



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Desfazendo nós de letras: caminhos para o sucesso de um aluno com dislexia

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

2025, Célia Margarida Lucas Monteiro



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Célia Margarida Lucas Monteiro

Desfazendo nós de letras: caminhos para o sucesso de um aluno com dislexia

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Sónia Costa

Outubro de 2025

Agradecimentos

Em primeiro lugar, expresso a minha profunda gratidão à Professora Orientadora Sónia Costa, pela disponibilidade, pela ajuda constante e, sobretudo, pelas palavras de incentivo ao longo desta dissertação, fazendo-me acreditar sempre que seria capaz.

Agradeço também a todos aqueles com quem me cruzei nesta caminhada académica e que, com uma palavra de incentivo ou um gesto de apoio, me ajudaram a seguir em frente.

Um agradecimento muito especial à “Maria”, e à sua mãe, pela disponibilidade e colaboração ao longo deste trabalho, cuja participação foi essencial para a concretização do mesmo.

Estendo, ainda, o meu obrigada às colegas com quem partilhei este período da minha vida, em especial à Maria João, pelas conversas, pela partilha de ideias e pelo apoio nos momentos em que a entrejuda foi essencial.

À minha família, deixo um reconhecimento sincero pela força, compreensão e apoio incondicional nos momentos de ausência, em especial à minha mãe, pelo carinho, pela dedicação constante e por estar sempre presente, continuando a ser o meu pilar ao longo de mais uma caminhada na minha vida.

Por último, mas não menos importante, à minha estrela-guia. Onde quer que esteja, sei que sentirá orgulho em mim e na pessoa em que me tornei.

Dedico este trabalho a ti, meu pai.

Desfazendo nós de letras: caminhos para o sucesso de um aluno com dislexia

Resumo: Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica, de origem neurobiológica, que afeta principalmente a leitura, a escrita e a ortografia. Estas dificuldades resultam de um défice na componente fonológica da linguagem e manifesta-se em dificuldades no reconhecimento preciso e fluente das palavras, na descodificação de símbolos escritos e na capacidade de soletrar.

A investigação procura avaliar a eficácia das atividades/estratégias criadas e implementadas pela investigadora, partindo da premissa de que a Perturbação de Aprendizagem Específica, com défice na leitura - Dislexia, constitui uma das dificuldades mais comuns no contexto escolar.

As estratégias/atividades delineadas baseiam-se na pesquisa documental e nas dificuldades manifestadas pela aluna, com especial destaque para a utilização do Método Fonomímico de Paula Teles, adaptado aos objetivos definidos.

Os resultados obtidos evidenciam a eficácia das atividades construídas, uma vez que permitiram progressos significativos nas competências de leitura e escrita da aluna. A utilização de estratégias multissensoriais, estruturadas e cumulativas, revelou-se particularmente adequada, promovendo, não apenas a descodificação e a fluência leitora, mas também uma maior motivação e envolvimento da aluna no processo de aprendizagem.

Estes resultados confirmam o potencial das atividades implementadas, podendo constituir um ponto de partida para futuras intervenções, adaptadas a perfis semelhantes, contribuindo para a construção de um sistema educativo mais inclusivo e equitativo.

Palavras-chave: Dislexia, Reeducação, Leitura, Escrita, Diferenciação pedagógica, Métodos Multissensoriais

Unravelling the Knots of Letters: Pathways to the Success of a Dyslexic Student

Abstract: Dyslexia is a specific learning difficulty of neurological origin that primarily affects reading, writing and spelling. These difficulties result from a deficit in the phonological component of language and is characterised by problems with accurate and fluent word recognition, poor decoding, and weak spelling abilities.

This research, structured as a case study, aims to assess the effectiveness of the activities and strategies developed and implemented by the researcher, on the premise that Specific Learning Disorder, with impairment in reading, Dyslexia, is among the most common learning difficulties within the school context.

The strategies designed were based on a review of the literature and on the difficulties demonstrated by the child, with particular emphasis on the use of Paula Teles's phonic-syllabic and multisensory method, adapted to the previously defined goals. The findings demonstrate the effectiveness of the activities implemented, as they led to significant improvements in the student's reading and writing skills.

The multisensory, structured and cumulative strategies employed in this study were found to be particularly effective, enhancing not only decoding skills and reading fluency, but also increasing the student's motivation and engagement in the learning process.

The results achieved demonstrate the potential of these strategies, providing a starting point for further research tailored to similar profiles, and contributing to the development of a more inclusive and equitable educational system.

Keywords: Dyslexia, Intervention Program, Reading, Writing, Differentiation, Multisensory Approaches

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO 1 - Dislexia e processos de literacia: enquadramento	4
1.1. O ato de ler e de escrever	4
1.1.1. Dificuldades de Aprendizagem	6
1.1.2. Dificuldades de Aprendizagem Específicas	7
1.2. Dislexia: definição e conceção	9
1.2.1. Dificuldades associadas à dislexia.....	10
1.2.2. Mitos em torno da dislexia.....	12
1.2.3. As TIC como ferramenta de intervenção reeducativa	13
1.3. A dislexia e os referenciais legislativos	14
1.3.1. O 54/2018 aplicado a alunos disléxicos	15
1.3.2. A escola e os seus agentes face à dislexia.....	17
1.4. Estratégia para a reeducação da dislexia, um exemplo: Método Fonomímico de Paula Teles.....	18
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA	20
CAPÍTULO 1 - Metodologia	21
1.1. Enquadramento metodológico	21
1.2. Questão de investigação e objetivos	22
1.3. Estudo de caso	22
1.4. Etapas do estudo	24
1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	24
CAPÍTULO 2 - Contextualização do estudo.....	25
2.1. Caracterização do contexto escolar da aluna	25
2.2. Caracterização da aluna.....	25
CAPÍTULO 3 - Intervenção, resultados e análise dos resultados	28
3.1. Descrição e reflexão sobre as sessões	28
3.2. Súmula reflexiva dos resultados obtidos	61
CAPÍTULO 4 - Entrevista e triangulação de dados.....	66
4.1. Análise de conteúdo da entrevista	66
4.2. Triangulação de dados.....	67
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	69

BIBLIOGRAFIA	71
Lista de Referências	71
Legislação	74
LISTA DE ANEXOS	75
ANEXO 1 - Prova de leitura de texto	76
ANEXO 2 - Relatório de Avaliação Psicológica	77
ANEXO 3 - Relatório de Avaliação em Terapia da Fala.....	84
ANEXO 4 - Relatório Técnico-Pedagógico.....	87
ANEXO 5 - Ditado	91
ANEXO 6 - Palavras e texto “O burro Barnabé”	92
ANEXO 7 - Palavras e texto “O pardal Amaral”	93
ANEXO 8 - Sinais diacríticos	94
ANEXO 9 - Palavras e texto “A enguia Guiomar”	95
ANEXO 10 - Régua de leitura	96
ANEXO 11 - Palavras e texto “As águias gémeas”	97
ANEXO 12 - Escrita de palavras.....	98
ANEXO 13 - Escrita de frases 1.....	99
ANEXO 14 - Ditado de frases	100
ANEXO 15 - Palavras e texto “O pintassilgo Simão”	101
ANEXO 16 - Palavras e texto “A raposa Zaragateira”	102
ANEXO 17 - Escrita de frases 2.....	103
ANEXO 18 - Palavras formadas	104
ANEXO 19 - Escrita de frases 3.....	105
ANEXO 20 - Palavras e texto “O cão Cascão e a caracoleta Antonieta”	106
ANEXO 21 - Escrita de frases 4.....	107
ANEXO 22 - Escrita de frases 5.....	108
LISTA DE APÊNDICES	109
APÊNDICE 1 - Prova de leitura de palavras.....	110
APÊNDICE 2 - Planificação das sessões.....	111
APÊNDICE 3 - Grelha de observação - Tipologia de erros	113
APÊNDICE 4 - Lista de pseudopalavras.....	117
APÊNDICE 5 - Jogo de leitura e soletração	118
APÊNDICE 6 - Cartões de palavras 1.....	120

APÊNDICE 7 - Exercício de atenção e concentração	121
APÊNDICE 8 - Cartões de palavras 2.....	122
APÊNDICE 9 - Jogo da memória (Genially).....	123
APÊNDICE 10 - Exercício de oralidade (Nearpod)	124
APÊNDICE 11 – Sílabas soltas.....	125
APÊNDICE 12 - Texto fragmentado	126
APÊNDICE 13 - Atividade de discriminação visual.....	127
APÊNDICE 14 - Guião da entrevista à mãe	129
APÊNDICE 15 - Súmula da entrevista	132
APÊNDICES - EXERCÍCIOS RESOLVIDOS	133
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 1 - Consciência silábica 1.....	134
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 2 - Consciência silábica 2.....	135
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 3 - Registo de velocidade leitora	136
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 4 - Ficha de exploração 1	137
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 5 - Memória e perceção visual (Nearpod).....	138
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 6 - Ficha de exploração 2	139
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 7 - Consciência fonológica 1 (Genially)	142
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 8 - Ficha de exploração 3	143
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 9 - Atenção, concentração e memória.....	145
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 10 - Ficha de exploração 4.....	147
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 11 - Atividade de memória 1.....	148
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 12 - Consciência fonológica 2.....	149
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 13 - Sopa de Letras	150
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 14 - Atividade de ortografia	151
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 15 - Consciência fonológica 3.....	153
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 16 - Memória e perceção visual	154
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 17 - Discriminação e memória auditiva	155
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 18 - Ficha de exploração 5.....	156
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 19 - Jogo <i>Lança, Pensa, Escreve</i>	158
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 20 - Atividade de memória 2.....	161
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 21 - Atividade de memória 3.....	162
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 22 - Identificação de palavras.....	164
APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 23 - Construção de frases.....	165

Lista de abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DA - Dificuldades de Aprendizagem

DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Dislex - Associação Portuguesa de Dislexia

DSM-5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5)

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

NEE - Necessidades Educativas Específicas

PAE - Perturbação de Aprendizagem Específica

Lista de figuras

FIGURA 1 - COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS	5
FIGURA 2 - VELOCIDADE LEITORA NA PROVA DE LEITURA DE PALAVRAS E TEXTO	63
FIGURA 3 - EVOLUÇÃO DA VELOCIDADE LEITORA DOS TEXTOS LIDOS	64

Lista de Tabelas

TABELA 1 - CAUSAS DA DISLEXIA	10
TABELA 2 - PRINCIPAIS DIFICULDADES EM ALUNOS COM DISLEXIA	11
TABELA 3 - MEDIDAS UNIVERSAIS A APLICAR A ALUNOS COM DISLEXIA	16
TABELA 4 - MEDIDAS SELETIVAS A APLICAR A ALUNOS COM DISLEXIA.....	16

INTRODUÇÃO

Para grande parte das crianças, o ato de ler é algo espontâneo, intrínseco e não representa qualquer tipo de dificuldade. Contudo, para uma percentagem significativa, tal não acontece de forma “natural”, traduzindo-se num grande obstáculo ao longo do seu percurso escolar e pessoal. A esta dificuldade associam-se, frequentemente, outras, como a escrita e a compreensão de textos.

Diversos estudos referem que, quanto mais cedo se der o desenvolvimento linguístico e o contacto com a leitura e a escrita, menores são as probabilidades da criança ter dificuldades nesta área. Há que proporcionar e estimular a leitura nas crianças, motivando-as, primeiro, a ouvir e, posteriormente, a ler. É necessário começar a construir esta ferramenta mental, que é o ler e o escrever, o mais cedo possível.

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento significativo de alunos diagnosticados com Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) com défice na leitura – Dislexia. Neste contexto, torna-se fundamental que a escola e os profissionais de educação estejam atentos a eventuais sinais, dado que “a identificação e intervenção precoce são o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura” (Teles, 2004, p. 727).

Embora a dislexia constitua, na atualidade, uma perturbação amplamente discutida no contexto académico, observa-se que, na prática, as estratégias de intervenção implementadas em contexto escolar permanecem limitadas (ou quase inexistentes) e representam um desafio significativo.

Defender a Escola Inclusiva implica acreditar na educabilidade de todos os alunos e ter noção de que não há alunos iguais, pelo que também as estratégias não poderão ser iguais. Todas as crianças, sem exceção, devem ter a oportunidade de adquirir um desenvolvimento global, visando a sua autonomia e independência pessoal e social, sendo a escola o espaço privilegiado onde esse desenvolvimento deve ocorrer.

No âmbito desta investigação, foram concebidos e produzidos materiais pedagógicos específicos, elaborados de forma intencional e alinhada com as necessidades identificadas na aluna em estudo. Estes materiais, fundamentados no Método Fonomímico de Paula Teles e em estratégias multissensoriais e cumulativas, visaram promover o

desenvolvimento das competências de leitura e escrita, frequentemente comprometidas em alunos com dislexia. A criação destes recursos teve, igualmente, como propósito disponibilizar instrumentos de apoio que possam servir de referência e de base para outras crianças com esta problemática, contribuindo para a prática docente diferenciada e para a promoção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos. O material elaborado pela investigadora encontra-se compilado e é entregue como anexo ao presente trabalho.

A presente dissertação estrutura-se em duas partes principais. A primeira parte, de enquadramento teórico, aborda o ato de ler e escrever, as dificuldades de aprendizagem, a definição e caracterização da dislexia, os mitos associados, o papel das TIC, o enquadramento legislativo, o papel da escola e dos agentes educativos e, por fim, o método fonomímico como estratégia de reeducação da leitura e escrita. A segunda parte, de natureza empírica, apresenta a metodologia utilizada, a contextualização do estudo de caso, a descrição da intervenção realizada e respetivos resultados e a análise da entrevista com triangulação de dados.

O trabalho inclui, ainda, a conclusão e considerações finais, onde se procede a uma análise crítica e reflexiva de todo o processo de investigação. É feita uma síntese dos resultados obtidos, avaliando-se a pertinência e a eficácia das atividades propostas, e são apresentadas as principais conclusões decorrentes da intervenção-ação. Adicionalmente, são apontadas as limitações do estudo e sugeridas futuras linhas de investigação, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - Dislexia e processos de literacia: enquadramento

1.1. O ato de ler e de escrever

Ser mau leitor não é um estado irreversível, mas apenas o resultado de um conjunto de condições que a escola tem obrigação de alterar através da promoção da leitura extensiva e do ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura.
(Sim-Sim, 2006, p. 98)

Adquirir competências de leitura e escrita nem sempre é fácil para todas as crianças, uma vez que implica processos cognitivos complexos, como a linguagem, a consciência fonológica, a psicomotricidade, a perceção auditiva e visual, a memória, a atenção e a motricidade, que interagem mutuamente (Serra & Estrela, 2007). A estes fatores acrescem, ainda, o vocabulário e o raciocínio lógico e sequencial, igualmente determinantes no desenvolvimento destas aprendizagens. De entre todas estas competências, a memória e a atenção assumem um papel particularmente relevante, dado que influenciam diretamente a aquisição das competências básicas de descodificação e de compreensão leitora e, por conseguinte, todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na perspetiva de Sim-Sim (2012), apesar de todas as crianças nascerem com mecanismos cerebrais que lhes permitem fazer o processo de descodificação (leitura) e codificação (escrita), nem sempre esse processo é automático para todas elas.

É através da leitura (descodificação) e da escrita (codificação) que a criança, de forma progressiva, desenvolve aquela que pode ser considerada uma das mais valiosas ferramentas cognitivas: a capacidade de ler e de escrever de forma automática, fluente e sem esforço.

As dificuldades de leitura são sempre acompanhadas de dificuldades na escrita, nomeadamente, no domínio da ortografia, sendo que esta é uma competência bem mais difícil de ultrapassar. Se, no processo de leitura, a criança tem de fazer o reconhecimento visual da palavra, podendo, através do contexto, descodificar e reconhecer a mesma, o processo de escrita engloba, segundo Moura (2021), um conjunto de métodos

interdependentes relacionados com a caligrafia, a ortografia e o planeamento, textualização e revisão de textos, nem sempre fáceis.

Para escrever corretamente a criança depende das representações das palavras que foi armazenando ao longo do tempo. Em alunos disléxicos, como esse armazenamento é deficitário, a escrita apresenta-se, à semelhança da leitura, como mais um obstáculo no seu percurso de ensino-aprendizagem. Como sublinha Moura, “as exigências cognitivas e o esforço que as crianças têm de despender durante as atividades de escrita podem fazer com que lhes seja particularmente difícil, extenuante e pouco gratificante a sua realização” (<https://projetoler.pt/texto/dificuldades-na-escrita>), aplicando-se o mesmo às tarefas de leitura.

Numa fase inicial, a criança converte os grafemas em fonemas, ou seja, utiliza a via fonológica (ou sublexical), mas, à medida que vai memorizando as “imagens” das palavras, passa a usar a via ortográfica (ou lexical). Estes processos cognitivos específicos designam-se por processos de descodificação e ocorrem antes da fase da compreensão.

Mas, para que a criança consiga descodificar o código escrito e convertê-lo numa mensagem com significado, é imprescindível que domine um conjunto de competências linguísticas fundamentais, conforme ilustra a Figura 1:

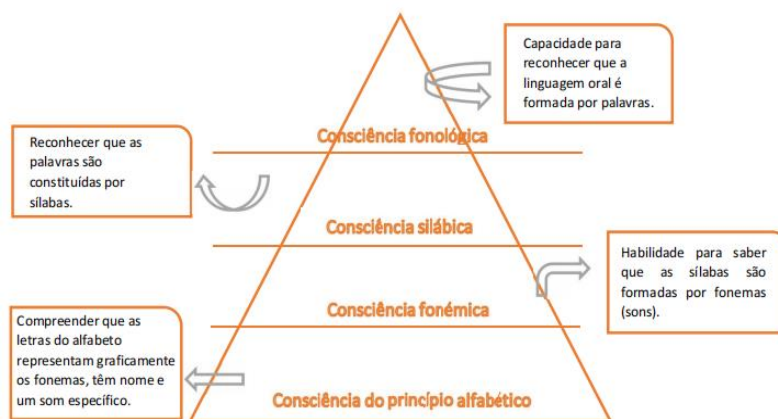


Figura 1
Competências linguísticas

O desenvolvimento integrado destas competências linguísticas é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois permite à criança relacionar sons e símbolos gráficos, promovendo, assim, a construção de sentido no ato de ler.

As *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* salientam a importância do desenvolvimento linguístico e o contacto com a escrita, nos anos que antecedem a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Também Leite (2020) defende que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, depende das condições em que a criança inicia a escolaridade, nomeadamente do seu desenvolvimento linguístico e das experiências prévias de contacto com a escrita.

A Associação Portuguesa de Dislexia - Dislex (s.d.), vai mais longe e acrescenta que a Educação Pré-Escolar deve promover obrigatoriamente competências de leitura e escrita, através de intervenções preventivas e precoces que permitam identificar dificuldades apresentadas pelos alunos.

1.1.1. Dificuldades de Aprendizagem

Atualmente, nas escolas, observa-se uma crescente heterogeneidade de alunos, marcada pela diversidade cultural e diferentes características, capacidades e dificuldades. Nesse contexto, as Dificuldades de Aprendizagem (DA) assumem particular relevância, uma vez que representam uma prevalência, aproximada, de 48% (Coelho, 2012), sendo, do grupo das Necessidades Educativas Específicas (NEE), a problemática mais frequente e com maior tendência a aumentar, nomeadamente no domínio da leitura.

Apesar dos avanços da investigação, subsistem diversas questões sem resposta definitiva, o que inviabiliza uma definição consensual de DA em Portugal. Ainda assim, é unânime que “as DA podem criar obstáculos e impedimentos inexplicáveis para aprender a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos, etc., e podem prolongar-se ao longo da vida” (Fonseca, 2007, p. 135).

Na perspetiva de Correia, a designação DA apresenta um carácter ambíguo, dado que é utilizada para designar “várias coisas” (2011, p. 98). Em contraste, a sigla DAE (Dificuldade de Aprendizagem Específica) revela-se mais precisa, constituindo, segundo o autor, a

terminologia mais adequada, uma vez que remete para problemáticas específicas, conforme definido no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - 5.^a Edição (DSM-5) e que, no ponto 1.2., se explica com maior precisão.

1.1.2. Dificuldades de Aprendizagem Específicas

O termo DAE começou a ser usado no início dos anos 60, já no século XX, por Samuel Kirk. Em 1962, na sua definição, e que ainda hoje é considerada pertinente, refere que as DAE eram entendidas como dificuldades em diferentes processos ligados à linguagem, leitura, escrita ou cálculo, geralmente associadas a disfunções neurológicas ou comportamentais, mas não atribuíveis a défices intelectuais, privações sensoriais, culturais ou pedagógicas.

Mais tarde, e sob influência desta definição de Kirk, surgiram outras, nomeadamente a de Barbara Bateman, que, por englobar alguns fatores considerados importantes, também, ainda hoje, é tida em linha de conta. Segundo a autora, uma criança com dificuldades de aprendizagem caracteriza-se por apresentar uma discrepância significativa entre o seu potencial intelectual e o desempenho escolar efetivo, decorrente de perturbações nos processos básicos de aprendizagem, não explicadas por deficiência intelectual, fatores culturais, emocionais ou sensoriais.

Também na perspetiva de Correia (2008), as DAE referem-se a perturbações que interferem nos processos de aprendizagem de alunos com inteligência normal. No entender do mesmo:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, 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. (pp. 46-47)

Com a publicação do DSM-5, em 2013, verificou-se uma alteração significativa na forma como as dificuldades de aprendizagem passam a ser definidas. A terminologia passa a ser Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE), enquadrada no grupo das Perturbações do Neurodesenvolvimento. Esta nova categoria unifica, sob uma designação única, problemáticas que anteriormente eram descritas como perturbações distintas no DSM-IV — leitura, expressão escrita e matemática —, permitindo uma compreensão mais integrada e menos fragmentada destas dificuldades. Os três especificadores que integram as PAE são:

- **Perturbação com défice na leitura (dislexia)** - este especificador inclui a precisão da leitura de palavras, o ritmo ou fluência e a compreensão da leitura.
- **Perturbação com défice na expressão escrita (disortografia e disgrafia)** - Inclui a precisão ortográfica, gramatical e da pontuação, e a clareza ou organização de ideias.
- **Perturbação com défice no cálculo (discalculia)** - Inclui o sentido do número, a memorização de factos aritméticos, a coerência ou fluência do cálculo e o raciocínio matemático.

Para além deste aspeto, já não é requisito a existência de uma diferença entre o QI e o desempenho escolar, para uma criança ser identificada com PAE.

1.2. Dislexia: definição e conceção

As pessoas com dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras.
(Antunes, 2018, p. 275)

Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos *dis* (desvio) + *lexia* (leitura).

A dislexia é comumente descrita como uma perturbação neurodesenvolvimental que afeta a aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizando-se por dificuldades na identificação precisa ou fluente das palavras, na soletração e na descodificação. Apesar de não estar relacionada com a inteligência, a dislexia pode ter um impacto significativo no percurso académico e emocional dos alunos, especialmente se não for identificada e acompanhada atempadamente.

O cérebro encontra-se dividido em várias áreas, cada uma com funções específicas. Destas, destaca-se a aprendizagem, entendida como o processo de receção, tratamento e integração da informação, que permite ao indivíduo desenvolver novas competências e conhecimentos.

Para ler, a criança tem de desenvolver a sua consciência fonémica, no entanto, o que acontece nas crianças disléxicas, é que existe uma falha no sistema que processa a linguagem, mais concretamente ao nível fonológico, e que se sabe ser a parte esquerda do cérebro. Estas crianças têm mais dificuldade em aceder a esta área, recorrendo, em alternativa, e com mais frequência, à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e ao lado direito do cérebro que fornece pistas visuais (Coelho, 2012).

Conforme assinala Shaywitz (2008), os disléxicos, quando leem, usam circuitos cerebrais diferentes do que os usados pelos leitores normais. Ainda no entender da autora, a dislexia não resulta de um défice generalizado da linguagem, mas de uma dificuldade específica ao nível do processamento fonológico.

Para a Internacional Dyslexia Association (2012, citado por Bonança et al., 2025), a dislexia caracteriza-se por “uma perturbação da aprendizagem específica, de origem neurobiológica, que se manifesta através de dificuldades no reconhecimento preciso e/ou

fluente das palavras, na capacidade de descodificação e em competências de ortografia”. (p. 15)

No DSM-5, esta perturbação é definida como “problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia”. (2023, s.p.)

Conforme ilustra a Tabela 1, para Bonança et al (2025), a dislexia resulta da interação de vários fatores, que é necessário analisar e compreender, de forma a implementar intervenções adequadas.

Tabela 1

Causas da dislexia

Fatores Neurológicos	• Os disléxicos têm atividade cerebral diferente em áreas ligadas ao processamento fonológico e à leitura.
Fatores Genéticos	• Genes hereditários influenciam áreas cerebrais ligadas à linguagem e à leitura.
Fatores Ambientais	• Qualidade da instrução, estimulação linguística, condições de saúde na infância e ambiente familiar.

Nota: Fonte: Adaptado de Bonança et al (2025). *Kit de ferramentas dislexia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Definir e compreender a dislexia é, portanto, mais do que um exercício conceptual: é o ponto de partida para reconhecer a diversidade dos desafios que dela decorrem, e, assim, construir práticas educativas e interventivas adequadas.

1.2.1. Dificuldades associadas à dislexia

As dificuldades associadas à dislexia, têm origem em défices no processamento fonológico, considerado o principal e mais importante preditor das PAE, com défice na leitura.

Adicionalmente, a literatura evidencia a nomeação rápida (normalmente designada por RAN – *Rapid Automated Naming*) também como um forte marcador da fluência leitora. A RAN mede a velocidade de acesso lexical e a eficiência do processamento cognitivo, competências cruciais para a fluência leitora.

A Dislex acrescenta que, as dificuldades manifestadas por estes alunos, têm origem em áreas instrumentais, isto é, competências básicas e essenciais que funcionam como facilitadores das aprendizagens fundamentais. Entre estas destacam-se: dificuldades de perceção auditiva e visual, linguagem compreensiva e expressiva débil, défices de atenção e memória, problemas de psicomotricidade e, por último, dificuldades de controlo e destreza motora fina.

Na opinião de Shaywitz (2008), na Educação Pré-Escolar, a capacidade que a criança tem para nomear o alfabeto é o melhor indicador para prever as competências de leitura. No 1.º CEB, é o conhecimento dos sons das letras.

Vejamos, de seguida, na Tabela 2, as principais dificuldades manifestadas pelos alunos com esta perturbação, através da adaptação dos trabalhos de Almeida (2020) e Bonança et al. (2025):

Tabela 2

Principais dificuldades em alunos com dislexia

Linguagem oral	<ul style="list-style-type: none"> • Défice ao nível da descodificação • Fragilidades na compreensão da linguagem
Psicomotricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal, lateralidade e orientação no espaço e no tempo • Motricidade fina
Perceção e memória	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na perceção auditiva e visual • Défice na memória a curto prazo e de trabalho
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilidade na consciência fonológica • Dificuldade na aprendizagem do nome e do som das letras • Problemas na perceção das letras e das palavras • Leitura lenta e com esforço • Erros ortográficos persistentes • Escrita desorganizada

Importa referir ainda que, as PAE raramente se manifestam de forma isolada, sendo frequente observar-se a comorbilidade entre dislexia e outras PAE, também pertencentes ao grupo das perturbações do neurodesenvolvimento. Entre estas, destacam-se a disgrafia (dificuldades de origem motora, afetando a qualidade da escrita), a disortografia (afeta as competências ortográficas), a discalculia (défice nas capacidades matemáticas),

a dispraxia (movimentos motores descoordenados) e a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção. Também a Perturbação Específica da Linguagem pode fazer parte das comorbilidades.

1.2.2. Mitos em torno da dislexia

Apesar da investigação científica das últimas décadas ter contribuído significativamente para o esclarecimento e desconstrução de muitas conceções erróneas acerca do que é a dislexia e da forma como esta se manifesta, a verdade é que alguns desses mitos ainda persistem no quotidiano das crianças, tanto no contexto escolar, como no ambiente familiar. De seguida, são analisados alguns dos mitos mais frequentes.

1. Mito: *A dislexia é uma condição temporária e desaparece com o tempo.*

Sendo uma perturbação de natureza neurológica, a dislexia, uma vez diagnosticada, constitui uma condição permanente, ao longo da vida do indivíduo.

2. Mito: *A dislexia deve-se à falta de esforço ou preguiça da criança.*

A dislexia nada tem a ver com a falta de esforço ou preguiça, é sim “uma condição neurobiológica que afeta a forma como o cérebro processa a informação, especialmente no que se refere às competências de leitura e escrita” (Bonança et al, 2025, p. 19), devido a debilidades fonológicas.

3. Mito: *A criança diagnosticada com dislexia, tem um baixo QI.*

A investigação tem demonstrado que a dislexia não está relacionada com o nível de inteligência. Estas crianças podem, inclusivamente, revelar níveis de inteligência superiores em outras áreas, que não a leitura e a escrita.

4. Mito: *Crianças com dislexia não podem ter sucesso escolar.*

Uma intervenção educativa personalizada, baseada em estratégias pedagógicas eficazes, pode permitir que crianças com dislexia alcancem sucesso académico e pessoal, revelando potencial equivalente ao das restantes, em diversas áreas do saber, como as artes, as ciências, o design ou o teatro.

