os>) – o que revela *consciência intrassilábica*;
- d) discriminar e identificar sons da fala (ex.: [β] [r] [a] [s] [u] [ʃ] em <braços>) – o que revela *consciência fonémica ou segmental*.

Uma fraca consciência fonológica é uma das maiores causas das dificuldades de leitura. A consciência fonológica permite associar o fonema ao grafema, e posteriormente reconhecer as palavras formadas pelos mesmos, através da memorização (Pinheiro, 2002), sendo que crianças com dislexia apresentam um déficite de consciência fonológica, o que provoca uma fraca fluência na leitura (Deuschle & Cechella, 2008). De forma a combater esta lacuna, os pais, os professores e outros intervenientes educativos devem usar diferentes estratégias.

5. O papel do professor

A escola é onde a criança passa a maior parte do dia e, por isso é o local privilegiado de aprendizagens, de interação e de integração sociais. A escola deve estar em constante comunicação e partilha com as famílias, com a comunidade e na sociedade onde está inserida.

O professor do 1º CEB tem um dos papéis mais importantes no desenvolvimento da criança, uma vez que este é responsável pela aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Além de ensinar as diferentes áreas curriculares, o professor, tem de fazer uma avaliação das mesmas, o que leva muitas das vezes no seu dia-a-dia a confrontar-se com as diversas dificuldades dos alunos. Além das dificuldades comuns de aprendizagem, o professor é o primeiro a suspeitar se um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem específica, tais como a dislexia. Para

isso, ele deve ser um bom observador e avaliador das dificuldades de cada criança, devendo olhar para a mesma, como um ser individual, com dificuldades distintas das outras crianças.

Cabe ao professor, após detetar as dificuldades da criança quer na leitura, na escrita ou na matemática, tal como referido no ponto de 1.4 Sinais e Diagnóstico da Dislexia, referenciar a criança em causa, para que se possa fazer uma avaliação mais detalhada e específica.

Segundo Hennigh (2003, p.35), o professor deve seguir cinco princípios de aprendizagem para ajudar crianças com dislexia: o primeiro princípio diz respeito aos métodos de ensino-aprendizagem, o professor deve utilizar os diversos estímulos sensoriais, uma vez que, segundo a autora, as crianças aprendem melhor através deles; o segundo princípio, a autora refere que o professor deve promover uma “visão positiva da leitura” pois, alunos com dislexia demonstram pouca motivação para a leitura; o terceiro princípio assenta no facto que o professor deve valorizar e motivar o aluno de maneira a que, este não seja visto como o aluno disléxico, mas sim um aluno da turma; no quarto princípio, a autora defende que o professor e a turma devem estar em constante entre-ajuda em relação ao aluno com dislexia; no quinto e último princípio a autora afirma que o professor deve elaborar diversas atividades que vão ao encontro das dificuldades específicas de um aluno disléxico, tais como reforçar as competências da leitura, reconhecendo a palavra através do som e das letras.

O professor deve ser visto como um orientador e facilitador de aprendizagens, adaptando o currículo e recursos materiais a crianças com dislexia, de forma a que este consiga acompanhar o decorrer das aulas e dos conteúdos dados, criando um ambiente favorável às aprendizagens. Para isso deve também ter em conta os interesses das crianças, assim as aprendizagens tornam-se mais significativas e motivadoras. Deste modo, o método de ensino mais benéfico para crianças com estas dificuldades deverá ser centrado na criança.

Hennigh (2003, pp. 37-38) defende que a criação de objetivos além de promover a motivação do aluno, ajuda a que a criança tenha a responsabilidade e

autonomia de os cumprir. Para isso, a autora dá um exemplo de que se deve colocar três objetivos por período, um objetivo pessoal, um académico e um objetivo para casa. Este sistema por objetivos faz com que os alunos tenham “a consciência do seu próprio processo de aprendizagem.”

Tal como foi dito no início deste ponto, a família, os professores, a comunidade e a sociedade devem estar em constante interação. Um recurso que pode ser rentabilizado pelos diferentes intervenientes no trabalho a desenvolver com estas crianças é o computador, através de programas criados especialmente para esta população e que podem ser usados de forma lúdica. Os pais, os professores, técnicos de saúde e a escola devem estar num constante processo de partilha de informação, tendo como objetivo comum o ajudar a criança.

Parte II – Componente Prática

Capítulo III: Descrição de uma intervenção

1. O Contexto Escolar

A turma é constituída por um total de vinte e quatro alunos, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Duas alunas, dos vinte e quatro alunos da turma, foram sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente (Dislexia) e possuem um Programa Educativo Individual. A aluna, alvo da intervenção frequenta o 3º ano de escolaridade da Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho e distrito de Coimbra. Apresenta dificuldades de aprendizagem mais acentuadas e por isso, existe uma maior atenção e preocupação por parte da professora titular de turma e dos professores de apoio, em relação à mesma.

É de salientar que o trabalho em grupo/turma era uma estratégia utilizada pela professora titular de turma, o que exigia a participação e cooperação de todos os elementos da mesma, incluindo as crianças diagnosticadas com NEE. No entanto, as duas sessões foram realizadas fora do contexto de sala de aula, uma vez que esta era a prática da professora de apoio. Para além disso, o computador encontrava-se na biblioteca, local onde eram concretizadas as sessões com a professora de apoio. No entanto, as estratégias e os resultados obtidos com estas duas sessões foram partilhados e analisados com a professora titular da turma.

A intervenção foi realizada durante as aulas de apoio das alunas com NEE, durante uma hora em dois tempos por semana, com a autorização e ajuda da professora titular de turma e da professora de apoio das alunas. O apoio era realizado em pequeno grupo e fora da sala de aula.

2. Avaliação e Diagnóstico da aluna

Para perceber como foi realizado o diagnóstico da aluna e todo o seu percurso escolar, desde o pré-escolar até ao 3º ano de escolaridade, consultamos o seu Programa Educativo Individual (PEI). A aluna foi diagnosticada com uma deficiência grave nas funções mentais de linguagem e das funções de atenção, que

afetam o seu dia-a-dia, nas atividades de aula e na sua participação, especificamente em se concentrar, dirigir a sua atenção e a leitura.

A nível do desenvolvimento psicomotor a aluna demonstrou encontrar-se, de forma global, nos parâmetros da normalidade. Começou a falar muito cedo, no entanto já indicava dificuldades na articulação dos sons. Na história familiar há referência de uma perturbação específica na aprendizagem e também défice de atenção e hiperatividade.

A aluna em estudo foi referenciada pela professora titular de turma em 2017, no final do 2º ano de escolaridade. No entanto, já no 1º ano de escolaridade apresentava dificuldades na leitura e na escrita, altura em que se verificou que trocava as letras e escrevia em espelho. Na matemática, mostrava dificuldades em expressar-se, quer na escrita quer oralmente e necessitava de mais tempo na realização de tarefas. No 2º ano de escolaridade, a aluna apresentou dificuldades a nível da consciência fonológica e na matemática, não aplicava a numeração adequadamente e continuava com os problemas de concentração na elaboração de tarefas. No 2º período do 2º ano de escolaridade, a aluna foi integrada num grupo para o desenvolvimento de aprendizagens dos conteúdos programáticos do 1º ano, tendo sido elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual.

De acordo com o Perfil de Funcionalidades do Aluno descrito no PEI, relativamente à idade da aluna, os testes que avaliam o funcionamento intelectual resultaram num perfil de desempenho cognitivo da aluna dentro da média. De forma mais detalhada, a aluna apresenta um desempenho médio superior nas aptidões de realização, que consistem nas competências não-verbais, motoras; nas aptidões verbais (capacidade de conceptualização, conhecimento/curiosidade intelectual e expressão verbal) demonstra um desempenho médio; em relação ao cálculo simples tem um desempenho dentro da média. Na capacidade de armazenar informação factual (conhecimentos adquiridos na escola e na família) a aluna demonstrou um conhecimento inferior ao esperado para a sua idade.

De um modo mais pormenorizado foram avaliadas as seguintes funções neurocognitivas: linguagem, memória, atenção e funções executivas. De acordo com

a *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde– Para Crianças e Jovens* (CIF-CJ) e segundo consta no Programa Educativo Individual, na categoria Aprender a Ler (d140) e nas subcategorias *Adquirir competências para pronunciar palavras escritas* (d1401) e *Adquirir competências para compreender palavras e frases escritas* (d1402) são reveladas dificuldades graves. A aluna demonstrou dificuldades na consciência fonológica (eliminação e substituição do fonema), na leitura existem “omissões e adições de letras, inversões de letras; confusões nos fonemas e dígrafos (o/u, e/i, b/v, c/t, f/v, p/t, x/j, s/x, z/x, nh/lh); de grafemas de configuração gráfica similar (b/d, p/q, m/n); substituições; erros de correspondência grafema/fonema (valor fonético dos grafemas r, s, c, g, q, x).”. Relativamente às funções de memória a aluna apresentou uma memória verbal a curto prazo e demonstrou também dificuldades na codificação da informação a memorizar. Esta revela dificuldades em focar a sua atenção. A aluna é capaz de gerar palavras de acordo com as categorias fonémicas, mas “revela dificuldades na produção de palavras nas categorias semânticas”. A aluna não demonstra dificuldades a nível comportamental e emocional.

Após a referenciação, a integração no grupo de apoio de alunos com NEE teve como objetivo o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e da escrita. Em conversa com a professora de apoio, esta referiu que a aluna, este ano, já demonstrou uma evolução/desenvolvimento significativo na leitura e na escrita, e o interesse pela escrita. Todas estas pequenas evoluções devem ser tidas em conta pelos professores que trabalham com alunos com dificuldades de aprendizagem, de modo a valorizar os progressos e a reforçar a autoestima dos alunos, neste caso concreto da aluna com dislexia.

Foram definidas também algumas estratégias de acordo com o Programa Educativo Individual da aluna em estudo:

- “Manter a sala de aula estruturada e previsível;
- Estabelecer regras claras e exigir o seu cumprimento;
- Adaptar o ambiente de aprendizagem eliminando estímulos de distração;

- Apresentar nos textos e fichas apenas a informação necessária;
- Ajustar o ritmo de apoio à capacidade de concentração do aluno;
- Dar o tempo necessário para que complete uma tarefa;
- Treinar a compreensão auditiva;
- Construir um caderno anti-erros, formar família de palavras e escrever frases;
- Utilizar o reforço positivo e valorizar o sucesso do aluno;
- Realizar jogos educativos tendo em conta a problemática do aluno;
- Promover momentos de leitura e de escrita;
- Promover o envolvimento ativo do Encarregado de Educação nas atividades escolares.”

3. Intervenção

A intervenção ocorreu durante o estágio do 2º ano do mestrado em educação pré-escolar e 1º CEB teve como suporte diagnóstico da aluna, através do Programa Educativo Individual e conversas com a professora titular de turma e com a professora de apoio da aluna.

O trabalho em grupo era o método mais utilizado pela professora titular de turma, como já foi referido no ponto do contexto escolar em que a aluna está inserida. No entanto, por esta ser uma aluna mais introvertida e menos participativa percebi que a minha intervenção teria de ser realizada durante as aulas de apoio, quer individualmente, quer apenas com mais uma aluna na turma diagnosticada com NEE. Desta forma, o foco das atividades direcionava-se apenas à aluna em estudo, o que permitiu uma participação mais ativa por parte da mesma, bem como uma maior motivação e consequentemente, elevar a sua autoestima.