5. Mito: *A criança disléxica nunca aprenderá a ler corretamente.*

Embora a leitura seja mais lenta e exigente, com intervenção adequada, as crianças com

dislexia podem desenvolver estratégias eficazes de leitura e escrita, alcançando bons desempenhos acadêmicos (International Dyslexia Association, 2012).

1.2.3. As TIC como ferramenta de intervenção reeducativa

Vivemos atualmente na era digital e se, por um lado, defendemos o não uso dos ecrãs pelas nossas crianças, a verdade é que, as tecnologias aplicadas à reeducação da leitura e da escrita, se tem revelado uma mais-valia, permitindo um ensino mais inclusivo e equitativo.

O recurso a softwares educativos, plataformas digitais, aplicações móveis e tecnologia multimédia permite compensar dificuldades específicas na leitura e na escrita, promovendo ambientes de aprendizagem mais interativos, motivadores e personalizados, abrindo novas formas de inclusão e participação destes alunos, numa sociedade cada vez mais digital.

São inúmeras as plataformas (Nearpod, Quizziz, Genially, Canva, Padlet, Plickers, entre outras) a que se pode recorrer para a construção e/ou adaptação de materiais e a realização de exercícios interativos.

Como sublinha Bonança et al (2025), as tecnologias educativas disponibilizam recursos adaptados às necessidades dos alunos com dislexia, como softwares de leitura em voz alta (text-to-speech), fontes digitais específicas, para facilitar a leitura, e plataformas que integram diferentes formatos de aprendizagem, combinando texto, áudio, vídeo e elementos interativos. Para além disso, existem softwares de reconhecimento de voz e corretores ortográficos que auxiliam nas dificuldades de escrita e de verbalização. As crianças têm, ainda, oportunidade de aprender ao seu próprio ritmo e de acordo com as suas necessidades específicas.

O estudo de Duarte (2009), comprova a eficácia da tecnologia na reeducação da leitura e escrita, demonstrando que a integração de imagens, sons e animações em tarefas de leitura permitem reforçar a associação entre fonemas e grafemas, promovendo a fluência leitora. A estimulação multissensorial (visual, auditiva e cinestésica), facilita o processamento fonológico, área reconhecida como fraca nesta perturbação.

As Tecnologias de Informação e Comunicação não substituem a intervenção pedagógica e terapêutica tradicional, mas reforçam-na, constituindo um recurso essencial no apoio a alunos com dislexia, e na promoção da sua inclusão educativa.

1.3. A dislexia e os referenciais legislativos

A abordagem à dislexia, em Portugal, tem evoluído de forma significativa, refletindo uma transição de um modelo focado nas "Necessidades Educativas Especiais" (assim designado até 2018) para um paradigma de "Educação Inclusiva". Este percurso é visível na legislação: o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi um marco importante, mas a sua substituição pelo atual Decreto-Lei n.º 54/2018 (e respetivas atualizações) traduziu-se numa mudança significativa na conceção e operacionalização das respostas educativas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, atualizado pela Lei 116/2019, de 13 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho, estabelece um conjunto de Medidas Universais, Seletivas e Adicionais, de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, e aprova o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Trata-se de um diploma que reconhece a singularidade de cada aluno, com o seu próprio ritmo de aprendizagem e capacidades, e estabelece que a escola deve garantir que, cada aluno, incluindo alunos com dislexia, beneficie de um processo educativo que se ajuste às suas particularidades.

Por outro lado, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é um documento "pilar", orientador do sistema educativo português, onde são definidos os princípios, valores e competências que todos os alunos devem desenvolver, ao longo da escolaridade obrigatória. Este referencial tem por base a promoção do desenvolvimento integral da pessoa, assegurando a igualdade de oportunidades, valorizando a diversidade e garantindo que cada aluno, independentemente das suas necessidades específicas, como no caso da dislexia, possa alcançar o sucesso escolar e pessoal.

A articulação entre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e o Decreto-Lei n.º 54/2018, permite que os alunos com dislexia demonstrem as suas capacidades, através de múltiplas formas de expressão e avaliação, ao invés de ficarem limitados às suas dificuldades.

1.3.1. O 54/2018 aplicado a alunos disléxicos

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, atribui particular relevância ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), reconhecendo-o como um princípio pedagógico eficaz na resposta às necessidades de alunos com dislexia. De acordo com Bonança et al., o DUA oferece “estratégias que ajudam a ultrapassar as dificuldades específicas associadas a esta condição” (2025, p. 63), constituindo-se, assim, como um instrumento de promoção da equidade educativa. Assente em três princípios fundamentais — as múltiplas formas de representação da informação, a diversidade nos modos de expressão e autorregulação, e a multiplicidade de formas de envolvimento —, o DUA permite conceber ambientes de aprendizagem mais inclusivos e flexíveis, potenciando a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades específicas.

Para além do princípio do DUA, o diploma assenta, também, numa abordagem multinível que visa garantir diferentes formas de acesso ao currículo. Conforme se pode ler no próprio documento, esta abordagem assenta em modelos curriculares flexíveis, na monitorização contínua das intervenções, na colaboração entre docentes e encarregados de educação e na aplicação de medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis, de forma a garantir que cada aluno desenvolve uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

A implementação de algumas das medidas, universais e/ou seletivas, do referido decreto, são fundamentais para “garantir que alunos com dislexia tenham acesso equitativo à aprendizagem e possam atingir o seu pleno potencial” (Bonança et al., 2025, p. 83).

Para além destas medidas, o Artigo 28º, do mesmo diploma, estabelece ainda um conjunto de Adaptações ao Processo de Avaliação, também elas importantes para alunos com dislexia, mas que servem apenas como exemplo, pois podem ser incluídas outras adaptações, caso se verifique necessidade. São elas: diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio; enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital; tempo suplementar para realização da prova; transcrição das respostas; leitura de enunciados; utilização de sala separada e pausas vigiadas.

Vejamos agora, especificamente, quais as medidas universais (Tabela 3) e seletivas (Tabela 4), dos artigos 8.º e 9.º, respetivamente, que podem ser mobilizadas para estes alunos:

Tabela 3

Medidas Universais a aplicar a alunos com dislexia

Medidas Universais	
Diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de apresentação da informação diversificadas (p.e. áudio, digital, gráficos, diagramas) • Múltiplos meios de expressão de conhecimentos
Acomodações curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento • Adaptação de materiais e recursos educativos • Utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação • Diversificação e combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino
Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio educativo em pequenos grupos

Tabela 4

Medidas Seletivas a aplicar a alunos com dislexia

Medidas Seletivas	
Adaptações curriculares não significativas (em alguns casos)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptações ao nível dos conteúdos • Adaptações ao nível dos objetivos • Alteração na priorização ou sequenciação de objetivos e/ou conteúdos
Apoio psicopedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio individualizado
Antecipação e reforço das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão regular dos conteúdos e antecipação dos mesmos

Importa, no entanto, salientar que o Decreto-Lei n.º 54/2018, ao contrário do enquadramento legislativo anterior, o Decreto-Lei n.º 3/2008, fundamenta-se no princípio da flexibilidade, procurando assegurar respostas educativas ajustadas às necessidades individuais dos alunos. No que concerne à dislexia, torna-se evidente que

não é possível estabelecer um conjunto uniforme e universal de medidas pedagógicas, dado que a natureza e a intensidade das dificuldades associadas a esta perturbação variam substancialmente. Os alunos podem apresentar diferentes graus de severidade: ligeira, moderada ou grave/severa.

Enquanto que alguns alunos poderão necessitar da articulação entre medidas universais e seletivas, outros revelarão apenas a necessidade de usufruir de medidas universais. Acresce que a aplicação das medidas não é estática, podendo ser ativada em determinados momentos do percurso escolar e, subsequentemente, ajustada ou mesmo suspensa, em função da evolução do aluno e da sua progressiva autonomia.

Em função do grau de severidade — ligeira, moderada ou grave —, o Júri Nacional de Exames (JNE) define, anualmente, os critérios e procedimentos a aplicar a alunos com PAE, nas provas e exames nacionais. Para que estas adaptações possam ser consideradas, é necessário que as medidas solicitadas estejam efetivamente implementadas ao longo do percurso escolar do aluno. De acordo com os guias e orientações publicadas pelo JNE, observa-se que, quanto maior a severidade da perturbação, maior é o número e a abrangência das medidas aplicadas, em conformidade com o princípio da equidade na avaliação.

1.3.2. A escola e os seus agentes face à dislexia

A escola assume um papel central na promoção da inclusão e na garantia da igualdade de oportunidades, sendo chamada a responder de forma eficaz às necessidades específicas de todos os alunos. Neste sentido, a criação de um ambiente escolar positivo e sensível às PAE é fundamental para prevenir situações de exclusão.

Os educadores/professores são os primeiros agentes educativos a desempenhar um papel determinante na identificação precoce de sinais de dislexia. Através da observação diária, podem reconhecer dificuldades persistentes na leitura e na escrita, encaminhando os alunos para uma avaliação especializada, onde será definido o perfil do aluno e aplicadas medidas educativas adequadas.

A eficácia da resposta educativa depende da articulação entre todos os intervenientes no processo: professores, docentes de Educação Especial, pais e técnicos especializados, uma vez que desempenham um papel central no acompanhamento e no apoio contínuo ao aluno, assegurando a coerência entre as estratégias utilizadas em contexto escolar e familiar. Também a colaboração dos colegas, auxiliares e da comunidade educativa é essencial para promover um ambiente inclusivo, enquanto que a direção escolar e a Equipa Multidisciplinar garantem a coordenação e os recursos necessários.

Esta articulação alargada e multidisciplinar constitui um elemento estruturante para a construção de respostas pedagógicas integradas, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também o bem-estar pessoal e social do aluno.

1.4. Estratégia para a reeducação da dislexia, um exemplo: Método Fonomímico de Paula Teles

Estudos demonstram que os métodos de intervenção multissensoriais, estruturados e cumulativos são especialmente eficazes na reeducação da dislexia, uma vez que mobilizam simultaneamente visão, audição e motricidade, favorecendo a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento duradouro de competências.

O Método Fonomímico, de Paula Teles, e no qual é baseado parte do trabalho prático desta tese, é um método fónico-silábico e multissensorial, de desenvolvimento das competências fonológicas de ensino e reeducação da leitura e da escrita, permitindo à criança ativar diferentes estímulos sensoriais: ver, ouvir, cantar, fazer os gestos e escrever.

Como sublinha a autora e fundadora do método, Teles (2012), o facto destes métodos de ensino-aprendizagem utilizarem as diferentes vias de acesso ao cérebro, faz com que sejam estabelecidas interligações neurais que potenciam a aprendizagem e reforçam a memorização.

É formado por uma coleção de livros, e materiais, sendo cada um deles especificamente concebido para o desenvolvimento das habilidades implicadas e necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

Apresentam-se, de seguida, os princípios orientadores deste método:

- **Fónico-silábico** - a aprendizagem inicia-se a partir dos sons da linguagem oral, associando os desenhos das letras que os representam;
- **Multissensorial** - permite a estimulação, em simultâneo, de diferentes canais sensoriais, como a visão, a audição, o tato e a sinestesia;
- **Sequencial e cumulativo** - os conteúdos a aprender seguem a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico, de forma gradual;
- **Ensino sintético e analítico** - devem ser realizados exercícios de fusão fonémica fusão silábica, segmentação silábica e segmentação fonémica;
- **Direto e explícito** - os conceitos devem ser ensinados de forma direta, explícita e clara;
- **Intensivo** - as competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização;
- **Avaliação diagnóstica** - para determinar as competências adquiridas e a adquirir;
- **Monitorização dos resultados** - através do registo, em gráfico, da velocidade leitora.

Em síntese, o Método Fonomímico de Paula Teles apresenta-se como uma abordagem de intervenção estruturada e fundamentada, evidenciando eficácia na resposta às necessidades específicas dos alunos com dislexia. O seu carácter fónico-silábico, multissensorial e cumulativo permite uma abordagem integrada das competências de leitura e escrita, favorecendo a consolidação progressiva e sustentada das aprendizagens. Através da estimulação simultânea de diferentes vias sensoriais e cognitivas, este método potencia o envolvimento ativo do aluno, facilita a memorização e contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1 - Metodologia

1.1. Enquadramento metodológico

Neste capítulo, será explicado o enquadramento metodológico que suporta a investigação deste estudo.

Antes de iniciar um estudo de investigação, é necessário definir qual a metodologia a adotar, tendo em conta os objetivos que se pretendem alcançar. Cremos que, para este caso específico, a metodologia mais adequada é a de carácter qualitativo, uma vez que incide sobre uma situação específica.

Este trabalho insere-se, então, numa metodologia qualitativa, com a descrição de uma intervenção. Combina investigação e ação prática, num processo cíclico de planeamento, ação, observação e reflexão.

O principal objetivo da metodologia qualitativa é interpretar o(s) fenómeno(s) que se observa(m), sendo o investigador o elemento-chave mas também a principal limitação, como explicam Pocinho e Matos (2022, p. 20): “A principal limitação do uso deste tipo de investigação centra-se no investigador, pois na recolha de dados deverá ser totalmente imparcial e não enviesar o estudo”. Também Rios (2021) chama a atenção para este aspeto, uma vez que, sendo o observador/investigador a fazer as suas próprias interpretações pessoais, tal facto pode influenciar a leitura e compreensão do caso.

De acordo com Yin (1994), o estudo de caso (e como é descrito no ponto 1.3) remete para uma pesquisa empírica que investiga situações presentes num contexto da vida real. O investigador faz as suas observações, recolhendo informação e, posteriormente, efetua os respetivos registos e conclusões.

Esta abordagem permite a descrição e análise de todo o processo, para averiguar a eficácia das estratégias aplicadas a uma aluna com dislexia, bem como a constante monitorização e conseqüente replaneamento.

1.2. Questão de investigação e objetivos

A razão do presente estudo e, em particular, da questão de investigação prende-se com o facto da investigadora acreditar que, com uma intervenção e estratégias adequadas e direcionadas para a reeducação da leitura e da escrita, é possível, a qualquer criança, neste caso, em particular, com dislexia, tornar-se num leitor proficiente.

A metodologia de investigação utilizada procura, desta forma, diagnosticar as principais dificuldades de uma aluna com dislexia e criar materiais para levar a mesma a colmatar essas dificuldades, de modo a dar resposta aos objetivos do estudo.

No presente estudo, partiu-se da seguinte questão de investigação:

- Quais as atividades/estratégias mais eficazes em alunos com dislexia, de modo a desenvolver as competências em défice, tornando-os mais eficientes ao nível da leitura e da escrita?

Como objetivos da investigação, foram definidos os seguintes:

- Diagnosticar as principais dificuldades manifestadas por uma aluna com dislexia;
- Criar e aplicar materiais para colmatar as dificuldades manifestadas por esta aluna;
- Aferir o impacto da aplicação dos materiais a esta aluna;
- Produzir materiais auxiliares do professor no trabalho com alunos disléxicos.

Através da criação e aplicação de materiais específicos, pretende-se, não apenas promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita da aluna em estudo, mas também contribuir para a construção de recursos que possam servir de ponto de partida para outros docentes, na intervenção a alunos com perfis semelhantes.

1.3. Estudo de caso

Os estudos de caso são um *design* de investigação, que permitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas. Procura-se que contribua para a transformação de uma determinada realidade (subjacente à questão de investigação): criar atividades/estratégias mais eficazes em alunos com dislexia, de forma a desenvolver as competências em défice, tornando-os mais eficientes ao nível da leitura e da escrita.

O estudo de caso “baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental.” (Ponte, 2006, p. 7)

Nas metodologias qualitativas, este método de investigação é o mais frequente, pois permite a compreensão de fenómenos individuais, organizacionais, sociais a até políticos, procurando responder às questões “como?” e “porquê?”.

O primeiro passo, de extrema importância, é definir o problema e as questões de investigação. Posto isto, há que recolher dados, analisá-los e interpretá-los. De referir que a fiabilidade e a validade dos dados recolhidos depende fortemente do papel do investigador, devendo este ser rigoroso e imparcial nas suas conclusões.

Esta metodologia de investigação torna possível uma maior compreensão do caso em estudo, bem como a aplicação de estratégias de intervenção que, ao longo do mesmo, são passíveis de serem alteradas e/ou ajustadas.

Este método tem um forte cunho descritivo, como refere Ponte (1994), onde o investigador apenas pretende dar a conhecer a situação, não intervindo na mesma. Ainda assim, este tipo de estudo, e na opinião do mesmo autor, “Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futuras investigações” (Ponte, 1994, p. 4), o que vai ao encontro do pretendido com a presente dissertação.

O participante deste estudo é uma aluna que frequenta o 3.º ano do 1.º CEB, diagnosticada com dislexia, a usufruir de Medidas Universais e Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

O plano de intervenção delineado teve como objetivo auxiliar a aluna no desenvolvimento de competências em défice, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita.

A presente intervenção, como já foi referido, teve como suporte alguns dos materiais do Método Fonomímico, de Paula Teles.

1.4. Etapas do estudo

Com o intuito de assegurar a coerência e a sistematização do processo de investigação, definiram-se várias etapas de estudo que orientaram a recolha e a análise dos dados, permitindo uma observação rigorosa da evolução da aluna ao longo da intervenção.

Procedeu-se a uma criteriosa análise das características da aluna, de forma a aferir as suas reais necessidades e os respetivos procedimentos pedagógicos e didáticos.

Foi realizada uma avaliação diagnóstica, através da aplicação de atividades preparadas para o efeito, uma avaliação intermédia e uma avaliação final. A prova de leitura de palavras (Apêndice 1) e de texto (Anexo 1) foi igual nos três momentos, por forma a analisar rigorosamente a evolução (ou não) da aluna, em termos de velocidade leitora.

Entre cada uma das avaliações, foram implementadas as atividades construídas de acordo com os objetivos que se pretendiam alcançar e com as especificidades da aluna e, no final da intervenção, feita a análise e discussão dos resultados obtidos, a fim de aferir se os objetivos a que a investigadora se propôs foram ou não alcançados.

1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, optou-se pela realização de uma entrevista à mãe da aluna, pesquisa documental (relatório de avaliação psicológica, Relatório Técnico-Pedagógico, avaliações escolares), observação direta e registos da aluna e da investigadora.

Através da pesquisa documental, foram recolhidas todas as informações consideradas relevantes para a intervenção. As dificuldades identificadas foram analisadas à luz da perturbação em causa - dislexia - e confrontadas com a literatura relativa ao tema. A partir daí foram definidos objetivos e estratégias que, ao longo da intervenção, foram sendo redirecionados sempre que necessário.

A sustentação teórica foi feita através da pesquisa bibliográfica e consequente reflexão sobre o tema em questão. Foram, ainda, utilizados instrumentos, elaborados para fins pedagógicos e de monitorização, tais como: grelhas de observação e registo; registos da velocidade leitora; gravador de áudio; roteiro da entrevista e diário de bordo.

CAPÍTULO 2 - Contextualização do estudo

2.1. Caracterização do contexto escolar da aluna

A escola que a aluna frequenta faz parte da rede de ensino privado e situa-se numa cidade do centro de Portugal, abrangendo uma oferta escolar que vai desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º CEB, oferecendo uma panóplia de atividades extra-curriculares a funcionarem na própria instituição.

A aluna integra uma turma do 3.º ano de escolaridade com 18 alunos, dos quais oito têm PAE de índole variada, onde se inclui a Maria, nome fictício e, doravante, assim designada, diagnosticada com PAE - Dislexia.

É uma turma bastante unida, em que as crianças se ajudam mutuamente nas aprendizagens em sala de aula, assim como noutros contextos. São crianças empenhadas e com muito interesse pelas atividades escolares.

Tratando-se de um colégio particular, o poder económico dos pais é médio/alto.

2.2. Caracterização da aluna

As informações obtidas relativamente ao percurso escolar da aluna foram transmitidas pela mãe, também encarregada de educação, através da entrevista efetuada e de conversas informais que a investigadora foi tendo ao longo da intervenção. Para além disso, foi facultado à mesma o Relatório de Avaliação Psicológica (Anexo 2) elaborado em 25/11/2024, o Relatório de Avaliação em Terapia da Fala (Anexo 3), o Relatório Técnico-Pedagógico (Anexo 4) e as notas escolares de final de semestre.

A Maria, com 9 anos, frequenta o colégio desde a Educação Pré-Escolar e apresenta um percurso globalmente positivo e uma boa integração social. As dificuldades de leitura e escrita tornaram-se evidentes, para a mãe, já no 2.º ano, mas só no 3.º ano é que a aluna foi sinalizada pela professora e avaliada.

A avaliação foi efetuada quando a aluna tinha 8 anos e nove meses, numa clínica privada. A mesma teve como objetivo realizar um despiste de dificuldades específicas nas áreas da leitura e escrita, complementado com uma avaliação cognitiva, a fim de compreender melhor o seu perfil de aprendizagem.

No ano letivo de 2024/25, a aluna frequentou o 3.º ano sem retenções, apresentando resultados escolares positivos. Contudo, segundo a mãe, esses resultados não refletem plenamente as suas capacidades, dada a persistência de dificuldades significativas na leitura, escrita e ortografia, associadas ao seu quadro de dislexia.

Para além das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, tem outras áreas curriculares complementares que contribuem para o seu desenvolvimento físico e intelectual. Como atividades extra-curriculares pratica ginástica acrobática, desporto pelo qual demonstra um gosto considerável, e toca piano.

Na síntese descritiva do relatório de avaliação do 1.º semestre escolar, são ressalvadas as excelentes habilidades no domínio das expressões, a criatividade, o esforço, a dedicação, o empenho e comportamento exemplar da aluna. Na avaliação do 2.º semestre, e para além do já referido, foi salientada a evolução evidenciada ao longo do semestre.

Ainda que não esteja totalmente refletida nas sínteses descritivas das avaliações escolares, a sua principal dificuldade é a leitura e a escrita. Tem uma velocidade e fluência leitora muito abaixo do expectável para o ano em que se encontra e, na escrita, apresenta muitos erros ortográficos, principalmente, em sílabas com ditongos e grupos consonânticos, e a construção frásica ainda é pobre.

De acordo com o Relatório de Avaliação Psicológica (Anexo 2), datado de 25-11-2024, relativamente aos resultados da Avaliação Cognitiva, a Maria apresenta um funcionamento intelectual global inferior ao esperado para a sua faixa etária, revelando dificuldades significativas nas competências verbais (compreensão de informações verbais, capacidade de raciocínio, vocabulário e memória verbal). Também as competências não verbais (raciocínio visuoespacial, organização e atenção ao detalhe) estão comprometidas, bem como o raciocínio abstrato, a memória de curto prazo e de trabalho (fundamental para tarefas de leitura e escrita). Por outro lado, apresenta um

desempenho muito bom na atenção visual sustentada e na capacidade de discriminação visual, bem como em tarefas que exigem precisão e ritmo motor.

No que concerne à Avaliação da Leitura e da Escrita, as principais fragilidades residem na decodificação e na fluência, com impacto direto na compreensão de textos e na apreensão da sua mensagem. Ao nível da produção escrita, e segundo o relatório de avaliação, “observaram-se erros ortográficos frequentes” e o texto “apresentou problemas na estruturação das frases e na coesão, dificultando a organização das ideias”.

Os resultados obtidos indicam que Maria apresenta **dificuldades significativas na leitura e na escrita**, compatíveis com um quadro de **Perturbação Específica da Aprendizagem-Dislexia**.

Nesta sequência, a Maria foi também avaliada no âmbito da Terapia da Fala, cujo relatório (Anexo 3), de 12/02/2025, refere que apresenta uma Perturbação da Linguagem, caracterizada “pela presença de dificuldades ao nível da compreensão e/ou produção da linguagem, na modalidade oral e/ou escrita, e/ou em dimensões associadas a outros sistemas de símbolos”, tendo sido aconselhado o apoio nesta área. Apesar de ter frequentado algumas sessões, segundo a mãe, não era notória evolução, pelo que, neste momento, não está a ser acompanhada.

No âmbito do Decreto-Lei 54, de 6 de julho, usufrui, no colégio, de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; c) Enriquecimento curricular e das Medidas Seletivas b) Adaptações curriculares não significativas e d) Antecipação e o reforço das aprendizagens.

O seu Relatório Técnico-Pedagógico (Anexo 4) foi aprovado e assinado a 19/5/2025.

Em suma, a aluna apresenta um percurso escolar globalmente positivo e uma boa integração social, apesar de dificuldades significativas ao nível da leitura e da escrita, enquadráveis num quadro de Perturbação Específica da Aprendizagem – Dislexia. Os resultados das avaliações realizadas confirmam défices nas competências verbais e fonológicas, com impacto na fluência e na produção escrita, justificando a necessidade de uma intervenção pedagógica específica e orientada.

CAPÍTULO 3 - Intervenção, resultados e análise dos resultados

3.1. Descrição e reflexão sobre as sessões

O plano de intervenção teve como objetivo ajudar a aluna no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita — áreas em que apresenta maiores dificuldades decorrentes do seu quadro de dislexia — mediante a implementação de um conjunto de atividades direcionadas à reeducação dessas mesmas competências, sempre de acordo com as suas características individuais e especificidades .

A intervenção foi realizada ao longo do ano letivo 2024-2025, em quinze sessões, com a duração de 60 minutos cada e, sempre que possível, no período da manhã. Para além de coincidir com a disponibilidade da Maria, o período da manhã revela-se, de forma consistente, como a fase do dia em que os níveis de concentração tendem a ser mais elevados e a produtividade mais significativa, potenciando assim condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades propostas.

Foi efetuada a planificação das sessões (Apêndice 2) onde se podem observar os objetivos correspondentes aos diferentes domínios e subdomínios (leitura e escrita compreensão/ortografia/cognitivo/funções executivas) e as atividades elaboradas para o efeito.

Reforçar ainda que a presente intervenção teve como suporte o Método Fonomímico de Paula Teles, opção já justificada no capítulo da fundamentação teórica.

As atividades desenvolvidas com a aluna abrangeram o treino da velocidade leitora, da consciência fonológica, das regras ortográficas e da construção frásica, bem como o reforço de competências verbais e não verbais, como a atenção, a memória e a discriminação auditiva, identificadas como áreas em défice no Relatório de Avaliação Psicológica (Anexo 2). Foram igualmente trabalhadas as áreas fortes — atenção visual sustentada e discriminação visual —, de modo a potenciar as suas capacidades.

Foram selecionados para objeto de tratamento os sons em que a aluna manifestava dificuldades mais acentuadas.

Depois de cada intervenção, foi realizada uma descrição pormenorizada da sessão e, também, uma reflexão sobre a mesma, onde foram apontadas as fragilidades, competências ainda a desenvolver, assim como, as atividades onde não manifestou dificuldades.

Sessão 1 - 01/02/2025 (60 min)

De modo a conseguir elaborar um plano de intervenção individualizado e ajustado às reais necessidades da Maria, foi necessário fazer uma avaliação diagnóstica nas áreas da leitura e da escrita, incluindo ainda duas atividades de consciência fonológica, por ser, comumente, uma área em défice nas crianças com Dislexia.

De referir que alguns materiais utilizados nesta sessão como atividades de diagnóstico/avaliação (prova de leitura de palavras e prova de leitura de texto) foram também usados na avaliação intermédia (16/04/2025) e na avaliação final (18/06/2025). Isto deve-se, pois, ao facto de, desta forma, ser mais fácil avaliar a evolução da aluna ao longo da intervenção efetuada, recorrendo ao registo da velocidade leitora, quer das palavras, quer do texto.

A aluna começou por realizar a prova de leitura de palavras (Apêndice 1), constituída por 20 palavras, tendo errado a leitura de cinco palavras, conforme explícito na Grelha de Observação para Leitura e Escrita - Tipologia de Erros (Apêndice 3), onde foram registados todos os erros ocorridos em todos os textos lidos e também em situação de ditado.

De seguida, a aluna leu o texto narrativo “O pelicano Pateta e o besouro Benedito”, do livro *A Magia da Leitura - Trocas Fonológicas*, de Paula Teles (Anexo 1). Foi necessário, em algumas situações, a intervenção da investigadora, a fim de ajudar na leitura de determinadas palavras, de uso e de contacto menos frequente por parte da aluna. Demorou 274 segundos e leu incorretamente quinze palavras. Os erros de leitura estão enumerados na referida Grelha de Observação (Apêndice 3).

Num dos exercícios de consciência silábica, e em que tinha de identificar as imagens cujo nome começava pela mesma sílaba (Apêndice - Exercício resolvido 1), não manifestou qualquer dificuldade. Aliás, escreveu a sílaba quando lhe foi pedido depois de realizada a

atividade. No exercício seguinte (Apêndice - Exercício resolvido 2), em que deveria ligar as figuras cujo nome tinha uma sílaba coincidente, só o conseguiu realizar após escrever as palavras e, ainda assim, confundiu as sílabas *ca* e *qua*, tendo exteriorizado que era muito difícil.

Por último, foi realizado um ditado com 61 palavras (Anexo 5) dos três primeiros parágrafos do texto lido, de forma audível, com boa dicção e muito pausadamente, para que a aluna conseguisse acompanhar com o mínimo de dificuldade.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Após a aplicação dos materiais, a investigadora confirmou o relatado na pesquisa documental: a Maria revelou ainda muita dificuldade na leitura. De 138 palavras do texto, leu corretamente 123 em 274 segundos, o que significa que leu cerca de 27 palavras por minuto. Embora as *Aprendizagens Essenciais* (AE) não definam o número de palavras/minuto para cada ano de escolaridade, as Metas Curriculares (substituídas pelas AE em 2018) definiam 90 palavras/minuto numa lista de palavras e, em texto, 110 palavras/minuto. Para Shaywitz (2008), um aluno no 3.º ano deve ler entre 100 a 120 palavras por minuto.

A leitura está na base de todas as aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos (Ministério da Educação, 2025). Por isso, no ano escolar 2024/2025, e no âmbito do plano “*Aprender Mais Agora*”, promovido pelo Ministério da Educação, que visa reforçar a qualidade das aprendizagens e promover o sucesso educativo, foi criado o *Diagnóstico de Fluência Leitora no 2.º ano*. Destina-se a todos os alunos deste nível de escolaridade e permite avaliar a velocidade e a precisão da leitura. O seu objetivo principal é identificar eventuais dificuldades e recolher informação que permita planear estratégias de apoio mais eficazes no 3.º ano. Os resultados ainda não foram publicados.

A leitura da Maria é lenta, hesitante, silabada e sem o ritmo e a intuição desejadas, ou seja, apresenta uma fraca fluência leitora, já que tal implica ler um texto com precisão, rapidez e de forma expressiva e ritmada (Esteves, 2013).

Se analisarmos a Grelha de Observação para Leitura e Escrita (Apêndice 3), os erros mais frequentes na leitura foram a confusão de fonemas, omissão de grafemas e inversão de

sílabas complexas. Verificou-se também confusões fonéticas entre vogais (o/u) nas palavras *sobremesa* e *potente*.

Conforme exposto na mesma grelha, os erros de escrita apresentados dizem respeito à confusão de grafemas e ditongos, omissão de fonemas e à ausência de letra maiúscula em nomes próprios. Para Serra e Vieira, os erros ortográficos e a memória são indissociáveis, uma vez que “Associado à problemática dos erros, estas crianças têm, frequentemente, uma memória auditiva e visual fraca” (Serra & Vieira, 2006, p. 43), pelo que se revela fundamental treinar estas competências.

Outro aspeto a trabalhar, para além do treino da velocidade leitora, é o desenvolvimento de competências de consciência fonológica, uma vez que apresenta fragilidade na manipulação oral das sílabas e também de ortografia, verificando-se dificuldades em discriminar sons semelhantes (*s/c/ç/ss*), entre o som relativo à consoante *r* forte e fraco, entre os ditongos *ão/am* e erros fonológicos (*/e/ ↔ /i/, /o/ ↔ /u/*).

As duas competências fundamentais e inerentes à aprendizagem da leitura, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético, encontram-se comprometidas. O défice na componente fonológica origina dificuldades na associação dos sons às letras e às palavras, resultando em grandes constrangimentos na leitura.

A aluna demonstra consciência das suas dificuldades na leitura e na escrita e mostra-se motivada para trabalhar de forma empenhada na superação das mesmas.

Sessão 2 - 12/02/2025 (60 minutos)

A sessão iniciou-se com a explicação à Maria sobre o modo de contabilização da velocidade leitora e com a apresentação da folha criada para esse fim (Apêndice – Exercício Resolvido 3). Optou-se por registar apenas a leitura dos textos, por motivos de gestão de tempo, considerando a leitura isolada de palavras como um treino complementar. Esta atividade, embora não registada, revelou-se importante para o aperfeiçoamento da dicção e para a memorização das palavras.

Os registos efetuados permitiram, à investigadora, verificar a evolução e, no caso de ser necessário, fazer os devidos ajustes na planificação do trabalho planeado, ou seja, foi feita

uma monitorização contínua dos resultados, de acordo com o defendido por Teles (2018b).

Uma vez que, nesta sessão, foi trabalhada a consoante *R* (vogal+RR+vogal), foram lembradas as regras de leitura do som [r], fraco e forte, de acordo com a posição na palavra, através de exemplos explicitados no quadro, ditos pela investigadora, inicialmente e, posteriormente, pela aluna.

As palavras e o texto trabalhado foram retirados do livro *Leitura e Caligrafia 2*, de Paula Teles. Depois de lidas as palavras duas vezes (Anexo 6), sem apresentar dificuldades, ainda que de forma muito lenta e silabada, procedeu-se à leitura cronometrada do texto “O burro Barnabé” (Anexo 6), também duas vezes seguidas. Nas palavras menos familiares à aluna, a investigadora auxiliou, dizendo a palavra, ou fazendo a divisão silábica no texto.

De seguida, foi realizada uma ficha (Apêndice - Exercício resolvido 4), com base no texto lido, com vários exercícios, essencialmente para desenvolvimento da consciência fonológica.

Nesta sessão, foram ainda lidas 15 pseudopalavras (Apêndice 4), das quais cinco erradamente.

Por último, foi feito um exercício de memória e perceção visual (Apêndice - Exercício resolvido 5), na plataforma digital *Nearpod*, onde a Maria teve um minuto para observar uma imagem e, posteriormente, responder a dez questões sobre a mesma. Foi bem sucedida na atividade, tendo errado, apenas, a última questão.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

A Maria revelou uma atitude sempre colaborante, demonstrando maior entusiasmo devido à componente lúdico-didática das atividades propostas.

A primeira leitura do texto demorou 186 segundos e foram lidas incorretamente oito palavras. Na segunda leitura, notou-se uma ligeira melhoria, passando para 159 segundos e metade das palavras lidas incorretamente, conforme exposto na Grelha de Observação (Apêndice 3). Não foi possível ler o texto, pelo menos quatro vezes, apenas duas, conforme preconizado no Método Fonomímico de Paula Teles e por Shaywitz (2008), uma

vez que a aluna demonstrou algum cansaço após a segunda leitura, dado o esforço cognitivo que ainda faz para tentar associar o som da letra ou palavra à sua forma escrita. Na perspectiva das autoras anteriormente mencionadas, a fluência treina-se através da repetição em voz alta. As mesmas palavras e/ou textos devem ser lidos pelo menos quatro vezes, pois esse é o número mínimo que o cérebro consegue passar da descodificação consciente para a leitura automática.

A leitura da Maria mantém-se lenta, silabada e sem entoação, sendo necessário continuar a desenvolver esta competência para melhorar a fluência e, conseqüentemente, a compreensão leitora.

Após o treino da velocidade leitora, a aluna realizou a operação numérica do exercício três, que exigiu o uso do algoritmo, revelando dificuldade em efetuá-la mentalmente. Este tipo de atividade funcionou como pausa cognitiva, favorecendo a concentração entre tarefas de leitura e escrita.

Relativamente ao exercício quatro, de divisão silábica, a aluna não apresentou qualquer dificuldade, mas, no exercício cinco, construiu uma frase muito pobre e agramatical (“No meu bairro deuse um berro”), o que revela que é importante trabalhar também a construção frásica.

No exercício seis, também para desenvolvimento de competências ao nível da consciência silábica, para além de ter demorado muito tempo a fazê-lo, acabou por não conseguir terminar, o que reitera as conclusões da primeira sessão, em que a aluna apresenta dificuldades na identificação e no processamento dos segmentos fonológicos da linguagem (Teles, 2012).

Na leitura de pseudopalavras, a aluna revelou várias dificuldades, necessitando de apoio. Apesar de poucos erros registados (cinco), a leitura correta de algumas palavras resultou da orientação visual com o lápis, pela investigadora, técnica pedagógica eficaz para crianças em fase de consolidação do princípio alfabético, por favorecer a associação entre grafemas e fonemas e a manutenção da atenção. Foi notória a confusão entre “ra” e “ar” e “er” e “re”. Demorou 101 segundos na leitura.

Pseudopalavras são sequências fonológicas que respeitam as regras de formação de palavras da língua mas que não têm qualquer significado. Segundo a literatura, uma das formas mais eficazes de avaliar se as crianças dominam o princípio alfabético e a capacidade de codificar é pedir-lhes que leiam, frequentemente, pseudopalavras construídas com os grafemas já ensinados. A fluência da leitura de pseudopalavras “indica se o aluno consegue ativar rapidamente o sistema de conversão grafema-fonema” (Almeida, 2020, p. 207).

As áreas instrumentais, como a memória e percepção visual, são competências facilitadoras das aprendizagens e, por isso, essenciais no processo de aprendizagem. Deste modo, serão, estas e outras áreas instrumentais, muito trabalhadas ao longo da intervenção com a Maria.

Sessão 3 - 22/02/2025 (60 minutos)

Esta sessão foi iniciada com a leitura das palavras e do texto “O pardal Amarelo” (Anexo 7), do livro *Leitura e Caligrafia 2*, de Paula Teles, com o objetivo de continuar a trabalhar o som [r], mas, desta vez, C + ar, er, ir, or, ur.

Para facilitar a identificação das palavras e a sua leitura eficiente, a investigadora recordou à aluna os sinais diacríticos (Anexo 8) e o modo correto de os ler.

Depois de lidas as palavras pela Maria, a investigadora leu o texto e, de seguida, a aluna realizou o exercício três da ficha (Apêndice - Exercício resolvido 6) elaborada para exploração deste som. Só, posteriormente, fez a leitura autónoma do texto.

Quer as palavras, quer o texto foram lidos duas vezes. Em relação à leitura das palavras, a criança apenas errou duas palavras na primeira leitura (*par* em vez de *bar* e na leitura da palavra *tornar* não leu a vogal <o> com som [u]). Na segunda vez, já leu todas corretamente, embora com pequenas ajudas por parte da investigadora, nomeadamente devido às confusões fonéticas entre vogais (/e/ ↔ /i/, /o/ ↔ /u/).

No que diz respeito ao texto, conseguiu passar de 179 segundos e oito palavras lidas incorretamente na primeira leitura, para 139 segundos e três palavras incorretas na segunda. Os principais erros cometidos são a inversão de sílabas complexas e adição de

letras/sílabas, como se poderá constatar na Grelha de Observação (Apêndice 3). Um dos erros (Amaral) foi lido incorretamente duas vezes (amarelado). De salientar que os erros de leitura cometidos na segunda leitura são diferentes dos cometidos na primeira.

No exercício cinco da ficha (Apêndice - Exercício resolvido 6), em que tinha de elaborar as questões para as respostas dadas, a aluna teve muitas dificuldades. Depois de algumas tentativas para conseguir fazer sozinha e de forma correta, a investigadora acabou por ter que auxiliar em todas as questões.

No último exercício, sete, da ficha, a aluna não conseguiu memorizar todas as palavras, não referindo três ao nomear pela ordem que leu (foi, fazer, até), embora pela ordem inversa tenha apenas não referido duas (fazer, foi).

Antes de terminar a sessão, a Maria fez uma atividade no *Genially* (Apêndice - Exercício resolvido 7), para desenvolvimento da consciência fonológica. Consistiu em ler as palavras apresentadas - nove - e, de seguida, descobrir que outras palavras poderia formar, retirando uma ou mais sílabas à palavra inicial. Ainda que em algumas palavras tenha demorado alguns segundos, conseguiu realizar com sucesso o exercício.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Observou-se um ligeiro aumento na velocidade leitora, nomeadamente na segunda leitura, mas, ainda assim, manteve-se silabada, lenta, sem entoação e sem respeitar a pontuação.

A Maria lê as palavras e o texto várias vezes até alcançar a leitura correta, demonstrando alguma autocorreção. Contudo, o esforço cognitivo exigido limita o número de leituras, e persistem dificuldades, sobretudo nas confusões fonémicas entre vogais e em erros de acentuação que afetam a pronúncia, como em *bordava* que lê *bórdava*.

No exercício cinco, cujo objetivo seria o desenvolvimento do raciocínio verbal, verificou-se que este domínio se encontra bastante comprometido. Esta competência exige compreensão verbal, organização e estruturação linguística, flexibilidade cognitiva e acesso ao vocabulário e regras gramaticais, sendo que, em todas elas, a Maria revelou dificuldades.

Na construção de frases, apresenta um vocabulário pobre e estruturas frásicas muito simples.

No exercício para desenvolvimento da memória de trabalho, outra área instrumental, constatou-se que a mesma se encontra comprometida, pois não consegue reter a informação. Trata-se de uma competência imprescindível para a aprendizagem em geral e, particularmente, para a leitura e escrita, é crucial que a mesma seja ativada com frequência.

Já em relação às competências de nomeação rápida (exercício 7.3) e atenção sustentada (capacidade de manter o foco numa tarefa, por um período de tempo mais longo), a Maria não manifestou dificuldades.

Sessão 4 (01/03/2025 - 60 minutos)

A quarta sessão começou com a revisão do grafema *g* nos diferentes contextos silábicos: <ga>, <go>, <gu> (som [g]); <gue>, <gui> (som [g] com vogal e mudo <u>); e <ge>, <gi> (som [ʒ]), através da escrita no quadro de palavras com cada um dos sons, uma vez foi trabalhado o grupo consonântico *gui*, através do texto “A enguia Guiomar” e respetivas palavras (Anexo 9), do livro *Leitura e Caligrafia 2*, de Paula Teles.

A investigadora leu, numa primeira fase, as palavras (Anexo 9) e, de seguida, a aluna leu três vezes, de forma autónoma, sendo que a última foi de modo aleatório conforme indicação das palavras a ler.

De seguida, o texto “A enguia Guiomar” (Anexo 9) foi lido pela docente uma vez e só depois a aluna leu três vezes. Na primeira vez, foram lidas 111 de 121 palavras corretamente, em 230 segundos. Na segunda vez, a Maria leu incorretamente apenas quatro palavras e fez a leitura em 197 segundos. Na última vez, apesar de ter lido mais palavras incorretas (sete), conseguiu ler em menos tempo (167 segundos). A tipologia dos erros está descrita na Grelha de Observação (Apêndice 3), continuando, na sua maioria, a ocorrer erros de confusão de fonemas, adições e substituições.

Posteriormente, a Maria iniciou a realização das atividades (Apêndice - Exercício resolvido 8) preparadas para a sessão.

A última atividade (Apêndice - Exercício resolvido 9), nesta sessão, consistiu na realização de exercícios para desenvolvimento da memória, atenção e concentração, áreas instrumentais imprescindíveis à aprendizagem e que, por isso, devem ser muito trabalhadas.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Referir que a escolha destes sons recaiu não na observação direta da investigadora, mas numa informação transmitida pela mãe numa conversa informal, revelando que a aluna teria muitas dificuldades no domínio dos mesmos. Tal acabou por se confirmar, notando-se que a aluna confunde os vários sons representados pela consoante *g*, o que exige um trabalho intensivo na família silábica desta letra.

A leitura de palavras, não cronometrada, foi feita de forma muito lenta e silabada, com muitas pausas, com algumas trocas de letras (*guimar* por *guinar*) e adições (*erguir* em vez de *ergui*).

Apesar de ter aumentado a velocidade leitora ao longo das três leituras, o desempenho de Maria foi inferior ao do texto anterior, confirmando as suas dificuldades com o grupo consonântico *gui*. Observou-se, no entanto, um esforço da aluna, para introduzir entoação, embora tenha perdido o seguimento do texto algumas vezes, exigindo correção. Foi-lhe sugerido o uso de uma “régua de leitura” (Anexo 10), que acabou por não usar.

Relativamente aos erros cometidos, continua a haver muita confusão de fonemas, adições, substituições de palavras e erros de pronúncia, devido à incorreta acentuação das palavras, como detalhado na Grelha de Observação (Apêndice 3). Em algumas palavras cuja vogal <o> tem o som [u], a aluna não lê como tal, erro que tem sido recorrente e que se justifica, analisando o relatório de avaliação psicológica, onde a memória de trabalho surge como área fraca e com impacto direto nas atividades de leitura e de escrita.

A eficácia da memória a longo prazo depende muito da ativação da memória imediata, da memória de trabalho e da memória a curto prazo (todas elas interligadas) e “A primeira chave para avivar a memória imediata é a atenção” (Serra & Vieira, 2006, pp. 46-47).

Quanto mais desenvolvida estiver a memória imediata/de trabalho/curto prazo, maior probabilidade há de a memória a longo prazo estar mais desenvolvida.

Relativamente às atividades da ficha, não revelou quaisquer dificuldades nos exercícios quatro, sete e oito. No que toca ao exercício cinco, ainda que tenha construído oralmente as perguntas quase corretamente, foi necessária a intervenção da investigadora, para que as mesmas fossem formuladas devidamente, uma vez que construiu frases como esta: "A sua irmã chamava-se?" (incompletas semanticamente e incorretas sintaticamente).

No exercício seis, embora tenha obtido sucesso, a leitura da docente foi lenta e intercalada por pausas para que Maria completasse os espaços. Quando não sabia a resposta, parava e não prosseguia. A linguagem compreensiva é outra das áreas instrumentais em que os alunos disléxicos manifestam dificuldades, não conseguindo perceber e/ou reter o que ouvem. Será importante trabalhar em sessões futuras esta competência.

Nas últimas atividades realizadas, a aluna não revelou quaisquer dificuldades. De referir, todavia, que o nível de complexidade era muito baixo, sendo importante aumentar progressivamente para níveis mais elevados. No caso do exercício um, tinha de memorizar apenas cinco palavras, assim como, no dois, apenas cinco imagens e, no último, tratava-se de apenas três grupos de dois animais.

Sessão 5 (08/03/2025 - 60 minutos)

Nesta sessão, foram trabalhados, novamente, a revisão do grafema *g* nos diferentes contextos silábicos: <ga>, <go>, <gu> (som [g]); <gue>, <gui> (som [g] com vogal e mudo <u>); e <ge>, <gi> (som [ʒ], uma vez que os mesmos ainda não se encontram consolidados).

A sessão iniciou-se com a leitura de palavras (Anexo 11) pela investigadora, seguida de quatro leituras autónomas da aluna (três vezes individualmente e uma alternada). Importa salientar a evolução da aluna no que respeita ao número de repetições realizadas: inicialmente conseguia ler as palavras apenas duas vezes; na quarta sessão

passou a efetuar três repetições e, na presente sessão, já conseguiu realizar as quatro leituras preconizadas.

A aluna demonstrou uma crescente evolução: na primeira leitura, errou apenas duas palavras (*muguido* por *mugido* e *fógueira* por *fogueira*, ou seja, troca de grafemas e acentuação), na segunda, apenas um problema de entoação vocálica, e, nas restantes leituras, leu todas as palavras corretamente. Após cada erro, a investigadora procedia à correção imediata e conjunta, uma prática recomendada por autores como Teles (s.d.) para garantir a compreensão do erro e ensinar estratégias adequadas

Posteriormente, foi solicitado à Maria que voltasse a olhar para as palavras, pois iria fazer o exercício três da ficha (Apêndice - Exercício resolvido 10). A discente escreveu no quadro os sete sons trabalhados, foram lidas nove palavras e a aluna foi escrevendo na coluna do som correto (Anexo 12) a palavra. Houve a necessidade de lembrar que o grafema *s*, no meio de vogais, tem o som [z], uma vez que escreveu *gerasão*. Das nove palavras, três foram escritas de forma errada: *godora* por *gordura*; *fogido* por *fugido* e *fugueira* por *fogueira*. Foram analisados todos os erros.

Após a leitura do texto (Anexo 11) por parte da discente, a aluna leu três vezes, fazendo, como sempre, o registo da sua velocidade leitora. Na primeira leitura, leu corretamente 113 de 119 palavras, em 162 segundos. Na segunda vez, melhorou ligeiramente, errando apenas a leitura de quatro palavras, em 155 segundos. Na última leitura, embora tenha lido cinco palavras incorretas, melhorou, mais uma vez, no tempo de leitura, passando para 137 segundos. Os erros, conforme descrito na Grelha de Observação (Apêndice 3), são, na sua maioria, de adição e omissão (confusão singular/plural). De referir que, após cada leitura e, mais uma vez, eram sempre analisadas e lidas pela investigadora as palavras que leu de forma incorreta.

No exercício seis, foi dado algum tempo para que a aluna pudesse estudar os quatro primeiros parágrafos antes da situação de ditado, no entanto, referiu que já estava preparada, pelo que se iniciou a tarefa. As frases/parágrafos foram lidos pausadamente e a investigadora alertou para, em caso de dúvidas, olhar para a grelha que estava no quadro, relativa ao exercício três. No entanto, a aluna não dedicou tempo à revisão, pressupondo que a escrita das palavras estava correta. Errou 16 de 57 palavras. Estes

erros são detalhados na Grelha (Apêndice 3) elaborada para o efeito. Duas das palavras, *águia* e *gémea*, apareceram três e duas vezes respetivamente, estando sempre mal escritas. Um erro a salientar consistiu na confusão, na palavra *gémeas*, onde a Maria trocou a letra *g* (com som [j]) pela letra *s*.

O último exercício consistiu na realização do “Jogo de leitura e soletração” (Apêndice 5), que foi jogado pela investigadora com a aluna. Primeiramente, foram lidas as instruções, que se encontravam no verso. O jogo consistia em ler palavras ou soletrar a palavra correspondente à imagem, conforme a casa onde a jogadora calhava. A criança leu todas as palavras corretamente; no entanto, revelou mais dificuldades na fase de soletração. Por exemplo, soletrou garrafão como “g-a-r-a-m-f-ã-o” e mangueira como “m-a-n-g-e-i-r-a”. Perante estas dificuldades, a investigadora interveio, ajudando a soletrar corretamente e escrevendo as palavras no quadro em simultâneo.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Conclui-se que a aluna apresenta progressos na leitura, tanto de palavras isoladas como de texto. Embora ainda leia de forma lenta e, por vezes, silabada, observa-se uma melhoria, com menos pausas e menos prolongadas.

Nesta sessão, os erros de leitura foram essencialmente a omissão e adição de letras, nomeadamente da consoante *s*, lendo palavras no singular quando estavam no plural ou vice-versa.

Relativamente ao exercício três, optou-se por fazê-lo logo após a leitura das palavras, por se considerar que seria mais fácil, uma vez que a Maria já as tinha lido quatro vezes e seria provável que ainda estivessem armazenadas na sua memória a curto prazo. Contudo, tal não se verificou e a aluna escreveu erradamente três das nove palavras com o som trabalhado, o que revela, mais uma vez, acentuadas dificuldades na sua memória visual. A aluna continua a não dominar as regras de ortografia, neste caso essencialmente os sons [o] e [u].

Apesar do treino e da repetição, o ditado revelou um número significativo de erros de escrita (Apêndice 3), indicando que os vários sons do grafema *g* ainda não estão consolidados. Persistem erros fonológicos, como confusões e omissões de grafemas, além

das trocas nas palavras *gêmeas (sêmeas)* e *gostam (sostam)*. O uso dos fonemas /s/ ou /z/ também se encontra ainda comprometido, bem como a escrita da letra *m* antes do *p* e do *b*. É necessário dar continuidade ao trabalho neste domínio.

Imediatamente a seguir, foi feita a análise individual de cada uma das palavras escritas de forma errada no ditado. Foi pedido à aluna que lesse a palavra que escreveu e a investigadora lia ou mostrava no texto a palavra correta. Algumas vezes tornou-se necessário evidenciar a distinção entre a consoante *g* com som [g] ou [j], para a aluna relembrar a diferença. Em algumas palavras, como “*gente*”, que escreveu “*jemte*” e “*conseguirem*” que escreveu “*comsegirem*”, ao olhar visualmente para a palavra apercebeu-se de imediato de que o uso da consoante *m* não estava bem feito.

Mais uma vez, destaca-se a importância da memória (onde se armazena e preserva a informação) na aprendizagem da leitura e escrita, a qual deve ser ativada com frequência e de forma dinâmica, pois o treino facilita a aprendizagem (Serra & Estrela, 2007).

Apesar de, em termos de escrita, a aluna revelar muitas dificuldades nestes sons, a nível oral essa dificuldade é já menor. Dos textos trabalhados, foi onde conseguiu, até ao momento, melhor velocidade leitora, o que revela progressos nesta competência.

Na situação de jogo, não manifestou qualquer dificuldade ao ler as palavras, mas, ao invés, evidenciou dificuldades na soletração, pelo que será importante, na próxima sessão, trabalhar também esta competência.

Para escrever corretamente, a criança tem de aprender a analisar e a segmentar as palavras em sílabas e fonemas e encontrar a representação gráfica correta de cada fonema, mas, só com uma prática regular e sistemática, é que tal será possível.

Sessão 6 (15/03/2025 - 60 minutos)

Primeiramente, foi realizada uma atividade que teve como objetivo o treino da precisão ortográfica e a revisão do grafema *g* nos diferentes contextos silábicos: <ga>, <go>, <gu> (som [g]); <gue>, <gui> (som [g] com vogal e mudo <u>); e <ge>, <gi> (som [ʒ]). Foram apresentadas e lidas oito palavras (Apêndice 6). De seguida, foram trabalhadas individualmente, sendo que a aluna visualizava e lia a palavra e a investigadora virava o

cartão. Depois, a Maria construía a palavra com letras móveis (reconhecimento visual) e, posteriormente, desenhava-a no ar com o dedo (escrita cinestésica), fazendo o desenho das letras e soletrando as mesmas. A única palavra errada foi “*guerra*”, que escreveu “*gerras*”.

Depois de confirmado com o cartão se a palavra tinha sido escrita corretamente, a aluna construiu uma frase para cada palavra (Anexo 13). Algumas frases tinham palavras escritas incorretamente, pelo que foram imediatamente corrigidas, procurando-se que fosse a aluna a detetar o erro. De referir que a frase que teve mais dificuldade em construir, foi com a palavra “*conseguir*”.

Posteriormente, e de modo a voltar a focar a atenção da Maria e fazer a passagem para o exercício seguinte, foi realizada uma atividade para desenvolvimento da atenção/concentração (Apêndice 7), o que a aluna fez corretamente, ainda que tenha demorado alguns minutos.

Posto isto, foi retomada a atividade do ditado, feito na sessão anterior. Foi pedido que a Maria escrevesse com letras móveis todas as palavras que tinha errado, e descritas na Grelha de Observação (Apêndice 3). As palavras foram ditadas pela investigadora e o objetivo era verificar se a aluna já as conseguia escrever de forma correta, ou seja, se tinham efetivamente ficado armazenadas na sua memória. Apenas errou a palavra “*gémeas*”, que escreveu “*guéneas*”.

Por último, a aluna e a docente voltaram a jogar o “Jogo de leitura e soletração” (Apêndice 5), também realizado na sessão anterior, sendo que, desta vez, a aluna conseguiu ler e soletrar todas as palavras.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

A aluna demonstrou alguma evolução na escrita, errando apenas uma palavra no exercício de precisão ortográfica. Este progresso evidencia a eficácia do treino constante e sistemático, com atividades diversificadas (reconhecimento visual e soletração). O uso de “letras móveis”, com diferentes texturas e materiais, também se revelou benéfico para a consolidação e memorização da ortografia.

A utilização do método multissensorial faz a combinação entre aspetos visuais (forma ortográfica das palavras), aspetos auditivos (forma fonológica) e os aspetos cinestésicos (movimentos necessários para escrever a palavra), que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é defendido por autores como Teles (2012) e reiterado no estudo de Gama (2013).

Nas crianças com PAE, “o sistema nervoso não recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual, auditiva e tátil-quinestésica” (Serra & Vieira, 2006, p. 45) da mesma forma que uma criança sem dificuldades, daí ter que trabalhar mais.

Relativamente à construção das frases, ainda que o tenha feito de forma autónoma, continua a obedecer a uma construção frásica pobre, com frases curtas e simples.

Através da observação das palavras escritas de forma incorreta nas frases, e de acordo também com a análise da grelha de observação (Apêndice 3), constata-se que outro dos erros frequentes se relaciona com o uso do grafema *c* – nos contextos em que representa os sons [s] (em *ce*, *ci*), bem como o uso do grafema *ç* em *ça*, *ço*, *çu* e da consoante *s* (*grafema s* com valor fonémico de /s/ e /z/). Por exemplo, “*seu*” em vez de “*céu*” e “*fasso*” em vez de “*faço*”.

Sessão 7 (26/03/2025 - 60 minutos)

Nesta sessão, a investigadora realizou novamente a atividade de treino da precisão ortográfica do grafema *g* nos diferentes contextos silábicos: <ga>, <go>, <gu> (som [g]); <gue>, <gui> (som [g] com vogal e mudo <u>); e <ge>, <gi> (som [ʒ]), embora com oito novas palavras (Apêndice 8). Foram apresentadas e lidas as palavras, pela docente. De seguida, à semelhança da sessão anterior, procedeu-se ao trabalho individual com cada palavra, sendo que a aluna visualizava e lia a palavra, a investigadora virava o cartão e a Maria construía a palavra com letras móveis (reconhecimento visual) e desenhava-a no ar com o dedo (escrita cinestésica), fazendo o desenho das letras e soletrando as mesmas. No final, lia novamente a palavra. Do total de palavras, leu incorretamente duas: “*consequir*” por “*consegue*” e “*guiar*” por “*girar*”.

De seguida, a investigadora ditou sete frases (Anexo 14), para exemplo de dicção, de modo a treinar os respetivos sons e verificar se a aluna já os conseguia identificar corretamente.

Posteriormente, foi realizado um exercício para treino da memória a curto prazo, em que a Maria tinha 30 segundos para memorizar sete objetos (Apêndice - Exercício resolvido 11) e, posteriormente, sem os ver, nomeá-los (independentemente da ordem). Não apresentou qualquer dificuldade.

Por último, foi realizado um exercício de consciência fonológica, em que a aluna ouvia uma palavra, num total de nove, teria de retirar o som inicial e dizer a nova palavra formada. A investigadora faz o registo na folha (Apêndice - Exercício resolvido 12).