As atividades foram realizadas em duas sessões distintas na biblioteca da escola (quando esta se encontrava sem alunos), durante as aulas de apoio e com a

presença da professora de apoio, juntamente com outra aluna diagnosticada também com dislexia. No entanto, a intervenção centrou-se apenas numa das alunas, uma vez que estas se encontravam em níveis de dificuldades diferentes. A aluna selecionada apresentava um maior nível de dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita.

Na primeira sessão, a aluna utilizou recursos tecnológicos, o computador e o programa *Ainda Estou a Aprender* destinado a alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Nesta sessão foi avaliada a fluência de leitura da aluna através de um texto lido pela mesma, em voz alta.

Na segunda sessão foi avaliada a consciência fonológica da aluna. Esta sessão foi dividida em três atividades, na primeira atividade foi solicitado à aluna para encontrar palavras com os mesmos fonemas na primeira e última sílaba, na segunda atividade a aluna era pedido que a aluna encontrasse a palavra intrusa, ou seja, tinha de encontrar a palavra em que o fonema da última sílaba fosse diferente. Na terceira e última atividade, eram distribuídos em cima da mesa, cartões com sílabas e o objetivo era que a aluna criasse palavras, existentes ou não, a partir desses mesmos cartões.

Os objetivos, a descrição das atividades, os diálogos realizados durante a segunda sessão e avaliação das atividades são descritas abaixo.

3.1 Atividade com a plataforma “Ainda estou a aprender” – fluência da leitura

A plataforma “Ainda estou a Aprender” é destinada a alunos do 1º Ciclo com dificuldades na aprendizagem na leitura. Todo o material contido nesta plataforma foi pensado para ser usada em contexto escolar com o ajuda do professor titular de turma/ professor de apoio e em trabalho de casa, com ajuda dos encarregados de educação.

Dentro desta plataforma, a criança encontra-se registada e pode aceder a diversas atividades tais como, consciência fonológica, fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada, fluência de leitura de textos e compreensão. A

atividade escolhida foi sobre a fluência de leitura de texto (Anexo A). Foi escolhido o texto “O Hospital” e aluna realizou a leitura dos dois primeiros parágrafos.

O HOSPITAL

Era domingo. O João ia de bicicleta para casa do Luís. Na rua, os vizinhos jogavam à bola. Distraiu-se a olhar para eles e não viu um automóvel que se aproximava. Resultado: o condutor do automóvel travou imediatamente, mas o choque foi inevitável. Os amigos, aflitos, nem queriam acreditar no que tinha acontecido.

Várias pessoas socorreram o João e chamaram uma ambulância. O João, cheio de dores, dizia que tinha medo de ir para o Hospital. A mãe e o condutor do carro tentavam acalmá-lo, enquanto os enfermeiros traziam a maca para o levarem.

Quando o João entrou para a urgência do hospital, viu que os pais iam entrar com ele. Ficou mais descansado, embora ainda estivesse cheio de medo, porque nunca entrara num hospital.

Da sala do hospital, o João não se lembra. Tinham-lhe dado uma injeção de anestésico para poderem tratar do seu braço sem lhe fazerem doer.

Quando acordou, já na enfermaria, viu que tinha o braço com gesso. Os pais estavam ao seu lado. Pareciam preocupados e sem vontade de lhe ralharem pela sua falta de cuidado.

À noite, já os pais tinham ido para casa, as enfermeiras, que eram muito simpáticas disseram: – “Vamos apagar as luzes para dormirem mais sossegados, mas estaremos aqui se precisarem de alguma coisa”. Apesar do susto, nada de muito grave lhe tinha acontecido, e o João depressa foi para casa.

Em casa, recebeu a visita dos amigos. Todos estavam curiosos para saberem como era ir para um hospital. Ficaram aliviados quando o João lhes explicou que, embora não gostasse de lá voltar, todos tinham sido muito simpáticos.

“Cuidado! É mais prudente jogarem à bola num sítio afastado da rua.” – diz a mãe. “E se fôssemos para o parque onde eu agora ando de bicicleta?” – propõe o João.

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, “O Hospital”.

Porto: Porto Editora, 1995.

A aluna iniciou esta experiência ouvindo o áudio do texto, posteriormente foi-lhe questionado o que compreendeu do mesmo. De seguida, esta leu os dois primeiros parágrafos em voz alta, revelou algumas dificuldades na segmentação de palavras, na consciência fonológica “jamaram” em vez de “chamaram uma ambulância” e “jeio” em vez de “cheio” (confusão entre o som “ch” e “j”), no processo da descodificação do grafema-fonema “aflito e “avlito” (troca do grafema f pelo v), omissão de grafemas “enqanto” em vez de “enquanto” na leitura automática de palavras e uma leitura abaixo do nível esperado para a idade. Toda a sua leitura foi gravada em áudio e seguidamente, escutada pela criança. Espontaneamente, enquanto ouvia a sua gravação, a aluna foi lendo os parágrafos simultaneamente. A sua leitura foi mais precisa e mais acelerada, no entanto, não teve qualquer expressividade/entoação na mesma.

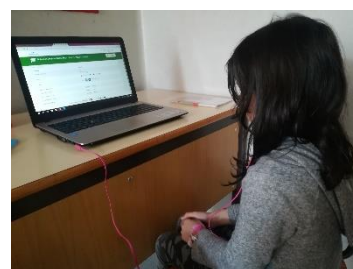


Imagem 1 e 2 – Leitura e audição do texto pela aluna na plataforma “Ainda estou a aprender”

A avaliação desta atividade foi feita através da análise da evolução em relação à precisão de leitura, à velocidade de leitura e à expressividade de leitura da aluna. Notou-se uma grande melhoria na segunda leitura em relação à primeira, como referido em cima. Contudo, ainda foram notórias as suas dificuldades na leitura.

3.2 Atividades com cartões e imagens – consciência fonológica

Numa segunda sessão (Anexo B) foram realizadas três atividades sobre a consciência fonológica, esta era uma das grandes dificuldades apresentadas no PEI da aluna. Na primeira atividade, a aluna teve de descobrir as palavras com o mesmo som na última sílaba; na segunda atividade o objetivo era identificar e escrever o som da última sílaba em comum nos pares de imagens; na última atividade, a aluna teve de criar palavras a partir de cartões com diferentes sílabas.

Atividade 1: À descoberta das palavras com o mesmo som

Na primeira atividade foram colocadas sobre a mesa imagens diferentes, em que o objetivo era a aluna descobrir as imagens com os mesmos sons na primeira ou na última sílaba, tais como joelho e jogador, vapor e sobrepor, lavar e nevar; no entanto, existiam algumas imagens com o som parecido, mas que não estavam ligadas a nenhum dos sons das outras imagens como a flor, fotografar e chover. Antes de iniciar a atividade a aluna era informada sobre o que as imagens representavam.

A aluna demonstrou ter algumas dificuldades nas imagens de “vapor” e “flor”, apesar de ter percebido logo que o som parecido se encontrava na última sílaba. Depois de algumas tentativas a produzir os sons das duas palavras, foi-lhe dado a dica de escrever as duas palavras numa folha, depois de observar as duas palavras e produzir novamente o som das palavras, a aluna entendeu que a palavra “flor”, não tinha o mesmo som que a palavra “vapor”.

Aluna: “Este não é! Porque este tem mais uma letra (...) e começa por um ‘f’!”

Estagiária: E o sobrepor?

Aluna: “Sobre-por” (pensa)

Estagiária: “E qual é a primeira letra do “-por”?”

Aluna: “Um ‘p’!”

Estagiária: “Tem ou não o mesmo som?”

Aluna: “Não!”

Assim como a palavra “joelho” e “chover”. De seguida é apresentado um diálogo entre mim e a aluna, sobre estas duas palavras.

Aluna: “O som pode ser parecido, só que não são as mesmas letras. Tem que ser mesmo as mesmas letras”

Estagiária: “E o que é que acontece quando (as palavras) não têm as mesmas letras?”

Aluna: “Se não tiverem as mesmas letras, não são o mesmo som.”

Além das palavras descritas acima, para esta atividade, a aluna mostrou-se interessada em comparar com outras imagens, como era o caso da imagem que representava o “contar”. Os cartões escolhidos pela a aluna como forma de comparar o som foram os cartões do “contar” e do “fotografar”, a aluna não demonstrou qualquer dificuldade, como podemos observar no seguinte diálogo:

Aluna: “É diferente! É “-tar” e “-far”.

A aluna escreveu as duas palavras numa folha pautada para mostrar que o som da última sílaba era diferente, tal como explicou anteriormente.

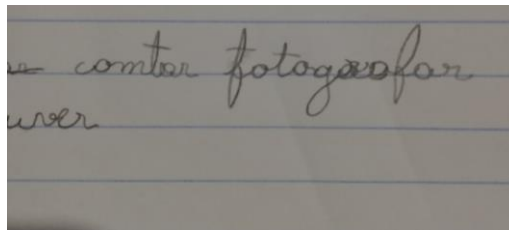


Imagem 3 – Escrita de palavras pela aluna

Com as palavras “chover” e “lavar” a aluna demonstrou logo que o som era diferente:

Aluna: “Cho-ver” e “la-var” o som é diferente!”

Nas palavras “lavar” e “nevar” a aluna não demonstrou quaisquer dificuldades, nem em perceber que a palavra fotografar não fazia par com nenhuma das outras imagens.



Imagem 4 – A aluna a segurar as imagens com o mesmo som “vapor” e “sobrepôr”



Imagem 5 – A aluna a segurar as imagens com o mesmo som “joelho” e “jogador”



Imagem 6 – A aluna a segurar as imagens com o mesmo som “nevar” e “lavar”

De seguida foi-lhe pedido que escrevesse, num papel, o som que cada par de imagem tinha em comum, o som “-por”, o som “-var” e o som “jo-“e que as voltasse a organizar. A aluna não teve grandes dificuldades a completar esta tarefa.



Imagem 7 – O esquema elaborado pela a aluna com as sílabas com o mesmo som, as imagens correspondentes e as imagens com sons diferentes.

Atividade 2: Encontra a palavra intrusa

Na segunda atividade, a aluna teria apenas de encontrar a imagem com o som diferente, entre as seguintes palavras “trocar”, “contar”, “açúcar” e “riscar”.

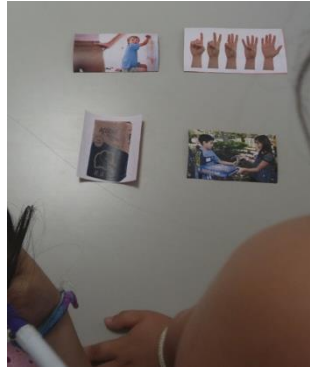


Imagem 8 – Imagens da segunda atividade

Apesar da aluna não demonstrar muitas dificuldades nesta atividade, teve de produzir várias vezes todas as palavras, principalmente as palavras “trocar” e “contar”. Podem ser consideradas normais as razões de maior dificuldade nestas duas palavras, uma vez que a maioria dos grafemas são iguais, apesar de se encontrarem em posições diferentes nas duas palavras. Ao fim de algum tempo, a aluna conseguiu entender que a palavra “contar” era a palavra que não tinha o mesmo som na última sílaba, ou seja, era a palavra intrusa.