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Em termos de leitura, a Maria não confunde os sons, nomeadamente o som [j] representado por *g* ou por *j*. No entanto, em termos de escrita, os progressos não são tão evidentes, continuando a escrever com muitos erros ortográficos (escreveu “*guelatina*” por “*gelatina*” e “*segir*” por “*seguir*”). Destaca-se a ausência de acentos, a troca de sílabas complexas e os dígrafos nasais *on* (“*cosegues*” em vez de “*consegues*”) e *an* (“*Fracisca*” em vez de “*Francisca*”). Denota-se, por vezes, alguma precipitação ao escrever sem fazer um esforço por pensar no som e na associação correta fonema-grafema. Daí a importância de trabalhar não só competências de memória, como também atenção/concentração. Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que alguma coisa fique registada na nossa memória. Porém, também é necessária concentração para que a memória imediata trabalhe.

Como já foi referido, embora nunca seja demais ressaltar, para além do défice fonológico, as crianças disléxicas revelam também “dificuldades na memória auditiva e visual” (Teles, 2004, p. 727). Daí a importância do uso dos métodos multissensoriais para que a criança faça uso de mais do que um sentido.

No último exercício de consciência fonológica, nomeou corretamente todas as novas palavras, embora em três delas (“*abraço*”, “*vela*” e “*loiça*”) tenha demorado mais alguns

segundos. A palavra “*Marco*” teve de ser dita duas vezes pela investigadora. Conclui-se, pois, que não apresentou dificuldades nesta atividade.

Sessão 8 (09/04/2025 - 60 minutos)

Nesta sessão foram trabalhados a leitura de palavras e do texto “O pintassilgo Simão” (Anexo 15), para treino do dígrafo *ss* (vogal+*ss*+vogal), do livro *Leitura e Caligrafia 2*, de Paula Teles.

As palavras foram lidas três vezes, sendo que, depois de cada leitura, a investigadora lia corretamente as palavras lidas de forma incorreta pela Maria.

Passou-se à leitura do texto selecionado, lido também três vezes.

Como atividades de exploração deste som, foi realizada uma sopa de letras (Apêndice - Exercício resolvido 13) com nove palavras, e um jogo da memória, na plataforma *Genially* (Apêndice 9), em que tinha de memorizar a posição das imagens e, imediatamente a seguir, ao visualizar as palavras, fazer a associação correta imagem/palavra.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

A leitura das palavras foi lenta, nomeadamente no que toca a palavras com mais de duas sílabas, que leu de forma ainda muito silabada. Nem sempre as palavras erradas numa leitura foram as palavras erradas nas leituras seguintes.

Na primeira leitura leu “*asso*” em vez de “*osso*”, mas corrigiu imediatamente; “*masso*” e “*moço*” em vez de “*mossa*” e “*ouvisse*” em vez de “*houvesse*”. Na segunda vez, continuou a ter dificuldade na palavra “*mossa*” e, na terceira e última leitura, leu incorretamente as palavras “*assentar*” e “*tosse*”, tendo lido como “*aceitar*” e “*tusse*”, respetivamente.

O principal desafio da sessão foi a troca recorrente na pronúncia de vogais (som fraco/forte), mesmo com o alerta da docente e a presença dos sinais diacríticos (Anexo 8). Apesar disso, foi notada uma melhoria crescente ao longo das três leituras realizadas, tanto na velocidade quanto na redução do número de erros.

Na primeira leitura, foram lidas corretamente 111 palavras, de um total de 118, em 171 segundos. A segunda leitura foi lida em 160 segundos, mas, igualmente, com sete palavras erradas. A terceira leitura foi efetuada em 151 segundos, errando a leitura de cinco palavras.

As palavras erradas e enumeradas na Grelha (Apêndice 3) foram lidas pela docente, imediatamente a seguir a cada leitura. No entanto, e ainda assim, houve duas palavras (“*rola*” e “*passata*”) que a Maria leu incorretamente nas três leituras que fez. A tipologia dos erros foi essencialmente relacionada com a confusão de fonemas

A leitura iniciou-se de forma lenta e monótona, sem entoação nem respeito pela pontuação, mas evidenciou-se um esforço de melhoria. Contudo, à medida que o texto avançava, a qualidade da leitura foi piorando.

Ao deparar-se com a sopa de letras, a aluna expressou de imediato dificuldades, o que se alinha com a literatura, uma vez que, este tipo de exercício, exige “um foco intenso em detalhes visuais que podem ser difíceis de perceber” (Bonança et al., 2025, p. 110). Contudo, a docente auxiliou a aluna no desenvolvimento de estratégias (percorrer linhas horizontal e verticalmente, deixando a diagonal por último) para estimular a perceção visual, a atenção seletiva e o reconhecimento global das palavras

A tarefa foi concluída com sucesso, embora a docente tenha ajudado a encontrar as duas palavras escritas na diagonal. Usou cores diferentes em cada uma das palavras, o que permitiu reforçar a memorização. Inicialmente, a aluna identificou incorretamente partes das palavras “*pintasilgo*” e “*pássaro*”, mas, após nova análise, conseguiu reconhecer as palavras corretas. Este tipo de exercício terá de ser repensado, numa próxima vez.

No jogo da memória (Apêndice 9), efetuado na plataforma *Genially*, a aluna observou primeiramente a posição das imagens/palavras e só depois iniciou o jogo. Demorou dois minutos e trinta e um segundos e fez par, na primeira tentativa, nas palavras/imagens “*massa*”, “*professora*” e “*dezasseis*”. Nas restantes, apenas conseguiu à segunda tentativa.

Perguntou se podia jogar novamente, tendo demorado, desta vez, apenas um minuto e um segundo e feito par, na primeira tentativa, em todas as imagens/palavras. Concluiu-se que ativou a memória a curto prazo e que esta se encontra mais desenvolvida.

Nesta sessão, a aluna demonstrou algum cansaço, dificuldade de concentração e até irritabilidade, pelo que, apesar de ter realizado todas as atividades, não foi uma sessão muito produtiva.

Sessão 9 (15/04/2025 - 60 minutos)

A sessão foi iniciada com o levantamento das palavras escritas incorretamente no ditado da 2.ª e da 5.ª sessão, e com o respetivo registo numa tabela elaborada para o efeito (Apêndice - Exercício resolvido 14) e dividida em três colunas: palavra, segmentação silábica e segmentação fonémica-grafémica, em que a Maria registava as palavras com erros ortográficos efetuados no ditado da primeira sessão, construindo, assim, um vocabulário cacográfico. Nesta atividade, a aluna analisou o tipo de erro cometido, registando na primeira coluna a palavra escrita corretamente, na segunda dividiu a palavra em sílabas e, na terceira coluna, fez a segmentação fonémica-grafémica. O som que errou foi sempre escrito a vermelho. Cada palavra foi soletrada e pronunciada, em voz alta.

Foi explicado o exercício à aluna, recapitulando quais eram os conjuntos de letras que formavam um só som (ditongos, dígrafos e conjuntos consonânticos) e escrita uma primeira palavra no quadro, como exemplo (a aluna escolheu a palavra “*apareceu*”).

A Maria construiu nove palavras: pelicano, parceiros, agarraram, bússolas, calçaram, passeio, bairro, disse, almoçar. Os nomes próprios escritos em minúscula não foram tidos em conta para este exercício.

Posteriormente, procedeu-se à leitura de palavras e do texto “A raposa Zaragateira” (Anexo 16), para treino do grafema *s* com som [z] (vogal+s=z+vogal) do livro *Leitura e Caligrafia 2*, de Paula Teles. Leu duas vezes as palavras de forma autónoma e, uma terceira vez, as palavras “baralhadas”, por indicação da docente.

O texto foi lido três vezes como habitualmente e não quatro como seria desejável, uma vez que a aluna ainda faz um esforço grande para ler, denotando algum cansaço.

Na primeira leitura, leu incorretamente três palavras (“*essa*” por “*asa*”; “*despesa*” por “*defesa*”; “*ilessa*” por “*ilesa*”), na segunda leitura, apenas uma (“*despesa*” por “*defesa*”) e, na terceira, não errou nenhuma. De salientar que, como habitualmente, depois de cada leitura, a investigadora leu corretamente as palavras erradas.

No que toca ao texto, e como na primeira leitura se dispersou, foi sugerido, mais uma vez, o uso da “régua de leitura” (Anexo 10), o que surtiu efeito. Nesta leitura, e de acordo com o descrito na Grelha de Observação (Apêndice 3), leu incorretamente sete palavras, num total de 127 e em 225 segundos. Na segunda leitura, leu corretamente 121 palavras em 178 segundos. Na terceira, leu em 161 segundos novamente 121 palavras corretamente.

Por último, foram dadas oito tiras (Apêndice 12), cada uma com uma parte do texto, que a Maria teria de ordenar, de modo a formar o texto lido.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Após análise e reflexão das sessões anteriores, a investigadora decidiu, com base no Método Fonomímico de Paula Teles, elaborar uma ficha que designou por “As minhas palavras difíceis” (Apêndice - Exercício resolvido 14). O objetivo foi não só o treino ortográfico das palavras onde demonstrou dificuldade, com análise e correção dos erros, mas também avaliar se houve ou não evolução em termos de competências ortográficas e de domínio das regras de escrita.

Das nove palavras trabalhadas, a aluna apenas manifestou dificuldade nos conjuntos de fonemas [as] e [al], nas palavras “*bússolas*” e “*calçaram*”, julgando tratar-se apenas de um som e não dois. Nas palavras “*calçaram*” e “*almoçar*”, em que a aluna não conseguiu identificar qual a letra associada ao som [s], a docente escreveu no quadro várias formas de escrever as palavras, procurando que a aluna reconhecesse visualmente a palavra correta. Após a realização do exercício, parece certo que a aluna está a revelar progressos em termos ortográficos. Embora os erros já tivessem sido identificados e assinalados a outra cor, a Maria conseguiu, em grande parte das palavras, escrever corretamente as palavras em questão, o que significa que a área lexical se encontra mais desenvolvida, uma vez que cada vez tem mais palavras “armazenadas” no seu léxico.

Na leitura de palavras, verificou-se uma evolução notável. Enquanto que a primeira leitura das palavras foi feita silabicamente, nomeadamente em palavras com três ou mais sílabas, na segunda leu mais rapidamente e, na terceira e última vez, leu todas as palavras corretamente e com uma velocidade satisfatória, tendo em conta o seu desempenho até então.

Na leitura de palavras do texto, e em relação às duas primeiras leituras, verifica-se essencialmente erros de confusão de fonemas, algumas substituições de palavras e muitos erros de acentuação, provocando a leitura incorreta da palavra. Já na última leitura, a principal dificuldade prendeu-se com erros de pronúncia, acentuando erradamente as palavras. Continuam a verificar-se fragilidades na via fonológica, uma vez que continua a revelar dificuldades em converter as letras em sons. Realizou uma leitura sem entoação, com muitas pausas, não respeitando a pontuação.

De salientar que, nesta sessão, a Maria manifestou pouca vontade na realização de atividades de leitura, não se empenhando como era habitual.

Sessão 10 (16/04/2025 - 60 minutos)

A sessão foi iniciada com um exercício de oralidade (Apêndice 10), realizado na plataforma digital *Nearpod*, para treino do som [z] (vogal+s=z+vogal), trabalhado na sessão anterior. Consistiu na audição de quatro frases, duas vezes cada uma, em que a aluna deveria, posteriormente, selecionar de entre duas opções, a frase que tinha ouvido e, por último, escrever numa folha a mesma frase (Anexo 17), sem a visualizar. Imediatamente a seguir, visualizava novamente a frase, para que a pudesse corrigir.

De seguida, procedeu-se a mais uma atividade de sistematização do som [s] e [z], em que foram apresentadas 15 sílabas (Apêndice 11), a partir das quais a aluna teria de formar seis palavras. As sílabas foram lidas pela investigadora e, de seguida, pela aluna. Foi ainda lembrado que as palavras que formaria teriam de ter os sons que estavam a ser trabalhados. A Maria formou as seguintes palavras: tosse, asa, riso, nossa, usar, disso (Anexo 18). As primeiras quatro formou facilmente, enquanto que as duas últimas (“*usar*” e “*disso*”) demorou um pouco mais, tendo a investigadora dito para fazer por tentativas

com as sílabas que sobravam. Chegou à conclusão de que, para além das que formou, conseguiria ainda formar a palavra “*isso*”.

De seguida, a investigadora pediu que escolhesse algumas dessas palavras e escrevesse duas frases (Anexo 19), o que realizou sem qualquer dificuldade e sem qualquer erro ortográfico.

Ainda com as palavras formadas pela Maria (Anexo 18), e em cima da mesa, foi pedido que as observasse durante um minuto e depois tapasse os olhos. A docente retirou uma palavra de cada vez e a aluna teve de adivinhar qual a palavra retirada, até não ficar nenhuma palavra em cima da mesa. Realizou com sucesso a atividade.

Por último, foi realizada, nesta sessão, a avaliação intermédia da prova de leitura de palavras (Apêndice 1) e de texto (Anexo 1).

No que diz respeito às palavras, a aluna, apesar de ter demorado mais tempo (na pré-intervenção demorou cinquenta e quatro segundos e agora sessenta e quatro segundos), apenas leu uma palavra incorretamente, ao invés da pré-intervenção em que tinha errado cinco.

No que toca à prova de leitura do texto, leu 129 palavras corretas, de um total de 138, em 238 segundos. As nove palavras lidas incorretamente estão descritas na Grelha da Tipologia de Erros (Apêndice 3).

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

A docente procurou elaborar atividades variadas em cada sessão, para motivar a aluna, dado que tem demonstrado relutância na realização da leitura de textos.

A atividade no *Nearpod* permitiu trabalhar não só o som [z], como também competências de oralidade, atenção/concentração, memória de trabalho e ortografia. Os objetivos deste exercício foram atingidos, uma vez que a aluna conseguiu realizá-lo com sucesso. Conseguiu memorizar todas as frases ouvidas e, na escrita, incorreu apenas em alguns erros, a maioria de acentuação, notando-se uma grande evolução.

A Maria foi elogiada pela investigadora e foi-lhe explicado que estava a revelar grandes progressos, o que a deixou extremamente feliz. É necessário motivar e incentivar a criança

a não desistir e a acreditar que é capaz, pois todos os alunos podem ter sucesso, caso sejam usadas as estratégias e metodologias adequadas às suas dificuldades e se “a instrução se apresentar motivante e relevante” (Heimburge & Rief, 2002, p. 14).

Constatou-se, ainda, que continua a revelar relativa facilidade em alguns exercícios de consciência fonológica, nomeadamente, na manipulação de sílabas e construção de palavras, tendo melhorado significativamente na ortografia, dado que os erros ortográficos são muito poucos ou mesmo inexistentes em alguns exercícios.

Evolução demonstrou também na prova de palavras, tendo conseguido ler corretamente dezanove de um total de vinte palavras elaboradas para o efeito, sendo que, mais uma vez, foi um erro de acentuação, pois acentuou mal a sílaba tónica da palavra. Este tipo de erro está frequentemente associado a dificuldades na fluência leitora e à falta de consciência fonológica, sendo comum em crianças com dislexia.

Já em relação ao texto, apesar de ter melhorado, quer em termos de tempo, quer em termos de palavras lidas corretamente, ainda está aquém do desejável para o 3.º ano (110 palavras/minuto), uma vez que leu apenas 32 palavras/minuto. Esta situação, para além da leitura lenta, hesitante e silabada, deve-se ao facto de a aluna tentar ler corretamente todas as palavras e, por isso, faz diversas tentativas nesse sentido, voltando atrás quando se apercebe que não leu de forma correta. Se, por um lado, lê mais palavras de forma correta, por outro, demora mais tempo a efetuar a leitura. Segundo análise da Grelha (Apêndice 3), os erros mais frequentes foram a inversão de sílabas, troca de fonemas e a adição do grafema *s*, lendo as palavras no plural, quando estavam no singular.

Sessão 11 (21/04/2025 - 60 minutos)

Na sessão deste dia, a aluna continuou a realização do trabalho iniciado na sessão nove, “As minhas palavras difíceis” (Apêndice - Exercício resolvido 14), trabalhando as palavras que errou no ditado da quinta sessão. Foi pedido à Maria que analisasse, palavra a palavra (as erradas já tinham sido assinaladas pela investigadora) e que tentasse perceber como se escreveriam corretamente. À exceção da palavra “*guetis*” e “*vosos*”, cujas versões corretas seriam “*gentis*” e “*voos*”, a aluna conseguiu identificar e fazer o exercício

corretamente. Na palavra “voos”, a investigadora teve mesmo de dizer como se escrevia, pois não fazia parte do léxico da criança. No total, trabalhou dez palavras: águia, Gina, gémeas, gentis, gerras, gente, gentileza, beleza, voos, conseguirem.

A segunda atividade (Apêndice - Exercício resolvido 15) consistiu na audição de oito palavras, ditas pela investigadora, em que a discente teria de tirar o som final e dizer a nova palavra que formava. Errou a primeira palavra, “*animal*”, dizendo “*anil*” em vez de “*anima*”. As restantes acertou todas, embora nas palavras “*maior*”, “*assar*” e “*paio*” tenha demorado mais tempo que as restantes e na palavra “*maior*” e “*paio*”, a docente teve de repetir uma segunda vez a palavra inicial. Na palavra “*colher*”, embora tenha acertado na nova palavra, não a disse com a entoação correta.

A terceira atividade (Apêndice - Exercício resolvido 16) desta sessão tinha como objetivo o desenvolvimento/treino da memória e perceção visual e consistiu na realização de dois exercícios. No primeiro, a Maria tinha de observar cinco figuras durante um minuto, findo o qual as mesmas eram tapadas e teria de as reproduzir o melhor que conseguisse. Embora a forma das mesmas não ficasse exatamente igual, o objetivo principal, que era a memorização das cinco figuras, foi conseguido. O outro exercício consistia em encontrar os quadrados que tivessem as figuras iguais à figura modelo, o que a aluna fez de forma rápida e sem apresentar dificuldades.

A última atividade (Apêndice - Exercício resolvido 17), que tinha como objetivo a discriminação e memória auditiva, consistia em repetir sequências de números e nomes, frases e batimentos rítmicos. No primeiro exercício, a aluna tinha de repetir séries com seis números, nomes masculinos, nomes femininos e, por último, nomes de cidades. Apenas foi capaz de reproduzir corretamente a série dos números.

Nas restantes séries de palavras, conseguiu repetir apenas quatro ou cinco nomes. Perante esta dificuldade, a investigadora adaptou o exercício: passou a ler séries de quatro e, depois, de cinco palavras. Com a série de quatro (números e nomes), conseguiu realizar a tarefa. Com a série de cinco, também conseguiu, mas demorou mais tempo a fazê-lo.

No exercício dois, tinha de repetir cada uma das três frases ouvidas, não obtendo sucesso apenas na segunda, em que disse *“Estou muito cansada, por isso, devo-me deitar cedo”*, em vez de *“Estou muito cansada e, por isso, devo deitar-me cedo”*.

No último exercício da ficha, a aluna tinha de reproduzir os batimentos executados pela docente imediatamente a seguir à sua audição. Dos cinco, conseguiu fazer três corretamente, um parcialmente e outro não conseguiu.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Após a realização da atividade *“As minhas palavras difíceis”*, a investigadora julga poder afirmar que há evolução, em termos de oralidade, por não haver trocas de fonemas, e da escrita. A aluna já consegue mais facilmente identificar os seus próprios erros e corrigi-los de forma correta. As atividades de soletração parecem ter sido eficazes, dado que a aluna tem vindo, nas últimas sessões, a melhorar a sua leitura e a escrever com menos erros ortográficos. As atividades de soletração são fundamentais, pois permitem que as crianças aprendam a interpretar os símbolos gráficos, atribuindo-lhes letras, transformando essas letras em sons, agrupando-as em sílabas e estas em palavras.

No que diz respeito à consciência fonémica das palavras, nomeadamente a omissão do som final, a aluna não apresentou dificuldades, à semelhança de outras atividades de consciência fonológica realizadas, com exceção da leitura de pseudopalavras.

A terceira atividade teve como objetivo não só o treino da memória e perceção visual, como também permitir que a aluna conseguisse voltar a focar-se nas atividades, dado que o seu tempo de atenção/concentração é, na maior parte das vezes, muito curto e, por vezes, realiza as atividades com alguma impulsividade. Daí ser necessário introduzir uma atividade que lhe permita voltar a focar-se. A investigadora concluiu que continua a ter uma boa capacidade de discriminação visual e a memória a curto prazo está mais desenvolvida, sendo esta uma área fraca da aluna.

Através da atividade de discriminação e memória auditiva, a investigadora pôde concluir que a área verbal (linguagem compreensiva), também apontada no Relatório de Avaliação (Anexo 2), continua a revelar-se difícil para a Maria, sendo importante realizar mais

atividades deste género, pois nem sempre consegue reproduzir o que ouve, sejam nomes, frases ou batimentos rítmicos.

Sessão 12 (03/05/2025 - 60 minutos)

Foi feita a leitura de palavras e do texto “O cão Cascão e a caracoleta Antonieta” (Anexo 20), para treino do grafema *c* – nos contextos em que representa os sons [s] (em *ce*, *ci*), com o valor de /k/ (quando vem antes das vogais *a*, *o*, *u*), bem como o uso do grafema *ç* em *ça*, *ço*, *çu*, do livro *Leitura e Caligrafia 2*, de Paula Teles .

As palavras foram lidas pela investigadora e, depois, três vezes pela aluna. A única palavra em que teve dificuldade foi “*debica*”, que lia “*bebica*”, tendo a investigadora auxiliado.

Também o texto foi lido uma primeira vez pela investigadora e só depois pela aluna. Na primeira vez, leu 119 palavras corretas, de um total de 122, em dois minutos e cinquenta segundos. Em duas das palavras, incorreu novamente no erro de acentuação. Na segunda leitura, embora tenha melhorado no tempo (dois minutos e trinta e quatro segundos), leu uma palavra errada e omitiu outra, conforme descrito na Grelha de Observação (Apêndice 3). Melhorou na velocidade leitora, mas continua a não fazer a pontuação. Quando toma consciência de que se engana, volta atrás e lê de novo. Na terceira e última leitura, leu todas as palavras de forma correta em dois minutos e dezoito segundos.

Posteriormente, foram realizados alguns exercícios (Apêndice - Exercício resolvido 18) para desenvolvimento da memória auditiva, compreensão do texto e consciência fonológica, com base no texto lido, por se tratar de áreas ainda em défice. No exercício três, foram apresentadas e lidas oito palavras que estavam em falta nos parágrafos lidos pela docente. Ao ler os mesmos, e sempre que fazia uma pausa, a Maria teria de escolher e ler a palavra correta e em falta. Não teve qualquer dificuldade. No exercício quatro, em que tinha de responder oralmente às questões apresentadas, a discente não conseguiu responder à 4.2, tendo de consultar o texto. Todas as outras respostas foram dadas sem dificuldade. No último exercício, também não revelou dificuldades. Algumas das respostas não foram imediatas, necessitando de pensar alguns segundos, mas, ainda assim, respondeu assertivamente a todas.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

A Maria continua a fazer a divisão silábica das palavras num tom muito baixo e só depois lê a palavra, nomeadamente nas palavras trissílabas ou polissílabas.

Ainda que continue a apresentar dificuldades na prosódia, que inclui o ritmo, expressividade e o volume da leitura, tem vindo a melhorar. O objetivo deste tipo de exercício, nesta primeira fase, e como já mencionado, é o treino da velocidade leitora e está a ser alcançado. Prova disso é o registo da velocidade leitora efetuado na tabela (Apêndice - Exercício resolvido 3) criada para o efeito.

Segundo Teles (s.d), a criança, ao ler várias vezes a mesma palavra, irá construir um modelo neurológico dessa palavra em termos de ortografia, fonologia e significado, que por sua vez irá ser armazenado na memória a longo prazo e, em situações futuras, permitirá a leitura imediata das palavras.

Apesar da prática da leitura em voz alta ser fundamental, a aluna tem demonstrado alguma resistência e falta de vontade para realizar este tipo de exercícios.

Os exercícios efetuados levam a investigadora a concluir que, em termos de consciência fonológica, e à semelhança do que tem acontecido, a aluna continua a revelar progressos, conseguindo fazer, sem dificuldade, segmentação e manipulação de sons/sílabas e, em termos de velocidade leitora, atingiu nesta sessão o seu máximo, conseguindo ler 53 palavras/minuto. Não esquecer que leu apenas três vezes o texto, sendo o desejável quatro.

Sessão 13 (10/05/2025 - 60 minutos)

Nesta sessão, foi feito um jogo (Apêndice - Exercício resolvido 19) para treino do fonema [s], representado pelos grafemas s, ss, c, ç e z.

No verso da folha do jogo, encontravam-se descritas algumas regras de ortografia, que a Maria leu. Depois da leitura de cada regra, foram escritas no quadro algumas palavras onde a mesma se aplicava. Embora a investigadora tenha dito algumas palavras, a aluna conseguiu identificar várias.

De seguida, foi explicado o jogo e analisadas as imagens, para confirmar que a aluna sabia o que simbolizavam. Questionou as imagens da camisa, do girassol, da alface, do caçador, do açúcar e da açucena, por não saber exatamente o que representavam.

Neste jogo, a aluna tinha de lançar dois dados, cujos números, ao cruzarem-se, dariam origem, na folha de jogo, a uma palavra que tinha de pronunciar oralmente e escrever numa outra folha, igual à do jogo mas sem imagens e com dois espaços para escrever a palavra (para o caso de sair a mesma coordenada duas vezes, o que acabou por acontecer várias vezes).

A investigadora optou por não concluir o jogo nesta sessão, pois tornou-se um pouco monótono e denotava-se alguma falta de atenção/concentração por parte da Maria, sendo visível na quantidade de palavras erradas. A maior parte aconteceu nos últimos minutos do jogo.

Sempre que errava uma palavra, a investigadora pedia que a analisasse, que revisse as regras e que observasse as palavras escritas no quadro como exemplos de cada uma das regras. Com exceção da palavra “*poço*” e “*dezassete*”, a aluna conseguiu corrigir todas as outras.

Procedeu-se então à escrita de oito frases (Anexo 21) com as palavras que tinha errado (“*posso*” em vez de “*poço*”; “*pecego*” em vez de “*pêssego*”; “*cecador*” em vez de “*secador*”; “*cereija*” em vez de “*cereja*”; “*asoçar*” em vez de “*açúcar*”; “*busola*” em vez de “*bússola*”; “*rapossa*” em vez de “*raposa*” e “*desasete*” em vez de “*dezassete*”).

Esta atividade permitiu ainda trabalhar áreas instrumentais, como a lateralidade (à direita, à esquerda) e a orientação espacial (em cima, em baixo, ao lado de).

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

A realização desta atividade tinha como objetivo trabalhar a ortografia, uma vez que esta competência é um complemento da leitura e escrever exige um grau de complexidade ainda maior do que a leitura, não só porque exige uma dupla descodificação, como porque a criança não tem qualquer apoio do contexto (Teles, 2012).

A investigadora concluiu que a aluna tem vindo a melhorar nesta competência, embora, por vezes, só após o *feedback* orientado. Consegue, a maior parte das vezes, detetar o

erro e corrigi-lo. No entanto, verificou-se também que se tornou um pouco monótono (uma vez que era apenas a Maria a jogar), tendo a aluna começado a dispersar e a perder o foco, pois, como já foi referido, foi visível pela quantidade de palavras erradas na fase final do jogo.

Relativamente à escrita de frases, a Maria fê-lo sozinha, enquanto que, em situações anteriores, afirmava que não sabia o que escrever. Embora algumas sejam ainda frases com uma estrutura idêntica e de conteúdo pobre, já praticamente não apresentam erros ortográficos e os apresentados são, essencialmente, de acentuação.

Ao trabalhar as áreas instrumentais acima referidas, verificou-se alguma hesitação em determinados conceitos de lateralidade e orientação espacial, necessitando de pensar alguns segundos antes de executar. Segundo Teles (2018b), vários estudos têm comprovado que, para além do défice fonológico e défices na memória de trabalho e na capacidade de nomeação rápida, as crianças apresentam também dificuldades em funções neurocognitivas.

Sessão 14 (31/05/2025 - 60 minutos)

Nesta sessão, foi terminado o jogo (Apêndice - Exercício resolvido 19) iniciado na sessão anterior, para treino do fonema [s], representado pelos grafemas s, ss, c, ç e z. Depois de relembradas as regras, foram escritas algumas palavras no quadro, onde cada uma se aplicava, à semelhança da sessão anterior.

Dado que restavam poucas imagens disponíveis, ocorreu a repetição de algumas palavras já previamente trabalhadas. Perante esta situação, foi solicitado à aluna que tapasse a palavra escrita na sessão anterior e a reescrevesse na linha destinada a esse fim, considerando que dispunha de duas linhas para o exercício.

Terminado o jogo, foi pedido à aluna para construir três frases (Anexo 22) com as palavras “saia”, “capacete” e “baloço”, que tivessem no total cinco, quatro e seis palavras, respetivamente.

De seguida, realizou uma atividade (Apêndice 13) em que tinha cinco cartões com sequências e, trabalhando um de cada vez, teria de encontrar, na folha, a respetiva sequência.

Por fim, a Maria realizou uma tarefa de leitura de pseudopalavras durante um minuto, a partir de uma lista de 35 itens (Apêndice 4). Leu 20, das quais apenas cinco corretamente. Previamente, todas as pseudopalavras foram lidas pela docente.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

No que diz respeito ao jogo, apenas errou a escrita das palavras “*baloiço*” (escreveu “*balouso*”), mas, ao olhar novamente, conseguiu perceber que tinha escrita o ditongo errado, e “*bússola*” (escreveu “*bússula*”), continuando a apresentar dificuldades no campo fonológico, mais precisamente no som [u] representado pelos grafemas <o> ou <u>.

A aluna continuou a demonstrar hesitação com as noções de lateralidade e orientação espacial, não conseguindo seguir as indicações de forma imediata durante o jogo, por isso o trabalho nessa área foi mantido (por exemplo, “Está entre o circo e o poço” ou “Está à direita da alface”).

Na construção de frases, manifestou preocupação quando lhe foi pedido um número exato de palavras, nomeadamente na que só poderia ter quatro, pois achava que não seria capaz de fazer uma frase com um número tão reduzido de palavras. Acabou por fazer sem dificuldade, embora frases simples, revelando que, afinal, era mais fácil do que imaginava.

Já no exercício de leitura de pseudopalavras, a Maria continua a revelar muitas dificuldades. A sua leitura foi lenta, silabada, evidenciando grande esforço para o fazer. No entanto, a literatura também comprova que a leitura de palavras é mais rápida do que a de palavras pouco frequentes ou de pseudopalavras. Ainda assim, e sendo a descodificação de palavras uma componente essencial da leitura, a capacidade de ler pseudopalavras é um bom índice para avaliar as competências de descodificação fonológica, pelo que deve ser uma atividade frequente.

De referir ainda que a aluna, nesta sessão, estava muito bem disposta e muito conversadora, partilhando ideias e opiniões com a investigadora, num clima de grande cumplicidade.

Sessão 15 (18/06/2025 - 60 minutos)

Na última sessão, foram realizadas diversas atividades para estimulação da memória a curto prazo. Todas elas foram, previamente, explicadas à aluna, de modo a não haver dúvidas na sua forma de execução.

A primeira consistiu em memorizar, durante um minuto, a posição de várias notas musicais (Apêndice - Exercício resolvido 20) e, depois de ocultadas, desenhá-las na mesma posição. O desenho das notas não ficou totalmente perfeito, mas o objetivo prioritário foi alcançado.

De seguida, foi realizada a avaliação final da prova de leitura de palavras (Apêndice 1) e de texto (Anexo 1).

No que diz respeito às palavras, a aluna leu corretamente e, em quarenta segundos, todas as palavras. Apenas na palavra “*distraída*” manifestou mais dificuldade. Começou a ler mas, ao não conseguir ler a terceira sílaba, soletrou baixinho a mesma e, só depois, disse, novamente, a palavra em voz alta e na totalidade. Realizou a leitura com boa dicção e de forma pouco silabada, ainda que melhor na primeira parte das palavras.

Na prova de leitura do texto, leu 135 palavras corretamente, de um total de 138, em 166 segundos. As três palavras lidas incorretamente estão descritas na Grelha de Observação para Leitura e Escrita (Apêndice 3). Ainda que tenha sido a melhor leitura, em termos de velocidade leitora, foi uma leitura sem entoação e sem respeitar, na maioria das vezes, a pontuação. A aluna, quando se apercebia de que lia de forma incorreta, voltava para trás, o que fazia com que demorasse mais tempo, mas, em contrapartida, errou um número mínimo de palavras (apenas três).

Na atividade seguinte, a aluna memorizou uma imagem (Apêndice - Exercício resolvido 21) durante um minuto e completou, posteriormente, os seis elementos em falta numa segunda imagem semelhante. Verificaram-se pequenas diferenças na reprodução: dois

elementos não ficaram exatamente iguais (folhas das árvores) e outros dois (borboleta e flor) foram desenhados de forma desproporcional.

No exercício seguinte, a aluna formou palavras associando desenhos a letras (Apêndice - Exercício resolvido 22), leu-as corretamente e construiu oralmente frases com cada uma, realizando a tarefa sem dificuldade e com agrado, manifestando isso mesmo. Construiu as seguintes frases: “A minha mochila é cheia de gatinhos”; “Eu seco as mãos com a toalha”; “Eu gosto muito desta bolacha.”; “Eu cozo ovos com esta cozinha”, a qual não foi aceite, tendo a aluna construído outra “A minha cozinha é vermelha.” e, por último, “As abelhas são pretas e amarelas.”

Na última atividade (Apêndice - Exercício resolvido 23), a aluna escreveu frases a partir de palavras fornecidas no quadro, com apoio de perguntas orientadoras, e após a leitura prévia das palavras pela investigadora. A Maria tinha várias hipóteses de construção de frases para algumas das questões. A primeira frase construída revelou-se fácil, a segunda já um pouco mais difícil e as restantes, embora não tenham sido imediatas, conseguiu construí-las sem ajuda.

Reflexão sobre o desenvolvimento da sessão

Nesta última sessão, pode concluir-se que o desenvolvimento da memória a curto prazo e o desenvolvimento da atenção e discriminação visual se encontram mais desenvolvidos. Embora, em termos de grafismos, os desenhos não tenham ficado exatamente iguais aos modelos, a Maria conseguiu memorizar as posições corretas das notas musicais, bem como desenhar os elementos em falta.

Relativamente à leitura das palavras e do texto, concluiu-se que a aluna, apenas em quinze sessões, melhorou substancialmente a sua velocidade leitora.

Na leitura das palavras passou de cinco lidas erradamente, para uma na avaliação intermédia e para zero, na avaliação final.

Quanto ao texto, a evolução foi ainda mais significativa se olharmos para o gráfico de registo da velocidade leitora, presente na folha. De quinze palavras erradas na primeira leitura, passou para nove na segunda e terminou com apenas três na terceira e última

leitura. A sua velocidade leitora foi de 27, 32 e 48 palavras/minuto, respetivamente, na primeira, segunda e terceira leituras.

De referir ainda que a Maria, depois de efetuada a leitura, estava ansiosa por saber o resultado da velocidade leitora e por fazer o registo no gráfico. Ao verificar a sua evolução, ficou felicíssima. Tal facto comprova que o estabelecimento de objetivos é deveras importante, pois não só promove a motivação do aluno, como o ensina a ser responsável. Para além disso, mantém o professor informado acerca dos progressos do discente, permitindo contínuos e necessários ajustes.

Relativamente às competências de construção frásica, expressão escrita e organização do pensamento, ainda que continue a demonstrar algumas lacunas (frases curtas e simples), também revelou progressos ao longo das quinze sessões, evidenciando mais autonomia e escrevendo com menos erros ortográficos.

3.2 Súmula reflexiva dos resultados obtidos

Após cada sessão, foi elaborada uma descrição e subsequente reflexão, contudo importa agora fazer uma súmula das mesmas, tendo em atenção os objetivos previamente formulados. Para tal, partimos de apreciações qualitativas, consistentes em observações descritivas recolhidas ao longo das intervenções, as quais foram registadas de forma sistemática. Estas observações serviram de base para a análise, permitindo-nos retirar as conclusões que agora apresentamos.

De forma a abordar as dificuldades da aluna e, tendo em vista o segundo objetivo da intervenção (Criar e aplicar materiais para colmatar as dificuldades manifestadas por esta aluna), foram concebidas e implementadas atividades estimulantes e motivadoras, com o propósito de fomentar o interesse e o empenho no processo de ensino-aprendizagem. A eficácia destas atividades na superação das dificuldades da aluna sugere que o objetivo em questão foi alcançado.

Atividades lúdicas, como jogos e o recurso ao digital, foram cruciais para despertar o interesse e a motivação da Maria. A tecnologia atua como facilitador de aprendizagens diferenciadas, permitindo o desenvolvimento de competências fonológicas e grafémicas,

em ambientes multissensoriais, o que, segundo a literatura, potencia a atenção, a memória e o raciocínio em alunos com PAE.

Após o diagnóstico das principais dificuldades manifestadas pela discente (primeiro objetivo da investigação), procedeu-se à elaboração de uma planificação com diferentes atividades para reeducação da leitura e escrita e que, no decorrer das sessões, foi sendo ajustada, conforme as dificuldades e as potencialidades da aluna.

De um modo geral, e fazendo referência ao objetivo *Aferir o impacto da aplicação dos materiais junto desta aluna*, conclui-se que os materiais foram promotores do desenvolvimento das competências em défice, ainda que insuficientes. A única exceção, no conjunto das atividades propostas, ocorreu na 8.ª sessão, aquando da utilização de uma sopa de letras. Este tipo de exercício, com palavras em diversas orientações (horizontal, vertical e diagonal), não é adequado para alunos com dislexia, pois exige atenção e foco visual, áreas fracas nestes alunos, gerando frustração em vez de promover aprendizagens significativas.

Embora o treino da velocidade leitora se tenha revelado a atividade menos motivadora para a aluna, é inegável que tal prática constitui uma condição essencial para a eficácia da proficiência leitora. A leitura não se resume a um processo mecânico de decifração de símbolos gráficos, mas envolve um conjunto complexo de operações cognitivas que influenciam, diretamente, tanto a descodificação, como a compreensão da mensagem escrita. Assim, o desenvolvimento da fluência leitora assume-se como um requisito indispensável para que a criança alcance um percurso de aprendizagem integral e sustentado, potenciando o seu sucesso académico. Quanto mais duradoura e intensa for a intervenção, maior é a exposição à palavra escrita e, conseqüentemente, melhores resultados a criança obtém (Shaywitz, 2008). A autora reforça ainda que nenhuma criança com dificuldades na leitura e na escrita deve interromper a intervenção, até ser capaz de ler palavras e textos de forma fluente e ao nível do que é esperado para o seu ano de escolaridade.

E a verdade é que, em apenas 15 sessões, a aluna passou de 17 para 30 palavras/minuto, em situação de leitura de palavras, enquanto que, em texto, evoluiu de 27 para 48 palavras/minuto (ver Figura 2). Se analisarmos a tabela da velocidade leitora dos vários

textos lidos ao longo das sessões (ver Figura 3), essa evolução é igualmente visível. Embora se verifiquem algumas oscilações, o número de palavras lidas por minuto varia entre 40 (no primeiro e terceiro texto lidos) e 53 (último texto lido). A variação observada poderá estar relacionada com a maior ou menor dificuldade manifestada pela aluna nos vários sons trabalhados.

Apesar de ainda se encontrar aquém do desejável, estamos crentes que, com a continuação da intervenção, a Maria conseguiria atingir um nível proficiente na leitura.

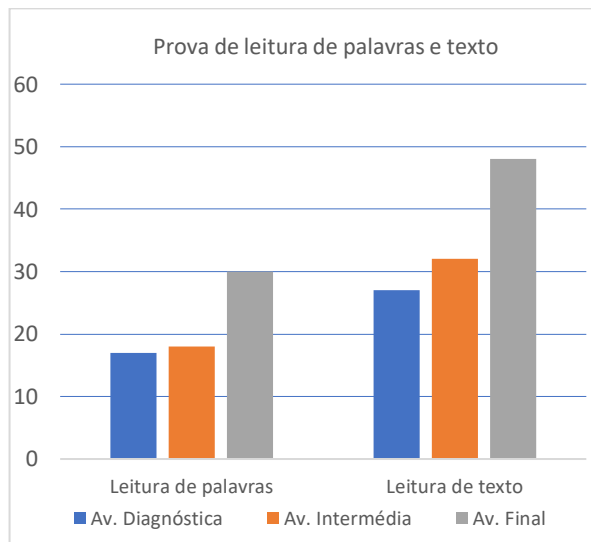


Figura 2

Velocidade leitora na prova de leitura de palavras e texto

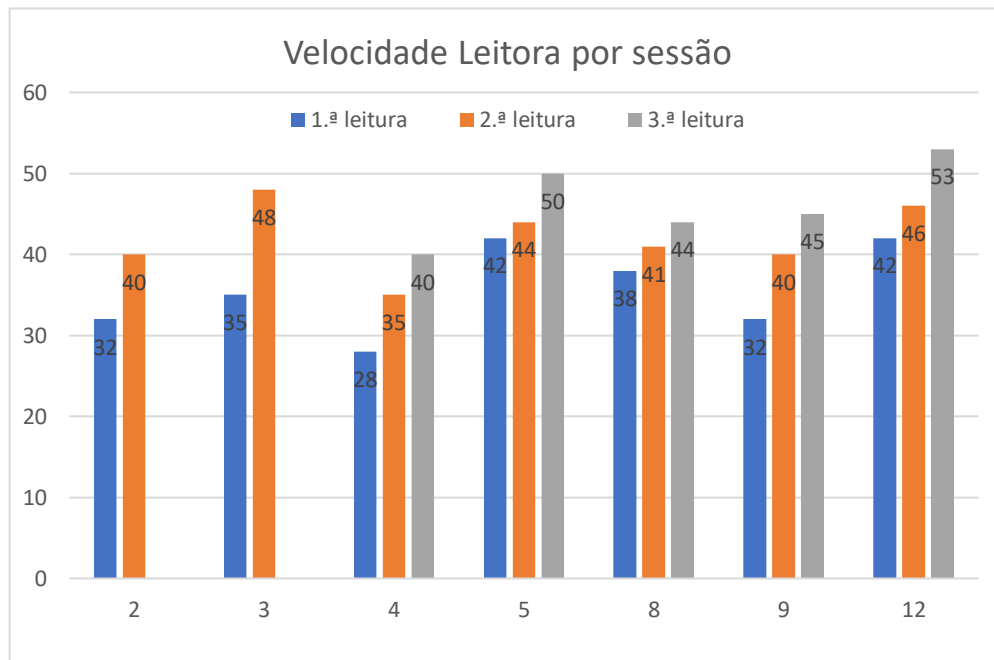


Figura 3

Evolução da velocidade leitora dos textos lidos

No domínio da escrita, a evolução revelou-se mais lenta, embora a análise da Grelha de Observação (Apêndice 3) evidencie progressos ao nível ortográfico, com uma diminuição gradual do número de erros registados. Também a nível da estruturação frásica, e com base nas atividades realizadas, foi evidente a evolução. Tal como na leitura, o trabalho sistemático assume também aqui um papel fundamental, sendo imprescindível para a consolidação de aprendizagens. Mais uma vez, e segundo Teles (s.d.), a memória desempenha uma função determinante neste processo, uma vez que a escrita correta das palavras requer a capacidade de reter e mobilizar a sequência dos movimentos envolvidos, tanto na produção da linguagem oral, como nos gestos gráficos necessários à escrita das letras. É através da memória a longo prazo que a criança consegue aceder ao reconhecimento visual da palavra, garantindo a sua escrita adequada.

Neste sentido, foram desenvolvidas e implementadas atividades específicas dirigidas ao desenvolvimento desta competência - a memória - , as quais se revelaram eficazes. Contudo, salienta-se, mais uma vez, a necessidade de uma prática contínua e sistemática.

Como defende Serra & Vieira, há uma “interdependência entre aprendizagem e memória” (2006, p. 47), e que não podemos descurar.

As atividades de consciência fonológica contribuíram positivamente para a evolução da aluna, favorecendo uma maior consciência das unidades linguísticas. De acordo com Antunes e Cohen “As crianças que apresentam uma boa consciência fonológica aprendem a ler facilmente” (2018, p. 277). No entanto, e apesar do progresso neste domínio, a aluna continua a evidenciar dificuldades significativas na leitura de pseudopalavras.

Os materiais de discriminação e memória auditiva, mais concretamente da linguagem compreensiva, bem como as atividades de raciocínio verbal, mostraram eficácia, mas revelaram-se insuficientes para superar todas as dificuldades apresentadas pela aluna.

Atendendo às características próprias desta perturbação, evidencia-se a necessidade de uma intervenção sistemática, estruturada e progressiva, de modo a promover a superação das dificuldades e o desenvolvimento da proficiência leitora.

Relativamente ao último objetivo *Produzir materiais de apoio ao professor no trabalho com alunos com dislexia*, considera-se que constitui um fator de elevada relevância, dada a reconhecida escassez de materiais específicos de caráter reeducativo disponíveis para a prática pedagógica. Acresce ainda ressaltar que cada criança apresenta um perfil próprio de aprendizagem, com áreas de maior competência e outras de maior fragilidade, o que torna imprescindível que os materiais desenvolvidos sejam ajustados às dificuldades manifestadas, assegurando a sua adequação às necessidades individuais e promovendo uma intervenção diferenciada e eficaz.

CAPÍTULO 4 - Entrevista e triangulação de dados

4.1. Análise de conteúdo da entrevista

Para a realização deste estudo, foi feita uma entrevista à mãe, e encarregada de educação da aluna, com o objetivo de recolher informações importantes e que melhor orientassem a intervenção da investigadora. Foi elaborado um guião da entrevista (Apêndice 14), com blocos temáticos, objetivos, questões orientadoras e questões de recurso/afirmação, e, depois de realizada a entrevista, feita uma súmula das informações obtidas da mesma (Apêndice 15).

O tipo de entrevista utilizada é de carácter semiestruturado, constituindo uma técnica amplamente recorrente na investigação qualitativa. Este formato, apesar de assentar em questões previamente definidas, confere ao entrevistador flexibilidade para reorganizar a sua sequência, aprofundar determinadas respostas ou introduzir novas questões sempre que pertinente.

Como referem Meirinhos e Osório (2010), a entrevista é uma fonte importante nos estudos de caso, pois, através dela, e das informações obtidas, parte-se para uma sistematização e interpretação, por forma a retirar conclusões sobre o estudo em causa.

Relativamente ao desempenho académico, apesar da Maria apresentar bons resultados, persistem dificuldades específicas, nomeadamente na leitura lenta, na escrita com erros ortográficos frequentes e na produção textual.

A mãe revela um forte envolvimento no acompanhamento da filha, recorrendo a estratégias de apoio à leitura e à escrita, embora reconheça a necessidade de apoio especializado, que a escola não disponibiliza.

No que diz respeito às suas características pessoais, a aluna demonstra empenho, sensibilidade e resiliência, encontrando na ginástica um espaço de concentração e motivação. Socialmente, está bem integrada e apoiada pelo grupo de pares.

O testemunho da mãe reforça a importância de uma detecção precoce, de respostas educativas adequadas e de uma articulação efetiva entre família e escola para promover o sucesso e o bem-estar da aluna.

4.2. Triangulação de dados

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), a triangulação é muito usada na metodologia qualitativa e de estudo de caso, sendo uma característica essencial para se realizar um bom estudo qualitativo, conferindo credibilidade ao mesmo.

Através da triangulação de dados, é possível obter informação de diferentes fontes, permitindo não apenas a confirmação dos dados, mas também a obtenção de uma visão mais abrangente e aprofundada do fenômeno em análise, minimizando potenciais enviesamentos decorrentes da utilização de uma única técnica de recolha.

Neste estudo, a recolha de dados incluiu a realização de uma entrevista semiestruturada à mãe da aluna; a análise documental (Relatório de Avaliação Psicológica, Relatório Técnico-Pedagógico, avaliações escolares) e ainda a observação direta, complementada pelos registos da aluna e da investigadora, que possibilitou uma leitura mais contextualizada e natural do desempenho da criança.

Os documentos analisados evidenciam dificuldades significativas nas competências de leitura, escrita e consciência fonológica, bem como fragilidades ao nível da memória de trabalho e da fluência verbal. Por outro lado, foram identificadas áreas de desempenho mais sólidas, nomeadamente a atenção visual sustentada e a discriminação visual, aspetos que serviram de suporte para a definição das estratégias e atividades implementadas durante a intervenção.

A entrevista à mãe da aluna constituiu um contributo essencial para compreender o contexto familiar, a trajetória escolar e o impacto das dificuldades no quotidiano da criança. Os dados obtidos revelam um ambiente familiar estruturado, de forte envolvimento parental e de valorização da aprendizagem, fatores que funcionam como elementos potenciadores do sucesso. A mãe destacou a persistência das dificuldades na

leitura e na escrita, mas também o esforço, a motivação e a evolução progressiva da filha ao longo da intervenção.

A análise das sessões de intervenção permitiu verificar uma evolução gradual e consistente das competências em défice. Observou-se um aumento da velocidade leitora, uma melhoria na ortografia e uma maior organização das produções escritas. A utilização de metodologias multissensoriais e cumulativas, baseadas no Método Fonomímico de Paula Teles, revelou-se particularmente eficaz, favorecendo o envolvimento ativo da aluna, a motivação e a consolidação das aprendizagens.

A triangulação dos dados confirma, assim, que a conjugação entre uma intervenção pedagógica específica, o envolvimento familiar e o acompanhamento contínuo permite alcançar resultados positivos. No entanto, e apesar de se verificar uma clara evolução nas competências em défice, subsistem fragilidades que requerem a continuidade do apoio especializado e do trabalho contínuo e sistemático.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante turmas cada vez mais numerosas e heterogêneas, a tarefa educativa assume-se como um desafio complexo e multifacetado. De acordo com Castanho (2020), e em consonância com os princípios do DUA, a escola deve responder à diversidade existente e criar condições para uma inclusão efetiva, assegurando que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento e oportunidades de aprendizagem.

No caso da dislexia, a criação e implementação de estratégias pedagógicas individualizadas, dirigidas às dificuldades específicas na leitura e na escrita, revelam-se essenciais para que os alunos possam tornar-se leitores proficientes. A intervenção precoce é determinante: quanto mais cedo for iniciada, mais eficaz será, dado que, na infância, a plasticidade cerebral favorece a reorganização dos circuitos neurais, facilitando a aquisição da leitura, da escrita e de outras competências (Shaywitz, 2008). A par disso, é importante delinear o plano de reeducação, da leitura e escrita, com base numa avaliação efetuada por uma equipa multidisciplinar.

No entender de Antunes e Cohen (2018, p. 295), “só a identificação de um problema permite a sua resolução”, pelo que a avaliação é fundamental para que se possa traçar um plano de intervenção.

O treino sistemático e estruturado das competências de leitura e escrita é fundamental na intervenção com alunos disléxicos. O método fonomímico, desenvolvido por Paula Teles, baseia-se na associação entre som e gesto, promovendo uma aprendizagem multissensorial que reforça a consciência fonológica e a automatização da decodificação, contribuindo assim para melhorias na fluência e compreensão leitora.

Apesar das limitações inerentes a um estudo de caso único, e do tempo de intervenção, observaram-se progressos significativos na aluna, em termos de leitura e escrita, validando a eficácia das estratégias estruturadas e multissensoriais. Os objetivos foram alcançados, mas a consolidação das competências emergentes requer um acompanhamento mais prolongado e sistemático.

Relativamente ao primeiro objetivo definido – diagnosticar as principais dificuldades manifestadas por uma aluna com dislexia – considera-se que o mesmo foi plenamente

alcançado, tendo sido possível identificar com precisão as áreas em défice, bem como as áreas fortes. No que concerne aos segundos e terceiros objetivos, que visavam criar e aplicar materiais específicos para colmatar as dificuldades manifestadas e aferir o impacto da sua aplicação, estes foram igualmente atingidos. Os materiais concebidos revelaram-se adequados e eficazes, permitindo uma intervenção estruturada e ajustada às necessidades da aluna, com resultados observáveis na melhoria da velocidade leitora, da ortografia e da organização/estrutura frásica. Por fim, o quarto objetivo, que consistia em produzir materiais de apoio destinados a auxiliar o professor no trabalho com alunos disléxicos, também foi concretizado, tendo os recursos elaborados demonstrado potencial para serem adaptados e aplicados em contextos educativos semelhantes.

Deste modo, e em resposta à questão de investigação, conclui-se que a implementação de atividades baseadas no Método Fonomímico de Paula Teles e em estratégias multissensoriais, estruturadas e adaptadas ao perfil da aluna se revelou eficaz, traduzindo-se em progressos significativos na velocidade leitora, na ortografia, na motivação e no envolvimento da aluna no processo de aprendizagem.

Este trabalho constitui, não apenas uma experiência positiva de intervenção, mas também um contributo reflexivo para a melhoria futura de programas destinados a alunos com dislexia. Toda a abordagem desenvolvida teve como base os princípios da educação inclusiva, podendo constituir um modelo de referência para outros profissionais, nomeadamente na conceção de materiais e estratégias para a reeducação da leitura e da escrita, em alunos com esta perturbação.

Os materiais elaborados e utilizados foram reunidos num documento próprio, apresentado em separado, com o objetivo de ilustrar, de forma prática, os recursos pedagógicos explorados ao longo do estudo.

Em futuras linhas de investigação, será importante alargar a amostra, envolvendo um maior número de alunos com dislexia, de modo a obter resultados mais representativos e consistentes. Além disso, a realização de estudos de maior duração permitirá acompanhar de forma mais aprofundada a evolução dos participantes, possibilitando uma análise mais completa do impacto das estratégias e intervenções aplicadas.

BIBLIOGRAFIA

Lista de Referências

- Almeida, M. de F. (2020). Sinais de alerta da dislexia: percepção de alunos com dislexia. *Gestão E Desenvolvimento*, (28), 197–228.
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2020.9471>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (D. Vieira, M. V. Cardoso & S. M. M. da Rosa, Trads.; J. A. de S. Crippa, F. de L. Osório & J. D. R. de Souza, Revs. téc.; 5ª ed., texto rev.). Artmed.
- Antunes, N. L. & Cohen, C. (2018). Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas. In N. L. Antunes (Ed.), *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento* (pp. 271-302). Lua de Papel.
- Associação Portuguesa de Dislexia. (s.d.). *A aplicação de medidas pelas escolas*. Dislex.
<https://www.dislex.co.pt/escola/itemlist/category/19-dossier-dislexia.html>
- Associação Portuguesa de Dislexia. (s.d.). *Abordagem conceptual*. DISLEX – Associação Portuguesa de Dislexia. <https://www.dislex.co.pt/dossier-dislexia.html#dislexia-abordagem-concetual>
- Bonança, R. S., Laureano, M., Sousa, F., & Bento, M. (2025). *Kit de ferramentas dislexia: Livros Horizonte*.
- Castanho, M. (2020). A educação inclusiva e o desenho universal da aprendizagem. In R. S. Bonança, T. Medeiros, & T. Botelho (Coords.), *Referencial de boas práticas: as perturbações da aprendizagem específicas e os princípios da educação inclusiva* (pp. 16–29). Disbedo Editora.
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia* [Apresentação de póster]. Perspetivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança: As Marcas das Dialogicidades Luso-Brasileiras, Universidade do Minho.
https://www.researchgate.net/publication/350896352_Dislexia_Disgrafia_Disortografia_e_Discalculia

- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa – Livro 1*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2011). Contributo para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovación Educativa*, (21), 91–106.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Duarte, J. M. M. (2009). *A multimédia na dislexia: tecnologia multimédia na reeducação da dislexia* [Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/59834>
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura: Da avaliação à intervenção*. PsicoSoma.
- Fonseca, V. da. (2007). Dificuldades de aprendizagem: Busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 135–148.
- Gama, M. G. V. P. da. (2013). *As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita / dislexia: Que caminhos a seguir pelos professores do ensino básico?* [Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório da ESEJD. <http://hdl.handle.net/10400.26/4566>
- Heimburge, J. A., & Rief, S. F. (2002). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva* (Vol. 1). Porto Editora.
- International Dyslexia Association - <https://dyslexiaida.org/>
- Leite, I. (2020). *Preparar a aprendizagem da leitura e escrita*. Projeto Ler. <https://www.projeter.pt/texto/desenvolvimento-linguistico-e-preparacao-para-leitura-e-escrita>.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). Inovação, Investigação em Educação, O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65. <http://www.eduser.ipb.pt>

- Moura, O. (2021). *O que pode estar na origem das dificuldades de aprendizagem da escrita?* (A. Lobo, Ed.). *Projeto Ler: Leitura e Escrita – Recursos*.
<https://projetoler.pt/texto/dificuldades-na-escrita>.
- Pocinho, M. T. S., & Matos, F. R. N. (2022). Metodologias de pesquisa e de investigação: qualitativa, quantitativa, quanti-qualitativa, quali-quantitativa e revisões sistemáticas. [PDF]. Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra e Instituto Superior Miguel Torga.
https://www.researchgate.net/publication/360061984_Metodologias_de_Pesquisa_e_de_Investigacao_qualitativa_quantitativa_quantiquantitativa_qualiquantitativa_e_revisoes_sistematicas
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, Vol.3, nº 1, 3-17.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *BOLEMA*, 25, 105-132.
<http://hdl.handle.net/10451/3007>
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: métodos de pesquisa qualitativa ou métodos qualitativos de investigação? In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (Vol. 1, pp. 13–29). UA Editora.
- Serra, H., & Vieira, C. (2006). A relação entre erro ortográfico e memória. *Escola Superior de Educação Paula Frassinetti*, 43-55.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/887/2/Cad4_Errortografico_HelenaSerra.pdf
- Serra, H., & Estrela, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e atenção. *Cadernos de Estudo*, 5, 93–115.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/902/2/Cad_5Dislexia.pdf
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I., & Monteiro da Silva, E. (2006). *Ler e ensinar a ler*. ASA.