Estagiária: “Qual é que não termina no mesmo som?”

Aluna: “Ris-car, (...) açú-car, e aqui é “con-tar”. “-car” e “-tar”. E aqui é “trocar”.

Estagiária: Então qual é o intruso?

Aluna: “É este!” (aponta para a imagem do contar”

Atividade 3: CRI'ArTE PALAVRAS

Na última atividade colocaram-se em cima da mesa algumas sílabas aleatoriamente, o objetivo era que a aluna conseguisse construir palavras com as diferentes sílabas. As imagens seguintes demonstram os cartões com as sílabas espalhadas aleatoriamente pela mesa e as palavras criadas pela a aluna.

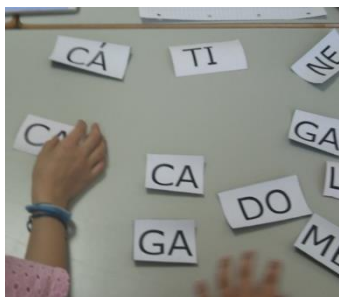


Imagem 9 – Cartões com as sílabas



Imagem 10 – Primeiras palavras criadas pela aluna

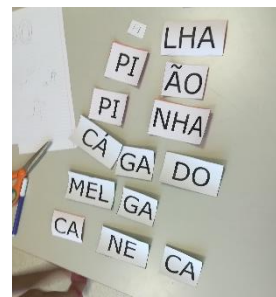


Imagem 11 - Novas palavras criadas pela aluna

A seguir é documentado o diálogo entre a aluna em estudo, a colega de turma, a professora de apoio e a estagiária. No entanto, só a conversa da aluna em estudo foi documentada.

Aluna: “Pilhão!”

Aluna: Tilhado!

Professora de apoio: “Era quase, mas telhado é com “e”.

(...)

Aluna: “Pião!

Estagiária: “Quais é que são as palavras que começam pelo mesmo som?”

Aluna: “Ah já sei! Pinhão e pinha.”

(...)

Aluna: “Ticana”! Tricana! A tricana! Tricana é uma palavra!”

Professora de apoio: “Mas não tem o “r”.”

(...)

Estagiária: “E uma palavra com três sílabas?”

Aluna: “Cágado”.

(...)

Estagiária: “Uma palavra com o mesmo som na segunda sílaba?”

Aluna: “Eu vou escrevendo e vou vendo se alguma destas sílabas dá. É mais fácil.” (...) Melga e cágado.

Estagiária: E duas palavras com a mesma sílaba no início ou no final? No início primeiro então?

Aluna: (Aponta para “pião” e “pinha”)

Estagiária: Qual é a palavra que tem o mesmo som no início e no final?

Aluna: Pinha e pilha.

Professora de apoio: Esta tem o som “-nh” e esta o som “-lh”.

Aluna: É esta! Ca-ne-ca!

A aluna demonstrou algumas dificuldades na construção de palavras com as sílabas dadas, por esse motivo foram dadas algumas dicas como “A primeira sílaba começa por “ga-“! ” . Com alguma ajuda a aluna foi criando palavras conhecidas e com significado, produzindo-as oralmente assim como palavras desconhecidas como é o caso de “necáti”. Esta última era uma opção dada à aluna, produzir palavras não existentes, mas que conseguisse produzir o som da mesma, desde que de forma correta.

Aluna: “Nécati” pode ser uma loja de animais!

A avaliação desta atividade foi muito positiva, a aluna conseguiu concluir as atividades com sucesso, apesar de a aluna necessitar de alguma ajuda, nomeadamente na parte em que trocava as letras.

3.3 Avaliação / Reflexão das sessões realizadas

Durante toda a intervenção fui-me apercebendo o quanto são importantes o apoio e uso de recursos didáticos diferenciados na atividade docente com alunos com dislexia e o investimento ao nível da consciência fonológica para uma maior fluência ao nível da leitura. De realçar que iniciei a intervenção privilegiando aspetos relacionados com a fluência de leitura, mas que ao refletir sobre o decurso da primeira sessão apercebi-me da necessidade de um maior investimento ao nível da consciência fonológica. Embora os recursos tecnológicos sejam um pilar no que diz respeito à motivação da aluna e para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, emocional e social, surpreendentemente, esta mostrou-se mais motivada na segunda sessão pois os materiais utilizados, apesar de serem mais tradicionais, eram aqueles com que a aluna tinha menos contacto e eram mais lúdicos. Um aspeto que pode ter influenciado a motivação da aluna pode ter sido o facto de, no decurso da segunda atividade, a aluna contar com a presença da outra aluna com dislexia, o que causou uma maior interatividade e espírito de competição entre as duas.

Como forma de avaliar as duas sessões solicitei a opinião da professora de apoio que passo a transcrever:

As atividades desenvolvidas enquadraram-se no desenvolvimento da consciência fonológica de duas alunas com dislexia. A conceção, a apresentação e o desenvolvimento das dinâmicas propostas revelaram-se adequadas aos objetivos delineados e ao perfil de funcionalidade das alunas, tendo sido por parte destas considerada uma atividade motivadora, interessante e desafiadora.

A tabela abaixo ilustra as dificuldades que a aluna evidenciou ao longo das duas sessões, bem como as estratégias utilizadas para superação das mesmas. Na coluna do lado direito são descritas algumas considerações sobre o impacto do uso das estratégias de “correção” no desempenho da aluna.

	Dificuldades evidenciadas	Estratégias utilizadas	Observações
Sessão 1 Ainda Estou a Aprender: O HOSPITAL	- troca e confusão dos sons “ch” e “j” e dos fonemas “v” e “f” - Omissão de grafema “enquanto” em vez de “enquanto”.	- audição da gravação áudio da sua própria leitura seguida de nova leitura do texto	A aluna conseguiu melhorar a precisão e a velocidade da leitura mas não a expressividade (entoação).
Sessão 2 Atividade 1 À DESCOBERTA DAS PALAVRAS COM O MESMO SOM	- confusão com os sons “vapor” e “flor”	- repetição das duas palavras e escrita das mesmas numa folha de papel para comparação das palavras.	A aluna teve mais facilidade em diferenciar os sons quando se associou a estratégia da repetição à escrita das palavras, isto é, a conjugação dos estímulos auditivos e visuais em simultâneo.
Atividade 2 ENCONTRA A PALAVRA INTRUSA	- confusão com as palavras “trocar” e “contar”	- repetição das duas palavras com a respetiva divisão silábica.	Ao fazer a divisão silábica das palavras a aluna percebeu que eram duas palavras diferentes.
Atividade 3 CRIAR PALAVRAS	- confusão do som entre “telhado” e “tilhado” - confusão com o som “nh” e “lh” nas palavras pinha e pilha. - adição da letra “r” na primeira das três sílabas “ti”, “ca” e “na”. A aluna disse tricana.	- referência à diferença dos sons “e” e “i”, pronunciando de forma marcada “telhado” e “tilhado” e “pinha” e “pilha”. - chamada de atenção ao nível da adição da letra “r”;	A aluna percebeu que tinha juntado incorretamente as sílabas “ti”, “lha” e “do”, quando reproduziu a pista dada pela professora. A aluna voltou a olhar para os cartões e percebeu de imediato a ausência da letra “r” na sílaba.

Tabela 3 – Síntese das dificuldades e estratégias usadas com a aluna ao longo da intervenção

Importa ainda referir o elevado grau de envolvimento e satisfação da aluna ao longo das duas sessões, principalmente na sessão dois em que foram realizadas as atividades de consciência fonológica, fator essencial na leitura de textos.

Toda esta intervenção foi uma mais valia para mim como futura educadora e professora, pois fez-me perceber a diversidade de estratégias que podem e devem ser utilizadas em alunos com dislexia e/ou outras dificuldades de aprendizagem específicas, individualmente, em pequeno e grande grupo e ainda o papel preponderante do professor no sucesso dos alunos.

Na intervenção descrita durante o relatório foram elaboradas algumas estratégias. Na estratégia de audição da sua própria leitura do texto, a aluna melhorou a precisão e a velocidade da leitura, no entanto não teve qualquer expressividade da mesma. A escrita e a repetição das palavras foram uma outra estratégia utilizada para a comparação da escrita e dos sons da palavra. A aluna conseguiu diferenciar mais facilmente os sons, quando associou a repetição do som à escrita da palavra, ou seja, quando conjugou os estímulos auditivos e visuais em simultâneo. Uma outra estratégia foi a divisão das palavras por sílabas e conseqüente repetição das mesmas, isto fez com que a aluna conseguisse entender que as palavras eram diferentes. Ao referir a diferença dos sons “e” e “i” e ao pronunciá-los de forma marcada, a aluna percebeu que tinha juntado de forma incorreta os cartões com as sílabas “ti”, “lha” e “do”. Uma última estratégia foi a chamada de atenção à aluna pela a adição da letra “r” a sílaba “ti” dos cartões. Ao ser alertada, a aluna voltou a observar os cartões e percebeu que a letra “r” não se encontrava no cartão e por isso, a palavra “tricana” não podia ser formada.

É preciso salientar que as estratégias utilizadas com esta aluna, durante a intervenção, não são estratégias universais, ou seja, que resultam com todos os outros alunos. Cada criança é um ser individual e por isso, as estratégias devem ser criadas de acordo com as necessidades de cada uma, de forma a combater as suas dificuldades. Como referido no Decreto de Lei 54/2018 de 6 de julho, “o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar

com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p.2918).

Considerações finais

A escola é e deve ser o maior indutor no desenvolvimento da leitura e da escrita e da oralidade, sendo que estes conteúdos são necessários para a construção de saberes. O professor deve definir estratégias diferenciadas às necessidades de cada aluno, principalmente dirigidas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas. Deve também promover e desenvolver hábitos de oralidade, da leitura e da escrita nos alunos de forma a que façam parte da sua rotina diária, como apresentado no primeiro capítulo, o exemplo de várias rotinas do estágio onde estive integrada.

A dislexia, é um tema pertinente e atual nas nossas escolas e sociedade. Como descrito ao longo do relatório, é de extrema importância, ter uma informação alargada sobre esta dificuldade de aprendizagem, visto que é um dos principais aspetos que contribui para o insucesso escolar. Sendo que a leitura e a escrita, tal como a matemática fazem parte das aquisições no desenvolvimento da criança, e são a base de toda a nossa aprendizagem, uma criança que apresente características da dislexia terá mais dificuldades tanto na sua aprendizagem, como no seu desenvolvimento sócio emocional. Desta forma, os professores, familiares e toda uma equipa multidisciplinar devem referenciar e auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem o mais precocemente possível, uma vez que pode trazer, a longo prazo, um elevado número de complicações. Segundo diversos autores referidos durante o trabalho, as palavras “motivação” e “autoestima” fazem parte da intervenção devendo ser promovidas ao longo da intervenção.