- Sim-Sim, I. (2012). A leitura e o seu ensino: Que desafios actuais? In *Infância, crianças, internet: Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 289–298). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20(6), 713–730. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>
- Teles, P. (2012). *Método Fonomímico Paula Teles*. In *Actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 1095-1112). <http://hdl.handle.net/10400.12/5446>
- Teles, P. (2016). Trocas Fonológicas, Consciência Fonológica e Fonoarticulatória, Exercícios de Leitura e Ortografia. Editora Distema.
- Teles, P. (2018a). *Dislexia: Método fonomímico – Leitura e Caliortografia – Livro 2*. Distema.
- Teles, P. (2018b). Intervenção Reeducativa na Dislexia de Desenvolvimento: Método fonomímico Paula Teles. In O. Moura, M. Pereira & M. R. Simões (Coords.), **Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção** (pp. 261–286). Pactor.
- Teles, P. (s.d.). *A magia da leitura – Fundamentação teórica*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/responsive/landing-pages/2020/metodo-fonomimico-paula-teles/imagens/Fundamentacao-Teorica-A-Magia-da-Leitura-1.pdf>
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Bookman.

Legislação

- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República Eletrónico*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República Eletrónico*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Prova de leitura de texto

Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Prova de leitura de texto

O pelicano Pateta e o besouro Benedito

O pelicano Pateta e o besouro Benedito são bons parceiros!

Num belo dia de sol, agarraram nas suas brilhantes bússolas, calçaram as suas botas pretas e foram dar um passeio de bicicleta pelo bonito Bairro das Pedralvas.

Para lhes dar as boas vindas ao bairro, apareceu a dona Palmira toda bem-disposta. Depois de muito os beijocar, disse-lhes para irem almoçar.

Foram ao café do Sr. Pacheco e comer um pastéis de bacalhau com batatas e de sobremesa bolachas com compota de banana. Depois passaram pela pastelaria e beberam um café do Brasil com aroma de baunilha e pêsego.

Ainda pararam na padaria para comprarem pão fresco e broa de milho para levarem para casa.

No fim do belo passeio, pegaram nas suas bonitas e potentes bicicletas e nas suas brilhantes bússolas e lá foram a pedalar sem parar.

138 Trocas Fonológicas, Coleção Método Fonomímico Paula Teles

Data	Words Read (Approximate)
01/02/25	25
16/04/25	30
18/06/25	45

Agora vamos avaliar a velocidade leitora!
Através da fórmula, faz o registo da tua leitura e observa a tua evolução.

$$V. L. = \frac{n.º \text{ de palavras lidas corretamente}}{\text{tempo de leitura em segundos}} \times 60''$$

Célia Monteiro

ANEXO 2 - Relatório de Avaliação Psicológica



Relatório de Avaliação Psicológica

Nome: _____

Data de nascimento: 24/02/2016

Idade: 8 anos

Estabelecimento de Ensino: _____ (3ºano)

Avaliada por: Mariana Marques (Clinic4you)

1. Motivo da Avaliação:

A avaliação foi sinalizada pela professora devido a dificuldades crescentes na leitura e na escrita, que começaram a manifestar-se de forma mais evidente no 3º ano. Embora seja descrita como uma aluna esforçada e participativa, estas dificuldades começam a impactar no seu desempenho escolar. A avaliação tem como objetivo realizar um despiste de dificuldades específicas nestas áreas, complementado com uma avaliação cognitiva para compreender melhor o seu perfil de aprendizagem.

2. História de Desenvolvimento:

De acordo com informações fornecidas pelos pais, não foram identificadas questões relevantes no desenvolvimento infantil. A aluna atingiu os marcos esperados nas áreas motoras, cognitivas e de linguagem de forma adequada para a idade. Atualmente, frequenta atividades extracurriculares, como aulas de piano e ginástica acrobática, o que contribui positivamente para a sua autoestima e socialização.

3. Avaliação:

A avaliação foi feita através da aplicação da *Wechsler Intelligence Scale for Children- III* (WISC-III), subtestes da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de



Coimbra (BANC), O Rei, Prova Exploratória de Dislexia Específica e Questionários de Comportamentos da Criança (para pais e professores). Também foi avaliada a Produção Escrita: tarefa de redação sobre "o que gostaria de ser no futuro" e no ditado.

3.1. Observações Clínicas:

Durante as sessões de avaliação, a criança mostrou-se comunicativa, extrovertida e motivada. Envolveu-se nas tarefas com entusiasmo, apesar de apresentar dificuldades em algumas delas. Quando confrontada com desafios mais exigentes, mostrou sinais de frustração, mas manteve uma atitude colaborativa.

No desenho autorretrato, apresentou insegurança, verbalizou que não sabia desenhar e apagou várias vezes o trabalho inicial. Este comportamento reforça o padrão de insegurança relatado pela professora e pelos pais.

3.2. Resultados da Avaliação Cognitiva:

A **Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-IV)** é um instrumento amplamente utilizado para avaliar o funcionamento cognitivo de crianças e adolescentes. É composta por diferentes subtestes, organizados em quatro índices principais, que fornecem uma visão detalhada das habilidades intelectuais e identificam áreas de força e fragilidade. No caso da Carolina, os resultados sugerem um **perfil cognitivo com discrepâncias significativas entre habilidades verbais e de realização** (não verbais).

A criança apresenta um funcionamento intelectual global inferior ao esperado para a sua faixa etária (**QI da Escala Completa: 77, Percentil 6 – Inferior**). No entanto, como há diferenças significativas entre os domínios verbal e de realização, este índice geral deve ser analisado com cautela e complementado pela análise dos subtestes específicos.

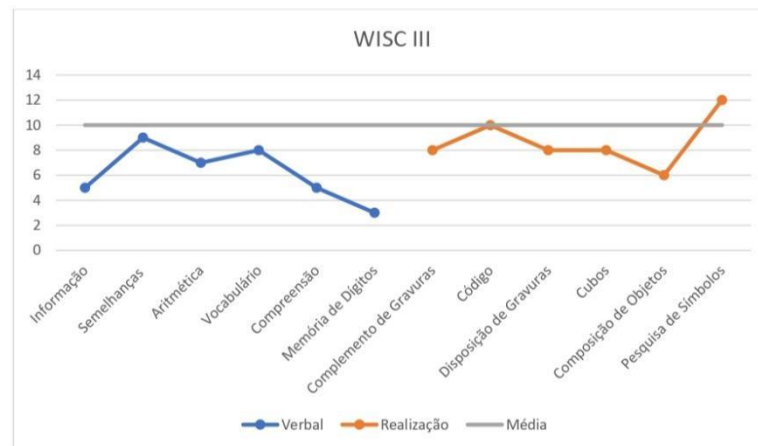
Ao nível do **domínio verbal** obteve um **QI Verbal de 73 (Percentil 6 – Inferior)**, os resultados nesta área refletem dificuldades significativas nas competências verbais. O QI Verbal avalia as habilidades relacionadas à compreensão de informações verbais, capacidade de raciocínio, vocabulário e memória verbal. A criança apresentou desafios em tarefas que exigem retenção de informações auditivas, elaboração de respostas verbais e uso do conhecimento adquirido.

Na avaliação das competências não verbais, como raciocínio visuoespacial, organização e atenção ao detalhe, a criança obteve um **QI de Realização de 84 (Percentil 15 – Médio Inferior)**. O desempenho da criança nesta área foi



relativamente superior ao da área verbal, sugerindo que esta pode depender mais de habilidades visuais e motoras para compensar as limitações verbais.

Dado o perfil da criança, importa fazer uma análise compreensiva dos resultados nos subtestes da WISC. Abaixo segue uma análise detalhada.



Área Verbal

Os subtestes desta área avaliam a capacidade de raciocinar utilizando conceitos verbais, a memória auditiva e o vocabulário. Os resultados da criança indicam **dificuldades** em todos os subtestes verbais, especialmente aqueles que requerem **raciocínio abstrato** e **memória de curto prazo**.

A criança apresenta dificuldades em formular respostas baseadas em raciocínio verbal, o que pode estar relacionado à dificuldade em integrar informações e aplicá-las a situações concretas (*Compreensão*). Os resultados inferiores sugerem um repertório limitado de conhecimentos gerais, que pode refletir dificuldades na aquisição e retenção de informações apresentadas verbalmente (*Informação*). A criança apresenta também dificuldades em reter e reproduzir seqüências de números, especialmente na ordem inversa, o que indica fragilidade na memória de trabalho, crucial para tarefas de leitura e escrita.



Contudo, apesar das dificuldades gerais, a *Aluna* apresentou capacidade de raciocínio verbal abstrato e conhecimento do vocabulário funcional.

Área de Realização

Os subtestes desta área avaliam habilidades não verbais, incluindo raciocínio visual, resolução de problemas e coordenação motora. Os resultados da *Aluna* indicam um desempenho ligeiramente melhor do que na área verbal, com algumas competências próximas à média.

A *Aluna* apresentou um **desempenho muito bom**, indicando força na atenção visual sustentada e na capacidade de discriminação visual. Também demonstrou habilidades em tarefas que exigem precisão e ritmo motor.

3.3. Resultados da Avaliação da Leitura e Escrita

A avaliação das competências de leitura e escrita da *Aluna* incluiu a aplicação de testes padronizados, análise da sua fluência e precisão leitora, e a observação qualitativa de sua produção escrita. Os resultados obtidos demonstram dificuldades significativas que impactam tanto a descodificação como a compreensão, assim como aspetos da escrita ortográfica e composicional.

A leitura da *Aluna* foi avaliada por meio do Teste de Fluência e Precisão ("O Rei"), que mede a quantidade de palavras lidas corretamente em três minutos e a qualidade dessa leitura. Em termos de fluência, a *Aluna* leu 89 palavras em três minutos, com um índice de fluência de 29,66 palavras por minuto, desempenho que se encontra dois desvios-padrão abaixo da média para sua faixa etária. A precisão foi de 89,89, também abaixo do percentil 5, indicando que menos de 90% das palavras lidas estavam corretas, evidenciando dificuldades importantes na descodificação.

Durante a **leitura**, observou-se um padrão consistente de erros, incluindo omissões de letras, sílabas e palavras inteiras (por exemplo, "descobrimos" lido como "cobrimos"), inserções de elementos que não estavam no texto, substituições de letras ou palavras (como "poderá" lido como "pudera") e inversões da ordem de letras ou sílabas



(como "sabemos" lido como "samesmo"). Estes erros não foram corrigidos pela criança, o que sugere dificuldade em monitorizar e ajustar a leitura de acordo com o contexto semântico do texto. Além disso, a ausência de correções indica fragilidades na compreensão textual, uma vez que não houve tentativas de procurar coerência entre as palavras lidas e o significado geral do texto.

Foi realizada também uma prova exploratória de dislexia específica, que avaliou as **competências de leitura** em dois níveis. No primeiro nível, a criança demonstrou domínio do conhecimento básico do nome das letras, dos seus sons e das sílabas simples. No entanto, no segundo nível, que inclui a leitura de sílabas com ditongos, grupos consonantais e materiais mais complexos, a criança mostrou uma incapacidade de realizar estas tarefas de forma independente. Isto evidencia uma limitação em avançar para os estágios mais elaborados do desenvolvimento da leitura, onde a fluência e a automatização são essenciais.

A **produção escrita** de [nome] foi analisada através de uma redação sobre o tema "o que gostaria de ser no futuro". Nesta atividade, observaram-se erros ortográficos frequentes, que incluem:

- Erros fonológicos: Substituição de sons similares, como "ces" em vez de "ser" e "porfesora" em vez de "professora".
- Erros em palavras irregulares: Dificuldade em escrever corretamente palavras que não seguem regras fonológicas diretas, como "porqueu" em vez de "porque".
- Erros de inversão: Inversão da ordem das letras, como "corro" em vez de "carro".
- Erros de omissão: Ausência de letras ou sílabas, como "ajo" em vez de "acho".

Além disso, o texto apresentou problemas na estruturação das frases e na coesão, dificultando a organização das ideias. Estes erros refletem um padrão de dificuldades no domínio do código ortográfico e da integração fonológica, evidenciando que a criança enfrenta desafios tanto na codificação quanto na transcrição das suas ideias.

4. Conclusões

A discrepância entre o QI Verbal (73) e o QI de Realização (84) é **significativa**. Isto indica que as dificuldades verbais estão mais acentuadas, especialmente em tarefas que envolvem memória de trabalho, abstração verbal e raciocínio linguístico. Por outro lado, as habilidades não verbais, embora também abaixo da média, destacam-se como uma área relativa de força. Os bons resultados nos subtestes "Pesquisa de Símbolos" e "Código" mostram que o sujeito tem um potencial para realizar tarefas que exigem atenção visual e velocidade. **Isto sugere que intervenções que utilizem recursos visuais e atividades práticas podem ser mais eficazes.**

Contudo, a **memória de trabalho** reduzida foi um dos pontos mais críticos, com impacto direto em atividades de leitura e escrita, como retenção de regras ortográficas, construção de frases e compreensão de textos.

Os resultados cognitivos sugerem que o sujeito apresenta um perfil que exige intervenções específicas para superar as suas dificuldades. A combinação de limitações verbais, memória de trabalho reduzida e habilidades de leitura ainda em desenvolvimento aponta para a necessidade de estratégias educacionais que explorem suas forças (atenção visual, habilidades práticas) e compensem suas limitações verbais.

Os resultados obtidos indicam que o sujeito apresenta **dificuldades significativas na leitura e na escrita**, compatíveis com um quadro Perturbação Específica da Aprendizagem, **Dislexia**.

Um aspeto importante observado durante as tarefas foi o **impacto emocional** das dificuldades de leitura e escrita. Em testes como a fluência verbal fonémica, o sujeito demonstrou frustração e tristeza ao perceber que seu desempenho era inferior ao das tarefas anteriores. Essa reação pode ser indicativa de insegurança em relação às suas competências escolares, como já foi apontado pelos pais e pela professora. A dificuldade da criança em lidar com erros e a ausência de estratégias de autorregulação durante as tarefas reforçam a necessidade de intervenções que também considerem seu bem-estar emocional.

Na leitura, as principais fragilidades residem na decodificação e na fluência, com impacto direto na compreensão de textos. Na escrita, os desafios incluem tanto erros ortográficos recorrentes quanto dificuldades na estruturação de ideias. Este quadro exige intervenções



específicas e personalizadas, tanto no âmbito pedagógico quanto emocional, para promover o desenvolvimento destas competências fundamentais.

5. Recomendações

As dificuldades identificadas apontam para a necessidade de uma intervenção em diferentes contextos, pelo que se sugere:

- Acompanhamento/ Intervenção escolar: adotar medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, no âmbito do Decreto-Lei nº54/2018: medidas universais (art 8º) e específicas. Reforço escolar especializado com foco na leitura e escrita.
- Terapia da Fala – Avaliação e intervenção focada no desenvolvimento do processamento fonológico e automatização da leitura
- Apoio emocional - Psicoterapia infantil para fortalecer a autoestima e trabalhar inseguranças relacionadas ao desempenho escolar.

Data: 25/11/2024

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Mariana Marques".

Mariana Marques

Psicóloga

Cédula Profissional: 27638

Contacto: psi.marianamarques@gmail.com



Na estrutura semântica foi avaliada em três áreas: definição de palavras na qual obteve um total de 10, nomeação de classes, na qual obteve um total de 7, e opostos na qual obteve um total de 7.

No que diz respeito à estrutura morfosintática, obteve um total de 14 para o reconhecimento de frases agramaticais, um total de 7 para a coordenação e subordinação de frases, um total de 8 para a ordem de palavras na frase e um total de 7 para a derivação de palavras.

Relativamente à estrutura fonológica obteve 9 para a discriminação de pares de palavras, obteve 8 na prova da discriminação de pseudo-palavras, na identificação de palavras que rimam obteve um total de 7 e na segmentação silábica obteve um total de 10.

Ao nível da leitura e da escrita, a criança apresenta uma leitura que ainda não é fluente, realizando ao longo da sua leitura trocas de fonemas, voltando atrás para se corrigir e nem sempre respeita a pontuação. Relativamente à escrita, realiza algumas trocas na relação fonema/grafema, substituição de letras, tendo ainda alguma dificuldade em usar corretamente os casos especiais de escrita. Na construção de textos, utiliza um léxico adequado mas, mais simples.


Após a análise das diferentes provas podemos concluir que a criança apresenta como diagnóstico de Terapia da Fala uma Perturbação da Linguagem, que segundo o Dicionário Terminológico de Terapia da Fala (Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, PAPA-Letras 2ª edição, 2020), caracteriza-se “pela presença de dificuldades ao nível da compreensão e/ou produção da linguagem, na modalidade oral e/ou escrita, e/ou em dimensões associadas a outros sistemas de símbolos”, devendo usufruir do apoio em Terapia da Fala.



Desde já se demonstra disponibilidade para qualquer questão relativa à avaliação e intervenção realizada à

Coimbra, 12 de fevereiro de 2025

FRANÇISCA SANTIAGO
TERAPEUTA DA FALA
IC-046207178



Clinica de Montes Claros
www.clinicademontesclaros.pt
Rua D. Manuel I, Nº 8 3030 – 320 Coimbra
239 851 220 (chamada de rede fixa nacional)

ANEXO 4 - Relatório Técnico-Pedagógico

2024/25 - 3º A		RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
Nome		Data de nascimento	24-02-2016
		Idade	9
Nível de educação/ensino	1º Ciclo	Ano	3º
Escola			

Situação atual e antecedentes escolares relevantes

A [REDACTED] acompanhou a turma sem grandes dificuldades até ao segundo ano. No início do terceiro ano, começou a revelar algumas lacunas no português, nomeadamente erros ortográficos. Apesar destas dificuldades, a [REDACTED] é uma aluna muito esforçada e que gosta da escola, conseguindo atingir os objetivos pretendidos através da sua atenção, esforço e dedicação. Embora ainda mantenha os erros ortográficos, demonstra uma capacidade de autocorreção. A [REDACTED] tem um comportamento exemplar, é educada e gosta de ajudar os outros. Nas aulas é concentrada e atenta e nos recreios é meiga e cuidadosa. Gosta de aprender e participa ativamente nas atividades escolares.

A primeira avaliação, realizada a 25 de novembro de 2024, sinalizou a [REDACTED] devido a dificuldades crescentes na leitura e na escrita. Os resultados obtidos indicam que a aluna apresenta dificuldades significativas compatíveis com um quadro de Perturbação Específica da Aprendizagem, a Dislexia.

A segunda avaliação, realizada a 12 de fevereiro de 2025, concluiu que a [REDACTED] apresenta como diagnóstico de Terapia da Fala uma Perturbação da Linguagem, que, segundo o Dicionário Terminológico de Terapia da Fala (Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, PAPA-Letras 2ª edição, 2020), se caracteriza "pela presença de dificuldades ao nível da compreensão e/ou produção da linguagem, na modalidade oral e/ou escrita, e/ou em dimensões associadas a outros sistemas de símbolos".

Potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno e família

A [REDACTED] é uma aluna dedicada, esforçada e que gosta da escola e de aprender. Procura compreender as coisas e participar nas aulas, no fundo, procura ser melhor. É bem-educada, meiga e carinhosa. As expectativas são elevadas, já que é uma menina inteligente e perspicaz, com capacidades para ser uma excelente aluna. Os objetivos da família são que a [REDACTED] aprenda, consiga acompanhar o ritmo da turma e se sinta feliz e segura no ambiente escolar. As necessidades da [REDACTED] passam pelo nível emocional, sendo necessário ajudá-la a acreditar mais em si e a ser confiante. A nível intelectual, precisa de ser relembrada dos casos de leitura, ter atenção aos erros ortográficos que não devem ser contabilizados e auxiliá-la na leitura para que consiga interpretar o que lê.

Fatores que, de forma significativa, afetam o progresso e o desenvolvimento do aluno**Fatores da escola que podem facilitar**

O Colégio que a [REDACTED] frequenta adota um ensino híbrido, utilizando computadores e tecnologias digitais, o que facilita a aprendizagem. A avaliação contínua não se prende apenas às fichas, permitindo uma avaliação mais abrangente das capacidades da aluna. O ambiente escolar é familiar e favorável, proporcionando segurança e proteção à [REDACTED]. Toda a comunidade escolar é unida e conhece bem a [REDACTED], o que contribui para um ambiente acolhedor. A professora é um grande pilar, oferecendo aulas dinâmicas e motivadoras que combinam tecnologia, natureza e métodos analógicos.

A professora é a figura principal de segurança da aluna e os colegas são muito compreensivos e têm um grande espírito de entajuda.

EB209f

1 / 4

Impresso em: 13-05-2025 14:20:19

Fatores da escola que podem dificultar

Não foram identificados fatores na escola que possam dificultar o progresso da [REDACTED]. O Colégio está preparado para lidar com crianças sinalizadas e para implementar medidas inclusivas, garantindo um ambiente de aprendizagem adequado para todos os alunos.

Fatores do contexto familiar que podem facilitar

A [REDACTED] conta com um grande apoio familiar, principalmente da Encarregada de Educação, que é muito preocupada e presente. A EE procura soluções e estratégias para ajudar a [REDACTED] nas suas dificuldades, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento.

Fatores do contexto familiar que podem dificultar

Apesar de os pais da [REDACTED] serem divorciados e o pai viver fora da cidade, ele é uma figura muito presente na vida da menina e muito preocupado com o seu bem-estar. Mantém uma boa relação com o lado materno, o que ajuda a minimizar possíveis dificuldades no contexto familiar.

Fatores individuais que podem facilitar

A [REDACTED] é uma aluna esforçada e dedicada, que quer sempre ser melhor e procura saber mais e entender as coisas. É preocupada e cuidadosa com os seus sentimentos, procurando sempre partilhar o que a deixa triste e frustrada. Reconhece as suas falhas, o que lhe permite ter mais facilidade em reconhecer e corrigir os seus erros.

Fatores individuais que podem dificultar

A dislexia da [REDACTED] manifesta-se através dos erros ortográficos e trocas nos casos de leitura do português, não reconhecendo alguns deles. Embora leia muito bem, não consegue interpretar textos mais complexos sozinha. A nível pessoal, a [REDACTED] é muito insegura e tem baixa autoestima, ficando triste quando erra e comparando-se com os colegas.

Medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (modo de operacionalização e indicadores de resultados)

Adaptações curriculares não significativas

Alteração no tempo previsto para a realização de uma atividade/conteúdo.
Introdução de tarefas prévias que preparem o aluno para a aprendizagem de novos conteúdos.
Introdução de atividades alternativas às mais complexas.

Antecipação e o reforço das aprendizagens

Antecipar e reforçar aprendizagens, podendo operacionalizar-se, por exemplo, facultando com antecedência e detalhe, os conteúdos que o aluno deverá estudar para os testes e para as fichas de avaliação, ou os textos a trabalhar em contexto de aula.

Áreas curriculares específicas

A disciplina de maior apoio para a [REDACTED] é o português, devido às dificuldades na escrita, causadas pelos erros ortográficos e na interpretação de textos. As disciplinas de línguas também devem ser contempladas, pois envolvem a escrita e a leitura, áreas onde a [REDACTED] apresenta dificuldades. Além disso, a matemática e o estudo do meio também requerem atenção, principalmente na interpretação de problemas e textos, que são fundamentais para o entendimento das matérias.

Necessidade de se constituir um grupo/turma com número de crianças/alunos inferior ao limite legal

Sim Não

Implementação plurianual de medidas

EB209f

2 / 4

Impresso em: 13-05-2025 14:20:19

Sim Não

No final de cada semestre do ano letivo, é realizada uma reflexão para avaliar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas.

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar

Recursos humanos

O Colégio dispõe de uma equipa multidisciplinar ativa e pronta a prestar apoio, sendo a professora titular o principal suporte da [REDACTED]. A professora é responsável pela aplicação das medidas e assegura que todos os professores do Conselho de Turma as implementam. Além disso, a [REDACTED] conta com o apoio de mais três professoras do 1.º ciclo, três auxiliares e uma psicóloga.

Recursos organizacionais

O Colégio está bem preparado para receber crianças que necessitam de medidas de aprendizagem e apoio à inclusão. A instituição promove a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são desenvolvidas com base nos recursos e serviços de apoio disponíveis, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização. O Colégio mobiliza todos os meios ao seu dispor para garantir que todos os alunos aprendam e participem plenamente.

Recursos da comunidade

Não se observa a necessidade de mobilizar recursos da comunidade para o caso da [REDACTED]

Adaptações ao processo de avaliação

Sim Não

O Colégio adota uma metodologia de avaliação contínua, que considera todas as atividades diárias da aluna para a sua avaliação. Esta abordagem valoriza tanto o desempenho na sala de aula como fora dela, oferecendo uma educação de qualidade que abrange várias áreas de interesse para manter os alunos motivados. As fichas de avaliação não são o único critério de avaliação, pois nem sempre refletem o verdadeiro conhecimento dos alunos. A [REDACTED] usufrui de adaptações específicas no processo de avaliação: os seus erros ortográficos não são contabilizados, tem mais tempo para realizar as fichas de avaliação, podendo dividi-las por vários dias, e recebe leitura individualizada de todos os materiais de avaliação. Devem ser utilizadas diversas ferramentas de avaliação para obter uma visão abrangente das capacidades da aluna.

Procedimentos de avaliação

Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Desde janeiro de 2025, a [REDACTED] tem beneficiado das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que se têm revelado eficazes. A aluna tem demonstrado progressos significativos, não havendo necessidade de ajustes nas medidas implementadas até ao momento.

Envolvimento, participação e acompanhamento dos pais/encarregados de educação e do aluno

Procedimentos e estratégias adotadas na tomada de decisão e implementação das medidas

A encarregada de educação da [REDACTED] acompanhou todo o processo de sinalização, a escolha das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e a aprovação do presente Relatório Técnico Pedagógico. Este processo foi realizado pela equipa multidisciplinar e aprovado pela encarregada de educação, garantindo um processo colaborativo e transparente.

Observações

EB209f

3 / 4

Impresso em: 13-05-2025 14:20:19

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão implementadas para a [REDACTED] têm-se mostrado eficazes, promovendo o seu desenvolvimento académico e emocional. A colaboração entre o Colégio, a família e a equipa multidisciplinar tem sido essencial para o progresso da aluna. Continuaremos a avaliar regularmente a eficácia destas medidas para garantir que a [REDACTED] recebe o apoio necessário para alcançar o seu pleno potencial.

O Encarregado de Educação
 [REDACTED]
 Data: 13/05/2025 Assinatura: [REDACTED]

O aluno
 [REDACTED]
 Data: 13/05/2025 Assinatura: [REDACTED]

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
 [REDACTED]
 Data: 19/05/2025 Assinatura: [REDACTED]

O Coordenador da implementação das medidas propostas
 [REDACTED]
 Data: 13/05/2025 Assinatura: [REDACTED]

Responsáveis pela implementação das medidas		
Nome	Função	Assinatura
[REDACTED]	Diretor de turma	[REDACTED]
[REDACTED]	Docente	[REDACTED]
[REDACTED]	Docente	[REDACTED]

O Presidente do Conselho Pedagógico
 [REDACTED]
 Data: 19/5/25 Assinatura: [REDACTED]

Homologação pelo Diretor
 [REDACTED]
 Data: 19/5/25 Assinatura: [REDACTED]

Entregue à EE a 23/05/2025

[REDACTED]

ANEXO 5 - Ditado

Ditado

01.02.25

O pelicano pateta e o besouro benedito
N.P. N.P.

O pelicano Pateta e o besouro Benedito são bons parceiros!

Um belo dia de sol, agarrarão nas suas brilhantes bossolas, calçarão as suas botas pretas e irão dar um passeio de bicicleta pelo bonito Bairro das Pedralvas.

Para lhes dar as boas vindas ao bairro, apareceu a dona Palmira toda bem-desejada.

Depois de muito os beijarem, disse-lhes para irem almoçar.

17 erros

N.P. = nome próprio

Confusões grafemas e/i ; s/c ; n/rr ; õ/om
 ou ; s/g ; s/ss

ANEXO 6 - Palavras e texto “O burro Barnabé”

a e i o u r r a e i o u

barro	berro	burro
terra	farra	parra
murro	zurra	zorro
birra	barra	bairro
derrapa	derrota	derruba
arre	erra	erro
arropa	arruma	amarra



O Burro Barnabé



O Burro Barnabé tem uma ferradura no pé.

O Burro Barnabé, todo arranjado e de barrete azulado, foi de avião até Aljubarrota ver a Bezerra Janota que vivia num bonito bairro.

Aterrou tão de repente que o avião derrapou e derrubou o barril de barro que estava junto ao arrozal.

Veio de lá a Bezerra Janota e deu um berro:

– Arre burro! Arre burro! Ui! Ui! Oi! Oi!
O arrozal lá se foi...

O burro zurrou, zurrou e disse:


– Ion, ion! Oh! Bezerra Janota!... Perdão aterrei e derrubei o teu barril de barro...

– Que burro tão tonto e danado! O teu avião está arrumado!... – disse a Bezerra Janota muito arrelhada.

ANEXO 7 - Palavras e texto “O pardal Amaranal”

C + ar er ir or ur

bar	dar	mar
dor	amor	favor
perna	parado	pardal
forma	forte	norte
Marta	farta	fatura
altar	tapar	tornar
atirar	afirmar	apertar

 Lê.

O Pardal Amaranal



O Pardal Amaranal vive no Alvor muito perto do mar.

Numa tarde de inverno, farto de ouvir o mar, foi até ao aeroporto pedir um voo para o Porto.

Adorava ir à Feira do Bordado em Miramar.

Na feira viu uma borboleta perfumada a fazer um bordado amarelado e uma perdiz que bordava toda feliz.