O professor tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança, bem como em conseguir observar, avaliar e referenciar uma criança com dislexia. Deve ser orientador e facilitador de aprendizagens, gerindo e adaptando o currículo às necessidades do aluno. De acordo com o Decreto de Lei 54/2018, devem ser criadas medidas de gestão curricular que permitem à criança participar nas atividades de aprendizagem na sala de aula, diversificando e adequando diferentes métodos e estratégias de ensino, utilizando instrumentos de avaliação diferentes e adaptando os materiais e recursos em resposta aos diferentes estilos de aprendizagens de forma de cada um, promovendo assim, o sucesso educativo.

Com a intervenção realizada pudemos perceber que a motivação e o interesse dos alunos com dislexia diferem de acordo com os estímulos que recebem, neste caso através das diferentes atividades. Na primeira atividade, a aluna já estava habituada a trabalhar com a plataforma educativa, durante as aulas de apoio. Na segunda atividade, os recursos utilizados não eram os que a aluna estava mais familiarizada, e por essa razão, o seu interesse e motivação foram diferentes em relação à primeira. Há que ter em conta que a elaboração das duas sessões, principalmente a segunda sessão, teve sempre a vertente lúdica, de jogo, do brincar, o que permite à criança participar, expressar-se e criar.

Este relatório contribuiu de forma positiva a nível profissional, bem como a nível pessoal, sensibilizando-me para quando no futuro me deparar com crianças e alunos, quer com dificuldades de aprendizagens específicas, quer com qualquer outro tipo de dificuldades, tenha mais facilidade em agir e dar respostas às necessidades dos mesmos. Embora as atividades realizadas não tivessem feito com que a aluna conseguisse ultrapassar totalmente as suas dificuldades, serviram para refletir em conjunto com a professora de apoio e com a professora titular sobre as diferentes estratégias usadas e sobre a continuidade no trabalho a desenvolver com a aluna, sendo que algumas destas estratégias podem e devem também ser usadas no contexto de sala de aula, com o grande grupo. Se o tipo de atividades que planeiei forem continuadas de acordo com os interesses e necessidade da aluna, acredito que as suas dificuldades serão atenuadas.

“Professores e pais interrogam-se com frequência por que motivo há crianças que enfrentam dificuldades na aprendizagem da leitura enquanto outras, na mesma turma, avançam a bom ritmo. Se a explicação fosse simples e evidente, há muito o problema estaria solucionado, pois a preocupação em assegurar a todos uma eficaz aprendizagem da leitura é um dos objetivos centrais dos sistemas educativos”

Isabel Alçada in (Ribeiro, et al., 2016, p. vii)

Referências bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Aprendizagens Essenciais - Português - 1º ano.* (2018). Ministério da Educação. Obtido em 26 de 02 de 2019, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_1a_ff.pdf
- Aprendizagens Essenciais - Português - 3º ano.* (2018). Direção-Geral de Educação. Obtido em 02 de 03 de 2019, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Aprendizagens Essenciais - Português - 4º ano.* (2018). Direção-Geral de Educação. Obtido em 02 de 03 de 2019, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência. Obtido em 02 de 03 de 2019, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Caderno de Apoio - Aprendizagem da Leitura e da Escrita.* (s.d.). Direção-Geral da Educação. Obtido em 25 de 02 de 2019, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf
- Casal, C. (2013). *Disortografia: a escrita criativa na reeducação da escrita*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Obtido em 15 de Outubro de 2018, de <https://core.ac.uk/download/pdf/61016383.pdf>
- Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para crianças e jovens.* (2003). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ; Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança.
- Correia, L. D. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específica. *Innovación Educativa*, 91-106.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista de Educação Especial*, 329 - 346.
- Deuschle, V. P., & Cechella, C. (2008). O déficit em consciência fonológica e a sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Rev CEFAC*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2008nahead/16-08.pdf>

- Farrell, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M., & Horta, I. V. (2014). Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, 144-154.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *PNEP - O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica* (1ª ed.). Ministério da Educação.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia: um guia para pais e professores*. Porto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., & Breia, G. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pinheiro, Â. M. (2002). Dislexia do desenvolvimento: perspectivas cognitivo-neuropsicológicas. 2.
- Pinto, M. F., Lopes, M. A., & Azeredo, M. O. (2013). *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática do Português*. Lisboa: Raíz Editora.
- Ribeiro, A. B., & Baptista, A. I. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*. Coimbra: Quarteto.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., & Brandão, S. (2016). *AINDA ESTOU A APRENDER. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Edições Almedina S.A.
- Rodrigues, C. (2015). *A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia*. Lisboa.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Texto Editores.
- Shaywitz, S. M. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase de vida*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração* (1ª ed.). (M. d. Educação, Ed.) Obtido em 25 de 02 de 2019, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf
- Torres, R. M., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw Hill.

Referências webgráficas:

Aprendizagens Essenciais – Português – 2º ano do 1ºCEB. (2018). Direção-Geral de Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf - consultado a 02/03/2019

Definição de dislexia pela International Dyslexia Association:

<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> - consultado a 10/10/2018

Dificuldades de aprendizagem: o que são e os tipos mais comuns:

<https://www.ativosauade.com/saude-mental/dificuldades-de-aprendizagem-o-que-sao-e-tipos-mais-comuns/> - consultado a 02/10/2018

Legislação

Nova Lei da Educação Inclusiva: Decreto de Lei 54/2018:
<https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

ANEXOS

Anexo A – Planificação da 1.ª Sessão

Planificação da 1ª sessão – Fluência de Leitura			
	Descrição	Avaliação	Recursos
<p>Plataforma “Ainda Estou a Aprender”</p> <p>- Fluência de Leitura</p>	<p>Audição e leitura dos dois primeiros parágrafos pela a aluna, do texto “O Hospital” de Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins (1995), na plataforma “Ainda Estou a Aprender”.</p>	<p>Precisão da leitura;</p> <p>Velocidade da leitura;</p> <p>Expressividade da leitura.</p>	<p>Computador,</p> <p>Auscultadores,</p> <p>Acesso à Internet para aceder à plataforma.</p>

O HOSPITAL

Era domingo. O João ia de bicicleta para casa do Luís. Na rua, os vizinhos jogavam à bola. Distraiu-se a olhar para eles e não viu um automóvel que se aproximava. Resultado: o condutor do automóvel travou imediatamente, mas o choque foi inevitável. Os amigos, aflitos, nem queriam acreditar no que tinha acontecido.

Várias pessoas socorreram o João e chamaram uma ambulância. O João, cheio de dores, dizia que tinha medo de ir para o Hospital. A mãe e o condutor do carro tentavam acalmá-lo, enquanto os enfermeiros traziam a maca para o levarem.

Quando o João entrou para a urgência do hospital, viu que os pais iam entrar com ele. Ficou mais descansado, embora ainda estivesse cheio de medo, porque nunca entrara num hospital.

Da sala do hospital, o João não se lembra. Tinham-lhe dado uma injeção de anestésico para poderem tratar do seu braço sem lhe fazerem doer.

Quando acordou, já na enfermaria, viu que tinha o braço com gesso. Os pais estavam ao seu lado. Pareciam preocupados e sem vontade de lhe ralharem pela sua falta de cuidado.

À noite, já os pais tinham ido para casa, as enfermeiras, que eram muito simpáticas disseram: – “Vamos apagar as luzes para dormirem mais sossegados, mas estaremos aqui se precisarem de alguma coisa”.

Apesar do susto, nada de muito grave lhe tinha acontecido, e o João depressa foi para casa.

Em casa, recebeu a visita dos amigos. Todos estavam curiosos para saberem como era ir para um hospital. Ficaram aliviados quando o João lhes explicou que, embora não gostasse de lá voltar, todos tinham sido muito simpáticos.

“Cuidado! É mais prudente jogarem à bola num sítio afastado da rua.” – diz a mãe. “E se fôssemos para o parque onde eu agora ando de bicicleta?” – propõe o João.

Eduarda Coquet, Fernanda Leopoldina Viana & Marta Martins, “O Hospital”.

Porto: Porto Editora, 1995.

Anexo B – Planificação da 2.ª Sessão

Planificação da 2ª sessão – Consciência Fonológica			
	Descrição	Avaliação	Recursos
Primeira atividade:	Identificar o significado da imagem e as palavras que apresentem o mesmo som na primeira ou na última sílaba, ex. joelho/ jogador	Reconhece as palavras com o mesmo som	Cartões com imagens; Cartões com sílabas; Gravador; Papel; Lápis.
Segunda atividade:	Identificar a imagem em que a palavra tem o som diferente de todas as outras, ex. trocar”, “contar”, “açúcar” e “riscar	Identifica a palavra intrusa	
Terceira atividade:	Construir palavras com sílabas espalhadas aleatoriamente sobre a mesa	Constrói palavras a partir de sílabas	

Segunda Sessão:

1ª atividade



Flor:

https://cdn.pixabay.com/photo/2016/05/13/10/21/blossom-1389625_960_720.png



Vapor:

<https://previews.123rf.com/images/toa55/toa551503/toa55150300004/37351685-steam-over-cooking-pot.jpg>



Sobrepor:

https://st2.depositphotos.com/3480579/12189/i/950/depositphotos_121899264-stock-photo-stacked-books-books-in-the.jpg



Joelho: http://www.lifestyles.com.br/index.htm/wp-content/uploads/2010/05/dor_no_joelho_2-287x200.jpg



Jogador: [https://cdn.record.pt/images/2017-11/img_770x433\\$2017_11_19_17_05_05_1335785.jpg](https://cdn.record.pt/images/2017-11/img_770x433$2017_11_19_17_05_05_1335785.jpg)



Chuva: <http://independente.com.br/wp-content/uploads/2017/04/chuva.jpg>



Nevar: http://chv.tv/wp-content/uploads/2017/12/1452936121_15.jpg



Lavar: <https://www.altoastral.com.br/wp-content/uploads/2013/10/lavar-roupas.jpg>



Fotografar: <https://www.ipf.pt/site/wp-content/uploads/2018/04/Direito-a-fotografar-em-Portugal.jpg>

2ª atividade



Riscar: <http://morandosemgrana.com.br/wp-content/uploads/2014/05/parede-rabiscada.jpg>



Açúcar:

[https://media.continente.pt/Sonae.eGlobal.Presentation.Web.Media/media.axd?resourceSearchType=2&resource=ProductId=2005798\(eCsf\\$RetekProductCatalog\\$MegastoreContinenteOnline\\$Continente\)&siteId=1&channelId=1&width=512&height=512&defaultOptions=17](https://media.continente.pt/Sonae.eGlobal.Presentation.Web.Media/media.axd?resourceSearchType=2&resource=ProductId=2005798(eCsf$RetekProductCatalog$MegastoreContinenteOnline$Continente)&siteId=1&channelId=1&width=512&height=512&defaultOptions=17)



Trocar:

http://fw.atarde.com.br/2013/05/650x375_1328153.jpg



Contar: <https://thumbs.dreamstime.com/b/uma-foto-de-contar-as-m%C3%A3os-com-trajetos-de-grampeamento-17386563.jpg>

3ª Atividade

PI

NHA

PI

LHA

PI

ÃO

G A

M E L

C Á

G A

C A

D O

NE

CA

CA

TI

LO

LHA

CA

TI

LO

LHA