No fim da feira pediu à Borboleta bordadeira para fazer um bordado para levar para o Alvor.




A bordadeira bordou até muito tarde para terminar o bordado do Pardal Amaranal. E terminou!

No fim do dia lá foi o Pardal Amaranal para o aeroporto. Ia muito feliz, levava na mão um lindo bordado para dar à sua irmã Maria João.

ANEXO 8 - Sinais diacríticos

Sinais diacríticos



a

ave	a	
anel	ã	
ambulância	â	





e

erva	e	
jipe	e	
etapa	e	
empada	ê	
veado	é	



i

iguana	i	
índio	í	

o

orca	o	
ovo	o	
önda	ö	
tió	ó	


u

uva	u	
ümbigo	ü	


ANEXO 9 - Palavras e texto "A enguia Guiomar"

gui

âguia	guia	enguia
guizo	guita	Guida
giar	guinar	guinada
guisado	guisar	alguidar
seguida	seguir	conseguir
ergui	consegui	distingui
guitarra	guitarrada	guitarrista

 Lê.

A Enguia Guiomar



A Enguia Guiomar e a Águia Guida tocam lindas guitarradas.

Uma noite, as suas guitarras soaram tão bem que o Sr. Guidão, que é Guineense, as convidou para irem tocar à Guiné.

Como conseguiriam ir até tão longe? Não podiam ir a pé, nem a giar...teriam de ir a voar?

O Sr. Guidão disse: irão de avião... Até à Guiné é uma longa deslocação!

Na Guiné um motorista, muito esguio, foi esperá-las ao aeroporto e levou-as à festa...

Guiava tão rápido, dava tantas guinadas, que as guitarristas ficaram enjoadas.

Finalmente conseguiram avistar a festa.

Que festa tão divertida!... havia guitas com balões, guizos a tilintar e muita gente a cantar...

À hora marcada as guitarristas, muito animadas, tocaram lindas guitarradas!

ANEXO 10 - Régua de leitura



ANEXO 11 - Palavras e texto "As águias gémeas"

ga gō gu ge gi gue gui

galopar	galope	galopar
gastar	gerar	girar
guisar	gostar	guardar
mugido	rugido	fugido
gordo	gordura	gorduroso
guião	gavião	geração
mangueira	fogueira	figueira



As Águias Gémeas



A Águia Gina e a Águia Eugénia são gémeas.

São muito gentis e generosas e não gostam de andar em guerras com ninguém.

Toda a gente gosta delas! Todos reparam na sua gentileza e na sua beleza. ✕

Não dá para imaginar os voos que as águias gémeas tiveram de dar para a todos os amigos conseguirem acenar...

Voaram da casa da Enguia à árvore da Girafa o que foi uma estafa...

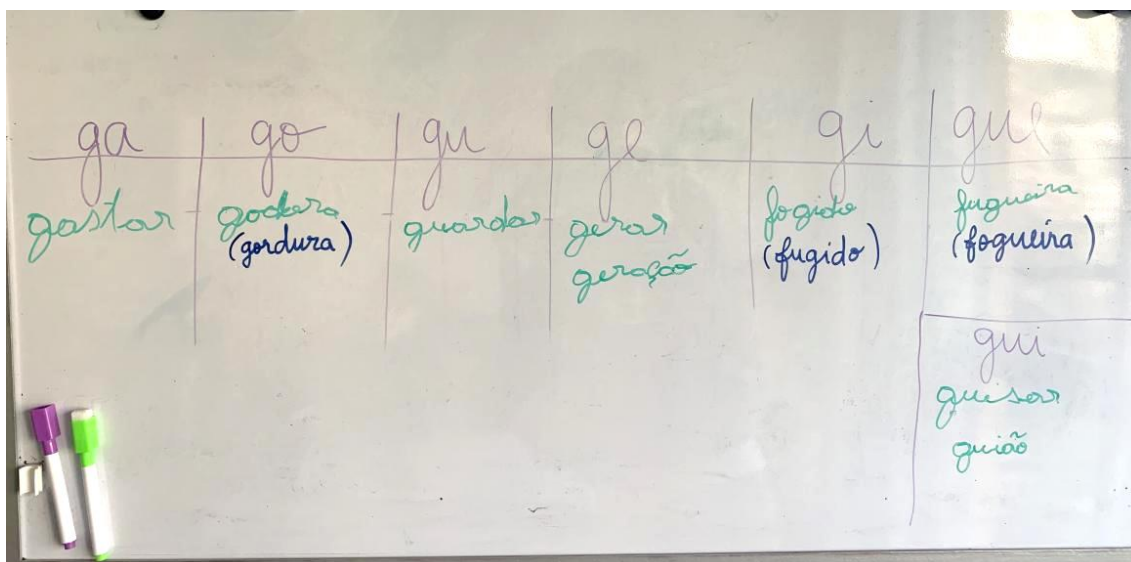
Voaram da casa do Caranguejo ao jardim do Ginete até pareciam um foguete...

Viram a Gaivota, numa bela risota, com o Gato Gustavo, que é escandinavo.

Depois destes voos e com tanta agitação, as águias gémeas ficaram desgastadas e muito afogueadas.

Até parecia magia a sua imensa euforia!...

ANEXO 12 - Escrita de palavras



ANEXO 13 - Escrita de frases 1

6.ª sessão (15/03/25) Atividade de precisão ortográfica

Escrita de frases

- A guerra não é brca para os festeiros.
- A água voa muito pelo céu.
- Este livro tem tantas páginas!
- Eu faço muita ginástica.
- Ninguém é perfeito.
- Eu consigo imaginar lorrineadeiras.
- Eu sou muito gentil.
- Eu não vou conseguir fazer ponte.

ANEXO 14 - Ditado de frases

7ª sessão (26/03/25) Ditado de frases

- Vou guardar a ^{exceção gelatina} gelatina no frigorífico.
- Apaguei as frases e fi-las de novo.
- Devias ^{exceção seguir} seguir o conselho da Eugénia.
- Casques imaginar a forma de ginástica?
- Nem toda a gente consegue praticar desporto.
- Quer haver marca o teu relógio?
- Nas firreitas, a Froeseira tem de girar no ar.

ANEXO 15 - Palavras e texto "O pintassilgo Simão"

a e i o u ss a e i o u

essa	isso	osso
massa	missa	moessa
disse	dessa	nessa
possa	fossa	bossa
nossa	posse	tosse
assinar	assaltar	assentar
pudesse	fizesse	houvesse

Lê.

O Pintassilgo Simão



O Pintassilgo Simão adorava sementes de melão. Ele vivia numa bonita aldeia da Rússia e na sua aldeia não havia sementes de melão...

– O que havia de fazer?

Ouviu o assobio de um pássaro e viu uma luz muitíssimo forte na mata...

Era a Rola Vanessa que assobiava e o Pirlampo Assis que estava todo iluminado!

O Pintassilgo Simão disse:

– Sem sementes de melão, não posso viver!

E que tal uma passeata até Bissau? Disseram-me que nessa terra há sementes de melão...

– Boa ideia Pintassilgo Simão! – disse a Rola Vanessa muito interessada!

– Se lá houvesse tudo isso seria bem bom...

Assim passaríamos lá o inverno...

Nesse dia lá foram passeando até Bissau e paparam sessenta sementes de melão...

ANEXO 16 - Palavras e texto “A raposa Zaragateira”

a e i o u s = [z] a e i o u

pi <u>so</u>	ri <u>so</u>	si <u>so</u>
ro <u>sa</u>	ra <u>so</u>	va <u>so</u>
u <u>sa</u>	mu <u>sa</u>	abu <u>sa</u>
a <u>sa</u>	ca <u>sa</u>	ca <u>sota</u>
me <u>sa</u>	í <u>lesa</u>	de <u>fesa</u>
vis <u>ão</u>	divis <u>ão</u>	televis <u>ão</u>
pe <u>so</u>	pe <u>sado</u>	pe <u>sadelo</u>



A Raposa Zaragateira



Numa bela noite de verão, a Isabel estava sentada na sua varanda e viu a Raposa Zaragateira a rondar o seu jardim.

A Isabel ouviu piar... Zelosa e bondosa foi saber o que se passava e tentar resolver tudo.

– Para Raposa Zaragateira! – disse a Isabel.

Apesar do aviso da Isabel, a Raposa zaragateava e não parava. Sem siso, derrubava e pisava tudo.

Derrubou a mesa da tia Teresa e o vaso da rosa mimosa. Pisou a roseira formosa e mordeu a asa do Pardal Amarelo...

– Que pesadelo! Que maldosa é a Raposa Zaragateira! Abusa muito, tem de parar, senão vai tudo desabar!

A Isabel, muito furiosa, desatou à vassourada na Raposa malvada...

– Toma lá Raposa malvada! Zás... pás... pás... Zás... pás... pás... Toma lá... Toma lá...

ANEXO 17 - Escrita de frases 2

Sessão 10 (16/04/25) Exercício no Neorpod

① Exercício de oralidade

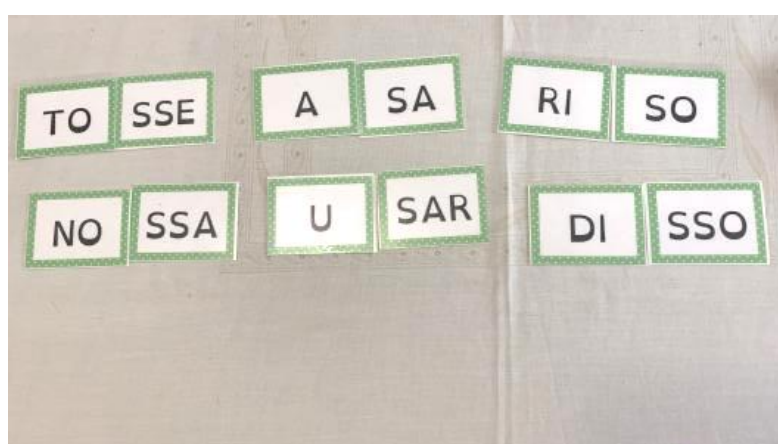
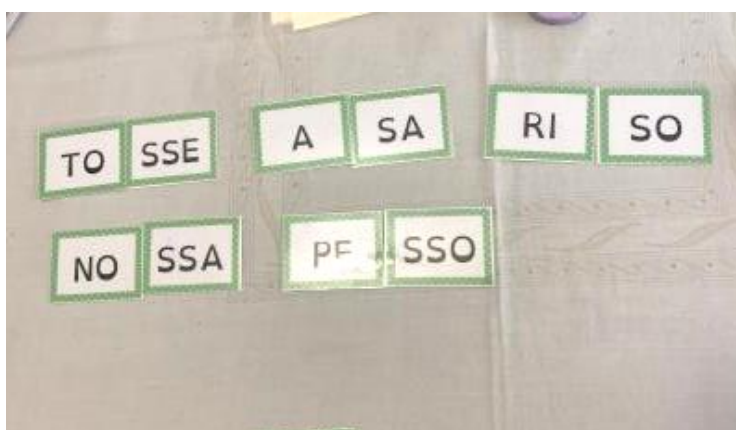
O pintassilgo Limaõ queria tirar o
osso da casota de ~~bean~~.
que estava na

Mos o assobio de um pássaro des-
torai-o e foi embora.

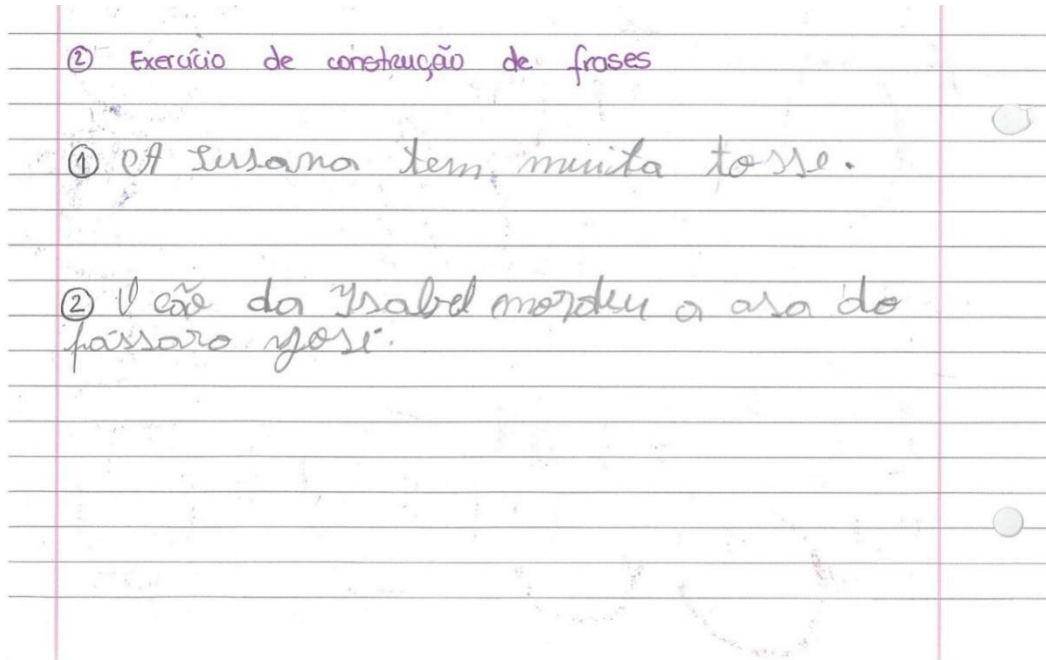
Entretanto aparece a raposa que furou
o vaso da drabel.

Ela ficou furiosa e deparou o varre-
rado.

ANEXO 18 - Palavras formadas



ANEXO 19 - Escrita de frases 3



ANEXO 20 - Palavras e texto “O cão Cascão e a caracoleta Antonieta”

ca ça ce ci co ço cu çu

pica	debica	dedica
face	foice	coice
casar	acabar	circular
colina	Celina	citadina
descer	nascer	renascer
calor	caçador	cobertor
cacau	carapau	pica-pau



O Cão Cascão e a Caracoleta Antonieta



No mês de março o Cão Cascão foi passear com a Caracoleta Antonieta à ilha do Pico, nos Açores.

O céu estava cinzento e do cimo do monte via-se o mar, o canal e a cidade da Horta.

A Caracoleta Antonieta ia toda embonecada, levava uma camélia no cabelo, um casaco cor de coral e umas calças de cetim com um cinturão carmim.

O Cão Cascão levava um colete de camurça, uma casaca cinzenta e um laço ao pescoço.

Depois do almoço, o Cão Cascão convidou a Caracoleta Antonieta para ir ao cinema ver o filme o “Camaleão Comilão”.

Comeram um saco de rebuçados de cereja e um pacote com pipocas.

Todo contente o Cão Cascão deu uma beijoca à Caracoleta Antonieta.

ANEXO 21 - Escrita de frases 4

13.^a sessão (10.05.2025)

• Nós orientamo^{nos} - ~~mo~~ com a bússula.

• A Mariana é o número dezasete.

• A Maria mãe gosta de pêssego.

• O João mãe gosta de cereja.

• Os romanos bebiam água do poço.

• A raposa vive na selva.

• A Marta põe açúcar no café.

• A Ana seca o cabelo com o secador.

ANEXO 22 - Escrita de frases 5

14.^a sessão (31.05.2025)

- . A saia é muito bonita.
- . O irmão usa capacete.
- . O baloiço anda tão, tão rápido!

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Prova de leitura de palavras

Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Prova de leitura de palavras

Lista de 20 palavras, para avaliar a velocidade leitora de palavras isoladas.

bairro			
plantação			
pesado			
espantada			
cidadão		X	
experiente			
imaginar			
ninguém			
geleia	X		
quarenta	X		
cambalhota			
bloco			
pardal			
preguiça	X		
caçador	X		
distraída			
criar			
couve			
preço	X		
baile			

Lê corretamente a lista de palavras que se segue.

Vamos avaliar a velocidade leitora! Através da fórmula, faz o registo da tua leitura e observa a tua evolução

Data	Words Read Correctly
01/02/25	15
16/04/25	18
18/06/25	30

$$V. L. = \frac{n^{\circ} \text{ de palavras lidas corretamente}}{\text{tempo de leitura em segundos}} \times 60''$$

Célia Monteiro

APÊNDICE 2 - Planificação das sessões



Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Planificação das sessões de trabalho com a “Maria”

Data da sessão	Objetivos	Atividades/Estratégias
Sessão 1 01/02/2025 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a aluna • Avaliação diagnóstica ao nível da: <ul style="list-style-type: none"> - leitura (velocidade leitora) - escrita (ortografia) - consciência fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa informal • Prova de leitura de palavras • Prova de leitura de um texto • Ditado dos 3 primeiros parágrafos do texto lido • Exercícios de consciência silábica • Reflexão oral sobre a sessão
Sessão 2 12/02/2025 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a velocidade leitora • Oralidade <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e distinguir o som fraco e forte da letra r, de acordo com a posição nas palavras • Desenvolvimento da consciência fonológica: <ul style="list-style-type: none"> - divisão silábica - acrescentar sílabas para formar novas palavras - Leitura de pseudopalavras • Construção frásica • Memória e perceção visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras com o som /rr/ • Leitura do texto “O burro Barnabé” • Exercícios práticos • Ler uma lista de 15 pseudopalavras • Atividade no Nearpod: observar, memorizar e responder a questões sobre a imagem observada
Sessão 3 22/02/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a velocidade leitora • Desenvolvimento da consciência fonológica <ul style="list-style-type: none"> - formar novas palavras retirando sílabas às palavras iniciais • Desenvolvimento da memória de trabalho • Discriminação auditiva • Atenção sustentada • Nomeação rápida • Raciocínio verbal <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de formular perguntas para respostas dadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras com o som C+ ar, er, ir, or, ur • Leitura do texto “O pardal Amaral” • Exercícios práticos • Atividade no Genially
Sessão 4 01/03/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a velocidade leitora • Desenvolvimento da consciência fonológica <ul style="list-style-type: none"> - consciência silábica: reconstrução lexical e reconhecimento silábico • Raciocínio verbal <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de formular perguntas para respostas dadas • Discriminação auditiva • Oralidade <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de completar pequenos textos com lacunas • Desenvolvimento da memória de trabalho/ a curto prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras com o som /gui/ • Leitura do texto “A enguia Guiomar” • Exercícios práticos • Exercício de memorização de palavras e imagens
Sessão 5 08/03/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a velocidade leitora • Desenvolvimento da discriminação auditiva • Desenvolvimento da discriminação e memória visual • Ortografia <ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de ler/escrever/soletrar palavras com os vários sons da letra g 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras com os vários sons da letra g • Leitura do texto “As águias gémeas” • Ficha de trabalho • Jogo de leitura e soletração
Sessão 6 15/03/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da discriminação auditiva • Desenvolvimento da discriminação e memória visual • Ortografia <ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de ler/escrever/soletrar palavras com os vários sons da letra g • Treino da Escrita Cinestésica • Desenvolvimento da atenção e concentração 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de precisão ortográfica • Escrita de frases com os sons trabalhados • Exercício prático • Jogo de leitura e soletração
Sessão 7 26/03/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da discriminação auditiva • Desenvolvimento da discriminação e memória visual • Estimulação da memória a curto prazo • Ortografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de precisão ortográfica com novas palavras • Ditado de frases • Exercício prático de memória • Atividade de treino da consciência fonémica

Célia Monteiro

	<ul style="list-style-type: none"> - ser capaz de ler/escrever/soletrar palavras com os vários sons da letra g • Treino da Escrita Cinestésica • Desenvolvimento da consciência fonológica - consciência fonémica: omissão do som inicial 	
Sessão 8 09/04/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a velocidade leitora • Regras ortográficas • Desenvolvimento da memória a curto prazo • Desenvolvimento da percepção visual • Desenvolvimento da atenção seletiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras com o som /ss/ • Leitura do texto "O pintassilgo Simão" • Sopa de letras • Jogo da memória, no Genially
Sessão 9 15/04/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a velocidade leitora • Regras ortográficas - ser capaz de ler/escrever/soletrar palavras com o grafema <s> mas com o som /z/ e outros sons • Desenvolvimento da atenção visual sustentada 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício "As minhas palavras difíceis" • Leitura de palavras • Leitura do texto "A raposa Zaragateira" • Ordenar o texto lido
Sessão 10 16/04/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Regras ortográficas - ser capaz de ler/escrever/soletrar palavras com som /ss/ e /z/ • Desenvolvimento da memória de trabalho • Desenvolvimento da atenção e concentração • Avaliação intermédia ao nível da: <ul style="list-style-type: none"> - leitura (velocidade leitora) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade no Nearpod • Atividade de sistematização do som /ss/ e /z/ • Escrita de frases • Exercício prático de memória • Prova de leitura de palavras • Prova de leitura de um texto
Sessão 11 21/04/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das regras ortográficas • Desenvolvimento da consciência fonológica - consciência fonémica: omissão do som final • Desenvolvimento da memória e percepção visual • Desenvolvimento da discriminação e memória auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício "As minhas palavras difíceis" • Atividade de consciência fonémica • Exercício prático de memória e percepção visual • Exercício prático de discriminação e memória auditiva
Sessão 12 03/05/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a velocidade leitora • Regras ortográficas • Desenvolvimento da memória auditiva • Compreensão textual • Consciência fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras com os sons çu/cu/ço/co/ci/ce/ça/ca (Anexo) • Leitura do texto "O cão Casção e a caracoleta Antonieta" • Ficha de trabalho sobre o texto
Sessão 13 10/05/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Regras ortográficas - ser capaz de escrever palavras com o fonema /s/, representado pelos grafemas <s>, <ss>, <c>, <ç> e <z>. • Expressão escrita <ul style="list-style-type: none"> - construção de frases • Lateralidade • Orientação espacial 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de tabuleiro com os sons trabalhado • Construção de frases com os sons trabalhados
Sessão 14 31/05/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Regras ortográficas - ser capaz de escrever palavras com o fonema /s/, representado pelos grafemas <s>, <ss>, <c>, <ç> e <z>. • Expressão escrita <ul style="list-style-type: none"> - construção de frases • Desenvolvimento da discriminação visual • Desenvolvimento da consciência fonológica: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de pseudopalavras 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de tabuleiro com os sons trabalhado • Construção de frases com os sons trabalhados • Atividade prática de sequências • Leitura de pseudopalavras
Sessão 15 18/06/2025 60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da memória a curto prazo • Desenvolvimento da consciência fonológica • Desenvolvimento da atenção e discriminação visual • Avaliação final ao nível da: <ul style="list-style-type: none"> - leitura (velocidade leitora) • Construção frásica e expressão escrita • Organização do pensamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios para trabalhar a memória • Prova de leitura de palavras • Prova de leitura de texto • Exercício "Descobre as palavras secretas" • Treino de construção de respostas

Foram tidas em consideração as Aprendizagens Essenciais do 1.º ao 3.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

APÊNDICE 3 - Grelha de observação - Tipologia de erros

Grelha de Observação para Leitura e Escrita
Tipologia de Erros

	Confusões			Inversões		Omissões		Repetições	Adições	Substituições	Acentuação
	Fonema	Grafema	Ditongo	Fonema	Sílaba	Grafema	Sílaba	Palavra			
01/02/25 Leitura de palavras Pré-Int.	quarenta(quarete) preço(presso)		geleia(gelia)			quarenta(quarete)	caçador(sador)			preguiça(precisa)	
01/02/25 Leitura do texto “O pelicano Pateta e o besouro Benedito”	bons (dons) agarraram (ajerraram) bússolas(busolas) Pedralvas(Brebalvas) vindas(sintas) beijocar(beijocas) aroma(arroma) Palmira (plamirra)				Parceiros (praceiro) Palmira (plamirra)	parceiros (praceiro) lhes (lhe) pastelaria (pasteleira) comprarem (comprar) fresco (frec)		pretas (pretas, pretas)		Pedralvas(Brebalvas) bem-disposta (bem vestida) pastelaria (pasteleira)	
01/02/25 Ditado		pelicano (pelecano) parceiros (parseiros) Bússolas (bossolas) Calçaram (calsaram) Apareceu (aparesei) Disposta (desposta) Almoçar (almosar)	agarraram (agararão) apareceu(aparesei)			num (um) agarraram (agararão) bairro(bairro) lhes(lhe) disse-lhes(dise-lhes)					Ausência de letra maiúscula em alguns nomes próprios.
12/02/25 O burro Barnabé 1.ª leitura	Danado (panado) Ferradura (ferra dura)		Perdão (perdeu)			Arrozal (arroz) Arrozal (arроза) lon (io)			Está (estava)	todo (toma)	
2.ª leitura	Danado (panado)					Arrozal (arroz) lon (io)			Está (estava)		
22/02/25 O pardal Amaral 1.ª leitura	Bordadeira (broboleira)				Bordadeira (broboleira) perfumada (prefurmada)	no (o) aeroporto (eropoerto)			uma (numa) Amaral (amarelado) perfumada (prefurmada)		ele
2.ª leitura					borboleta (broboleita) Bordadeira (brodadeira)		bordado (bordô)				

Confusões			Inversões		Omissões		Repetições	Adições	Substituições	Acentuação	
	Fonema	Grafema	Ditongo	Fonema	Sílaba	Grafema	Sílaba	Palavra			
01/03/25 A enguia Guiomar 1.ª leitura	suas (zuas) irem (irrem) Guiné (Giné) motorista (notorista)				divertida (divretida)	nem (em)			uma (numa) irem (irrem) guiar(guimar)	guinadas (guidadas)	à (a)
2.ª leitura	podiam (não leu som u) tocaram (não leu som u)										as (às) a (à)
3.ª leitura	não (tão)								guiava (guiavas) muita (muitas)	que (em) guinadas (guidadas) deslocação (deslocamento)	as (às)
08/03/25 As águias gémeas 1.ª leitura	afogueadas (aufogeadas)					guerras (guerra)			o (os) a (as) gaivotas (gaivota) afogueadas (aufogeadas) gato (gatos)		
2.ª leitura	afogueadas (afogeadas)					a (não leu) guerras (guerra) destes (deste)					
3.ª leitura	afogueadas (afogeadas) agitação (igitação)					guerras (guerra)			a (as) todas (toda)		
Ditado		águia (ágia) Gina (Jina) gémeas (sémeas) gentis (guetis) gostam (sostam) gente (jemte) gentileza (jentilesa) beleza (belesa) conseguirem (comsegirem)				gentis (guetis) guerras (gueras) todos (todo) vossos (vosos)					
09/04/25 O pintassilgo Simão 1.ª leitura	passeata (passeada) Assis (assim) Bissau (Bizau) 2x								Pirilampo (pirilampago)		rola (róla) - 2x
Confusões			Inversões		Omissões		Repetições	Adições	Substituições	Acentuação	
	Fonema	Grafema	Ditongo	Fonema	Sílaba	Grafema	Sílaba	Palavra			

2.ª leitura	passeata (passeada) Iluminado (aluminado) disseram-me (disserão-me) Bissau (Bizau)								Pirilampo (pirilampago)	que (e)	rola (róla)
3.ª leitura	Assis (assim) passeata (passeada) Passeando (passando)									Pintassilgo (pirilampo)	rola (róla)
15/04/25 A raposa Zaragateira 1.ª leitura	zaragateava (zarragateava) mimosa (nimosa) vassourada (vasourada) derrubava (derrobava)										roseira (róseira) mordeu (mórdeu) formosa (fórmula)
2.ª leitura	da (de)					numa (uma)			a (na)	rondar (roubar) malvada (maldosa)	formosa (fórmula)
3.ª leitura	para (para)									malvada (maldosa)	apesar (apésar) roseira (róseira) formosa (fórmula) mordeu (mórdeu)
16/04/25- Leitura de palavras Av. Int.											Cidadão (cidadão)
16/04/25-“O pelicano Pateta e o besouro Benedito” Av. Int.	Pedralvas (Pedraldas) Palmira (Palmirra)				Brasil (Barzil) aroma (amora)	foram (fora)			ao (aos) bairro (bairros) broa (broas)	milho (lhilho)	
03/05/25-“O cão Cascão e a caracoleta Antonieta” 1.ª leitura										Pacote (sapute)	Pescoço (péscoço) Carmim (cármim)

	Confusões			Inversões		Omissões		Repetições	Adições	Substituições	Acentuaçã o
	Fonema	Grafema	Ditongo	Fonema	Sílaba	Grafema	Sílaba	Palavra			
2.ª leitura	Via-se (via-ze)						ia				
18/06/25- "O pelicano Pateta e o besouro Benedito" Av. Final	Pedralvas (Pedraldas) do (de)										a (à)

APÊNDICE 4 - Lista de pseudopalavras

Competências a trabalhar

Consciência fonológica: leitura de pseudopalavras

Nome: _____

Data: 12/02/2025

1. Vais ler as 15 pseudopalavras seguintes.

PAROTE	REFORMU	RONSTA	MARCOLI	ERFLAN
PLECOI	TALRE	ARCOTE	RIRME	CONSTRIL
COSETI	CERMINE	FLANSBA	RANSEI	SAMOR

- A aluna conseguiu e demorou 1'41" segundos/minutos.
 A aluna não conseguiu.

Data: 31/05/2025

2. Vais ler, durante 1 minuto, o máximo de pseudopalavras que conseguires.

MACOCA	FLATIM	CERNOM	LERMO	TRADE	FANTUL	NERDRE
FEDALHO	BLORINETE	ANHO	MIZA	LEITRU	PLANTUR	ONDRE
UCHA	QUELCOR	RARMO	TRIAGLA	CRONE	ILHOR	SARPU
FOTOPLIFIA	APENDRA	TERCRO	BRUSLU	INDUS	RILE	PLECORDA
TROPIDEZ	TRATRE	TINTRO	PERUL	TELFRU	PORME	DIRFEL

- A aluna leu 20 palavras no total.
 A aluna leu 15 palavras corretas.
 A aluna não conseguiu.

Célia Monteiro






APÊNDICE 5 - Jogo de leitura e soletração

JOGO DE LEITURA E SOLETRAÇÃO

Sons

GA GO GU GE GI GUE GUI

INÍCIO

GORILA	FOGUETE	ENGUIA		GINÁSIO	GUISADO	GÉMEO		TIGELA
GELO	SANGUE		SEGUIR	REGINA		GAIVOTA	GENTE	GIRAR
GUIAR	GULOSO	FIGUEIRA	MÁGICO	GORRO		AGITAR	GUERRA	FIM

INSTRUÇÕES

1. Todos os jogadores se devem posicionar na casa "Início"
2. Cada jogador lança uma vez o dado. Quem obtiver mais pontos será o primeiro a jogar e assim sucessivamente.
3. Avança tantas casas, quantas o número que te calhou.
4. Se calhares numa palavra debes lê-la corretamente, se calhares numa imagem debes soletrar a palavra correspondente. Por exemplo: imagem de um GATO - G A T O
5. Se não conseguires ler ou soletrar debes voltar para a casa onde estavas antes de avançares.
 6. Ganha o jogador que chegar primeiro à casa "FIM"

Boa sorte!

APÊNDICE 6 - Cartões de palavras 1

ginástica

imaginar

águia

conseguir

ninguém

página

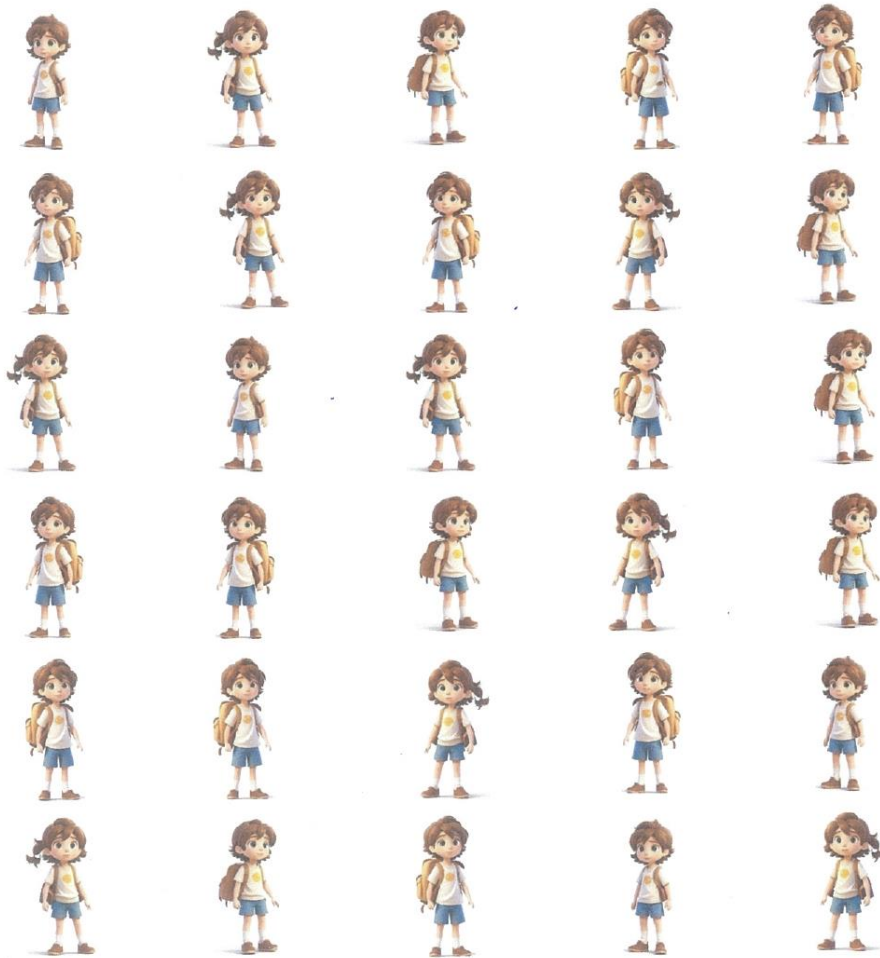
guerra

gentil

APÊNDICE 7 - Exercício de atenção e concentração

Vamos testar a tua atenção e concentração

Rodeia as imagens de acordo com o código de cores.



Fonte: Imagens Pinterest

APÊNDICE 8 - Cartões de palavras 2

seguir

apaguei

consegue

relógio

girar

guardar







gente

gelo

APÊNDICE 9 - Jogo da memória (Genially)







Jogo da memória
Memoriza a posição das cartas e associa a palavra à imagem.
Tenta ser o mais rápida possível!
COMEÇAR






Memoriza as posições **ESTOU PRONTA!**






MASSA DEZASSEIS PÁSSARO PÊSSEGO PROFESSORA PASSEAR





Onde está a palavra massa? **00:00:53**

  **PÁSSARO**   

Onde está a palavra pêssego? **00:01:22**

MASSA    

1| Início 2| 3| 4| 5| 6| 7| 8| 9|

APÊNDICE 10 - Exercício de oralidade (Nearpod)

Lição: Vamos treinar a oralidade nearpod Pós-sessão Relatório

Frase 1	Lição	Slides	Autor	Professor	Data	tempo
	Vamos treinar a oralidade	12	Célia Monteiro	Célia Monteiro	04/16	15:34

Nº de estudantes

1

Participação do estudante

100%

Atividades de múltipla escolha

Respostas corretas

100%

Lista de estudantes

Apelido	Outro	MC	Apelido	Outro	MC
1		100%			

Múltipla escolha [Nenhuma instrução opcional inserida]

Data	Apelido	Outro	Resposta	Respostas corretas
04/16/2025			B. O pintassigo Simão queria tirar o osso, que estava na casota do Óscar.	100%

Múltipla escolha [Nenhuma instrução opcional inserida]

1/2

Lição: Vamos treinar a oralidade nearpod Pós-sessão Relatório

Data	Apelido	Outro	Resposta	Respostas corretas
04/16/2025			A. Mas o assobio de um pássaro distraiu-o e foi embora.	100%

Múltipla escolha [Nenhuma instrução opcional inserida]

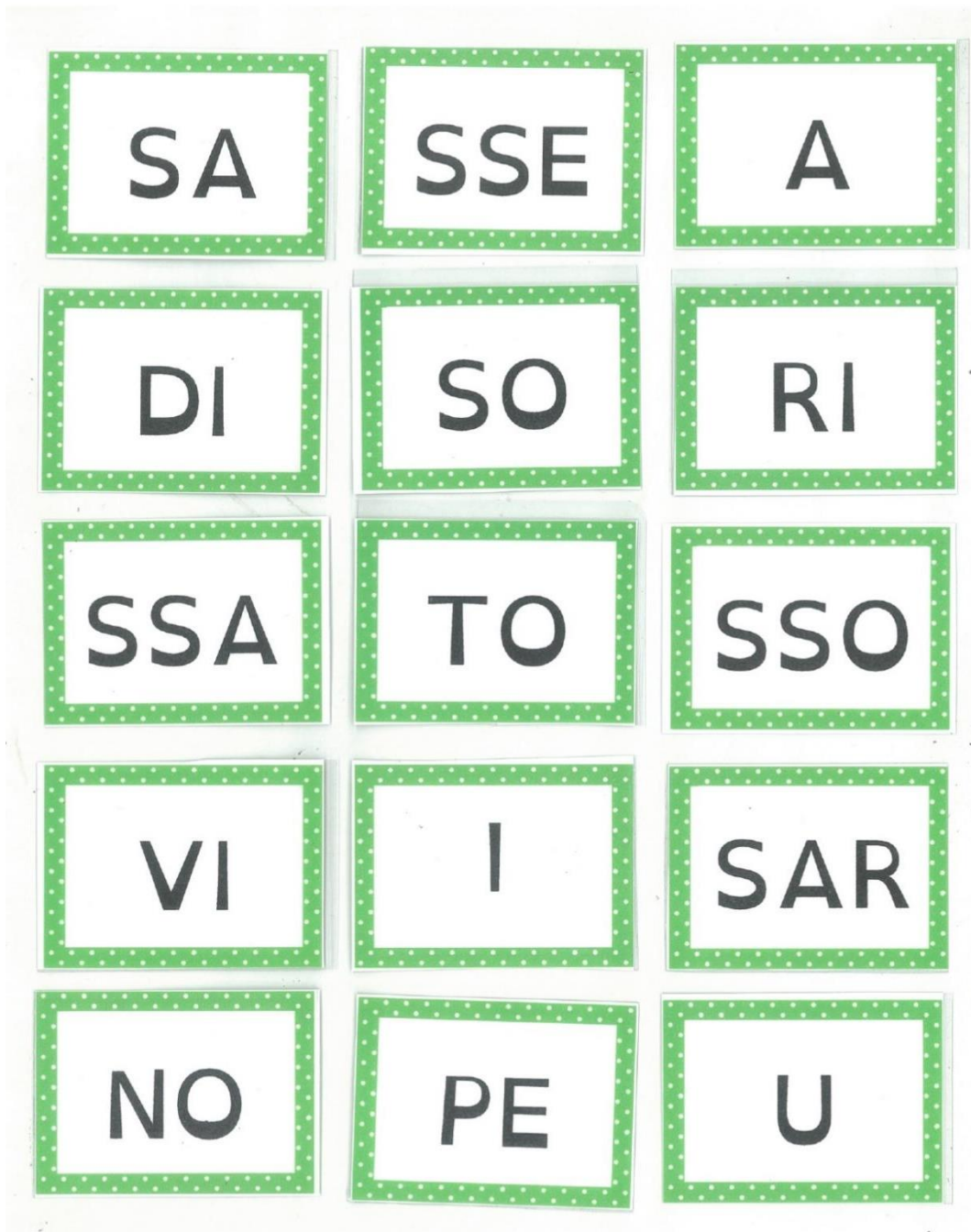
Data	Apelido	Outro	Resposta	Respostas corretas
04/16/2025			A. Entretanto aparece a raposa que pisou o vaso da Isabel.	100%

Múltipla escolha [Nenhuma instrução opcional inserida]

Data	Apelido	Outro	Resposta	Respostas corretas
04/16/2025			B. Ela ficou furiosa e desatou à vassourada.	100%

2/2

APÊNDICE 11 – Sílabas soltas



APÊNDICE 12 - Texto fragmentado

Numa bela noite de verão, a Isabel estava sentada na sua varanda e viu a raposa Zaragateira a rondar o seu jardim.

A Isabel ouviu piar... Zelosa e bondosa foi saber o que se passava e tentar resolver tudo.

Derrubou a mesa da tia Teresa e o vaso da rosa mimosa. Pisou a roseira formosa e mordeu a asa do pardal Amarel...

A Isabel, muito furiosa, desatou à vassourada na raposa malvada...

Apesar do aviso da Isabel, a raposa zaragateava e não parava. Sem siso, derrubava e pisava tudo.

— Para raposa Zaragateira! - disse a Isabel.

Toma lá raposa malvada! Zás... pás... pás... zás... pás...pás...
Toma lá... Toma lá...

— Que pesadelo! Que maldosa é a raposa Zaragateira! Abusa muito, tem de parar, senão vai tudo desabar!

APÊNDICE 13 - Atividade de discriminação visual

Como está a tua discriminação visual?

Encontra e rodeia a sequência seguinte:



Fonte: Imagens Pinterest



APÊNDICE 14 - Guião da entrevista à mãe

Guião de Entrevista (à mãe da criança em estudo)

Bloco Temático	Objetivo	Questão Principal	Questões de Recurso / Aferição
1. Identificação e Enquadramento	Conhecer o contexto familiar e perfil sociodemográfico da entrevistada.	Pode começar por me dizer quem é (nome, idade, profissão)?	<ul style="list-style-type: none"> - O que faz atualmente profissionalmente? - Tem mais filhos além da Maria? - Como correu a gravidez e o parto da Maria?
2. Primeira infância e entrada escolar	Compreender o percurso da Maria nos primeiros anos e possíveis sinais precoces.	A Maria frequentou a creche ou jardim de infância?	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de que idade começou a frequentar? - Notou alguma dificuldade no desenvolvimento nessa altura? - Como era a fala dela nessa fase?
3. Início da escolaridade	Identificar sinais de alerta no início da escolaridade formal.	Como correu a entrada no 1.º ciclo?	<ul style="list-style-type: none"> - Nessa fase, notou algum sinal de dificuldade? - Como era a leitura e a escrita no início?
4. Características pessoais da criança	Obter uma caracterização afetiva, emocional e comportamental da Maria.	Como descreveria a Maria?	<ul style="list-style-type: none"> - Como reage perante dificuldades? - É empenhada nos estudos? - Gosta de aprender? - É sensível, autónoma?
5. Desempenho escolar	Aferir o desempenho geral da Maria na escola e o tipo de dificuldades manifestadas.	Como tem sido o desempenho académico da Maria?	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de erros costuma cometer? - Tem dificuldade em interpretar textos? - Nota diferença entre ditado e produção livre?
6. Dificuldades específicas	Identificar de forma clara as dificuldades mais persistentes e o seu impacto.	Há alguma dificuldade em particular que destaque?	<ul style="list-style-type: none"> - Troca letras ou sílabas? - Como é a fluência e a velocidade na leitura? - Consegue construir

			frases com facilidade?
7. História de despiste/intervenção	Compreender o processo de sinalização, diagnóstico e resposta institucional.	Quando começou a suspeitar que poderia haver alguma dificuldade mais específica?	- Falou com a escola/professores? Qual foi a resposta? - Quando e como foi feito o despiste? - Foi com profissional interno ou externo?
8. Apoios e medidas educativas	Identificar os apoios formais existentes e perceber o seu impacto.	A Maria tem atualmente algum tipo de apoio educativo?	- Há medidas diferenciadas aplicadas na sala? - Tem acompanhamento de educação especial? - Foi elaborado o RTP?
9. Perceção parental e envolvimento	Aferir a perceção da mãe sobre a qualidade dos apoios e o seu envolvimento no processo educativo.	Como se sente em relação ao apoio que a Maria recebe atualmente na escola?	- Considera que deveria haver mais apoio? - Como tenta ajudar em casa? - Já procurou materiais ou estratégias específicas?
10. Impacto das novas tecnologias	Explorar a influência das tecnologias no comportamento e linguagem da criança.	Nota algum impacto das tecnologias na aprendizagem da Maria (ou dos colegas)?	- Ela vê muitos vídeos? Em que língua? - Já notou influência na escrita ou na fala? - Como vê esse fenómeno?
11. Relações interpessoais e integração	Avaliar o nível de integração social e o ambiente da turma.	Como é a integração da Maria na turma e na escola?	- Tem amigos? - Como lida com os colegas? - Há entajuda na turma?
12. Estratégias pessoais e emocionais	Compreender o modo como a Maria lida emocionalmente com as dificuldades.	Como reage a Maria quando sente que está com dificuldades?	- Pede ajuda espontaneamente? - Fica frustrada? - O que costuma fazer para ultrapassar?
13. Atividades extracurriculares	Saber se existem atividades	A Maria tem alguma atividade fora da	- Gosta dessa atividade?

	complementares que favorecem o bem-estar e competências da Maria.	escola?	- Acha que ajuda no foco/concentração? - Há benefícios que nota no comportamento ou atenção?
14. Rotina de apoio em casa	Conhecer as estratégias e recursos utilizados em casa para reforço e acompanhamento.	Que tipo de atividades ou apoio costuma fazer em casa com a Maria?	- Costumam ler juntas? - Fazem fichas, ditados ou textos? - Acha fácil encontrar materiais adequados?
15. Encerramento e agradecimento	Encerrar a entrevista de forma cordial e agradecer a participação.	Agradeço muito a sua disponibilidade e partilha. Há algo mais que queira acrescentar?	- Sentiu-se à vontade durante a entrevista? - Quer deixar alguma recomendação ou comentário final?

APÊNDICE 15 - Súmula da entrevista



Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Súmula do conteúdo da entrevista

Bloco Temático	Conteúdo Principal / Tópicos Abordados
1. Identificação e contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Idade: 43 anos - Profissão: Assistente de Direção Financeira - Filhos: a Maria tem um meio irmão (pai) - Gravidez e parto normais
2. Primeiros anos escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Frequência do Jardim de Infância a partir dos 3 anos - Entrada no 1º ciclo sem dificuldades assinaladas - Desenvolvimento da linguagem dentro da normalidade
3. Primeiros sinais de dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades notadas na leitura autónoma - Trocas de letras, mas não de sílabas - Identificação correta de erros com ajuda
4. Características da Maria	<ul style="list-style-type: none"> - Menina sensível, empenhada, dedicada - Reconhece a necessidade de treinar mais para superar dificuldades
5. Desempenho académico	<ul style="list-style-type: none"> - Boas notas - Dificuldade na interpretação mais crítica dos textos - Erros ortográficos persistem apesar do desempenho geral ser positivo
6. Estratégias da mãe em casa	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio com leitura, escrita e ditados - Tentativa de ensinar regras ortográficas através de memória visual e tentativa-erro
7. Processo de despiste da dislexia	<ul style="list-style-type: none"> - Mãe sinalizou dificuldades desde o 2º ano - Inicialmente desvalorizadas pela professora - Encaminhamento para avaliação só no 3º ano - Avaliação feita por psicóloga externa
8. Dificuldades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura lenta - Construção de frases com dificuldade de arranque - Maior número de erros quando escreve autonomamente
9. Apoios escolares atuais	<ul style="list-style-type: none"> - Provas realizadas de forma autónoma - Medida proposta: realizar textos em momentos separados para evitar ansiedade - Ainda sem Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)
10. Necessidade de mais apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Mãe considera que devia haver apoio específico à leitura - Escola não disponibiliza apoio por falta de recursos e receio de “rotulagem”
11. Impacto das novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Excesso de exposição a conteúdos em português do Brasil - Influência visível na escrita e fala das crianças
12. Integração social e comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Boa integração na turma - Grupo coeso e solidário - Maria não pede ajuda espontaneamente, fica frustrada, mas ultrapassa com apoio familiar
13. Atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta muito de ginástica - Atividade ajuda na atenção e concentração
14. Envolvimento parental	<ul style="list-style-type: none"> - Forte envolvimento da mãe no acompanhamento - Compra de materiais de apoio - Tentativas constantes de encontrar estratégias eficazes

Célia Monteiro

APÊNDICES - EXERCÍCIOS RESOLVIDOS

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 1 - Consciência silábica 1

esec
Politécnico de Coimbra


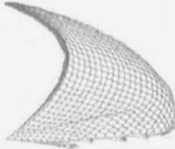

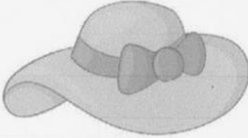
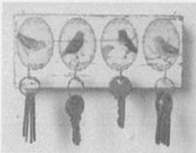





Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Competências a trabalhar

Consciência silábica

Nome: [REDACTED] Data: 01/02/2025

Observa e nomeia todos os objetos.
Faz a ligação das imagens cujos nomes iniciam pela mesma sílaba.
(Sugestão: Utiliza setas de cores diferentes.)

 es	
 re	
 cha	
 se	
 fro	

Imagens Pinterest

Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 2 - Consciência silábica 2

Competências a trabalhar

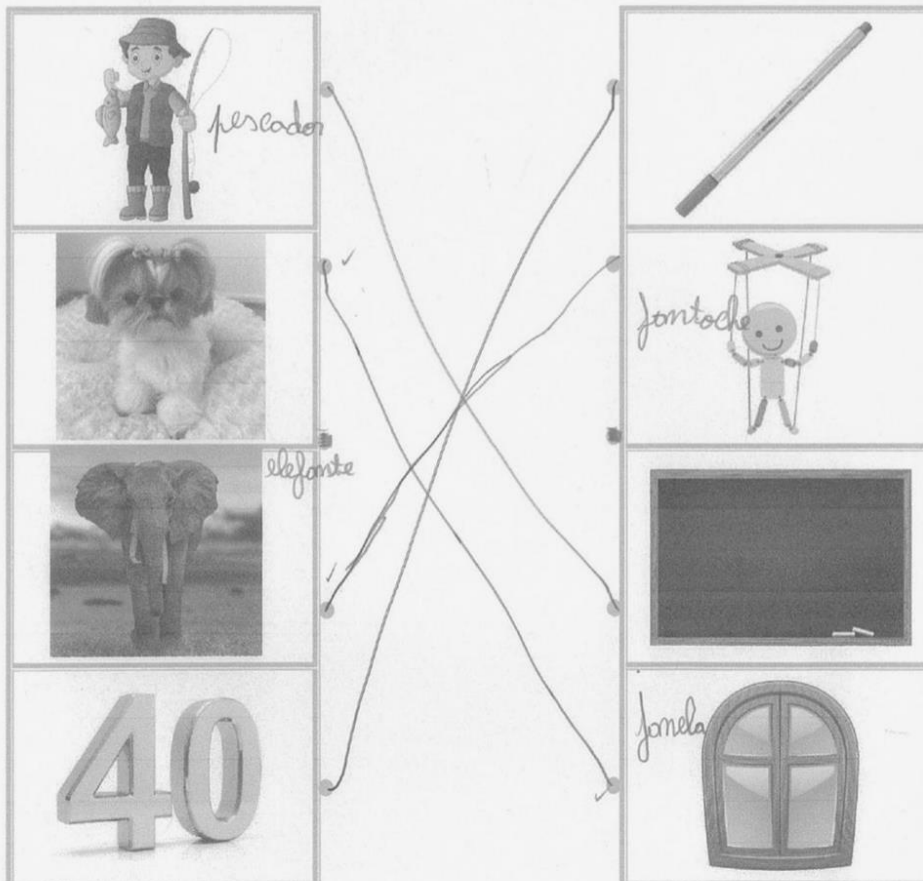
Consciência silábica






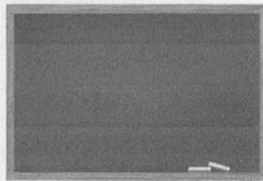


Nome: XXXXXXXXXX Data: 01/02/2025

Observa e nomeia todos os objetos.

Faz a ligação das imagens cujos nomes apresentam uma sílaba igual.

Ex.: cavalo/macaco (Sugestão: Utiliza setas de cores diferentes.)



 pescador	
	 fontoche
 elefante	
 40	 janela

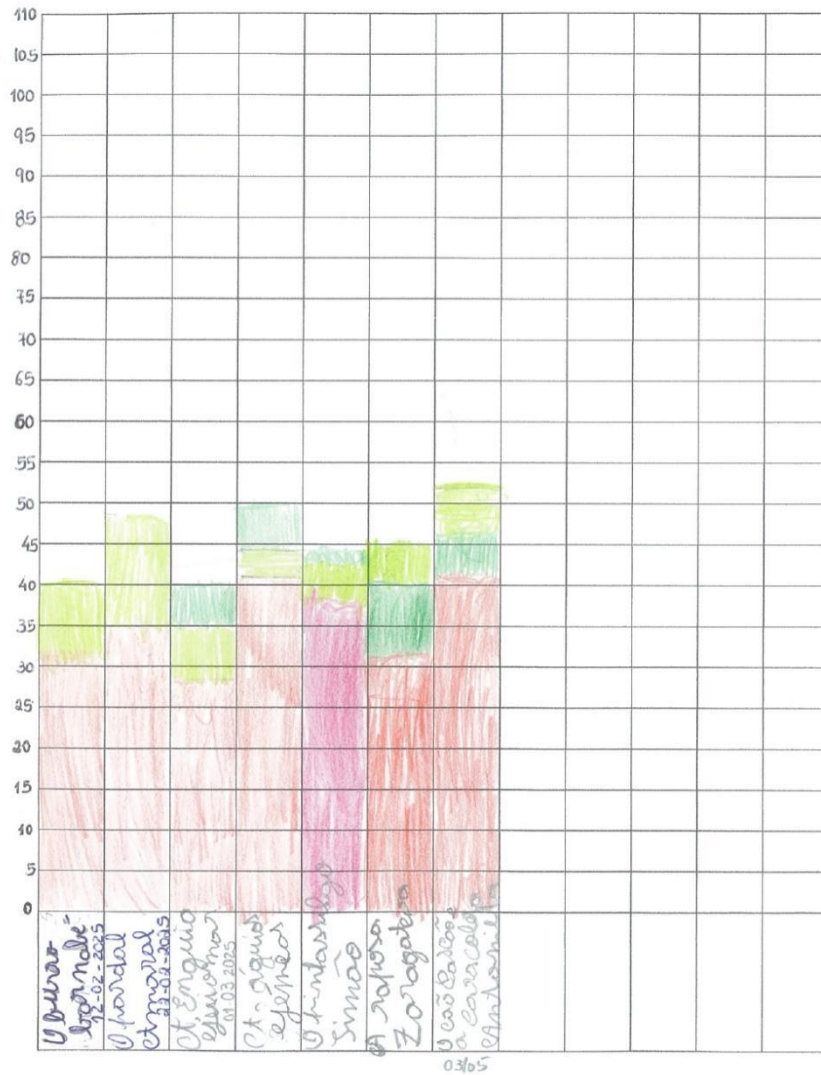
Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 3 - Registo de velocidade leitora



Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Tabela de registo da velocidade de leitura de textos



$$V. L. = \frac{n.º \text{ de palavras lidas corretamente}}{\text{tempo de leitura em segundos}} \times 60''$$

Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 4 - Ficha de exploração 1

Nome: XXXXXXXXXX Data: 12/02/2025

Método Fonomímico Paula Teles, Leitura e Caligrafia 2

1. Lê as palavras da página 22 .
2. Lê com atenção o texto O burro Barnabé
3. Qual é o resultado da operação 1500 + 500?
4. Divide em sílabas as seguintes palavras:

$$\begin{array}{r} 1500 \\ + 500 \\ \hline 2000 \end{array}$$

ferradura	fe - ra - du - ra ✓
bairro	bai - ro ✓
arrumado	a - ru - ma - do ✓
berro	be - ro ✓

5. Escolhe 2 palavras e constrói uma frase que tenha essas palavras.

No meu bairro (deu-se) um berro.
ouviu-se

6. Com as palavras que se seguem, constrói novas palavras, acrescentando

sílaba(s):

Com a palavra...	Se acrescentares...	Fica...
que	ro	quero ✓
tem	po	tempo ✓
foi	—	—
ver	mo	mover ✓

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 5 - Memória e percepção visual (Nearpod)

Memória e percepção visual

Vais ter **1 minuto** para observares uma imagem.
Tenta **memorizar** o máximo de detalhes que conseguires.
De seguida vais **responder** a algumas questões sobre a mesma.



Lição: Memória e percepção visual 1/13 nearpod Lição: Memória e percepção visual 2/13 nearpod

Lesson: Memória e percepção visual nearpod Post Session Report

Lesson	Slides	Author	Teacher	Date	Time
Memória e percepção visual	3	Célia Monteiro	Célia Monteiro	02/12	17:15 GMT

of Students: 1

Student Participation: 100%

Multiple Choice Activities: 90% Correct Answers

Student List

#	Nickname	Other	MC
1	"Maria"		90%

Multiple Choice Memória e percepção visual

Date	Nickname	Other	Response	Correct
			A imagem que viste é...	100%
02/12/2025	"Maria"		...de uma praia.	✓
			Quantos meninos estão na praia?	100%
02/12/2025	"Maria"		Dois meninos e duas meninas.	✓
			De que cor é o chapéu de sol?	100%
02/12/2025	"Maria"		Vermelho e branco.	✓
			Qual é a cor do fato de banho da menina que está na toalha?	100%
02/12/2025	"Maria"		Roxo	✓
			Dois dos meninos estão a construir...	100%
02/12/2025	"Maria"		...um castelo.	✓
			Quantas palmeiras (incluindo sombras) vês na imagem?	100%
02/12/2025	"Maria"		Sete	✓
			De que cor é a pá que está enterrada na areia?	100%
02/12/2025	"Maria"		Verde	✓
			Quantos meninos estão em pé?	100%
02/12/2025	"Maria"		Um	✓
			O que tem a menina em cima da toalha?	100%
02/12/2025	"Maria"		Um protetor.	✓
			De que cor são os calções dos meninos?	0%
02/12/2025	"Maria"		Azuis e verdes.	✗

Pergunta: Para quem era o bordado ?

Resposta: O bordado era para oferecer à sua irmã.

Pergunta: Como se chamava a sua irmã ?

Resposta: A sua irmã chamava-se Maria João.

6. Escolhe duas palavras da lista que leste e constrói duas frases com as mesmas.

O pardal ctmaral estava à beira do mar
a comer uma fortura.

O pardal ctmaral estava a atinar pedras
para a chorta.

7. Lê as seguintes palavras:

<i>muito</i>	<i>numa</i>	<i>foi</i>	<i>fazer</i>	<i>até</i>	<i>fim</i>	<i>para</i>
✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓

7.1 Fecha os olhos e diz as palavras pela ordem em que as memorizaste.

7.2. Agora diz as palavras começando pela última.

7.3. Diz as palavras que a professora te vai mostrar no cartão (as palavras anteriores, mas dadas de forma aleatória).

fazer

muito

fim

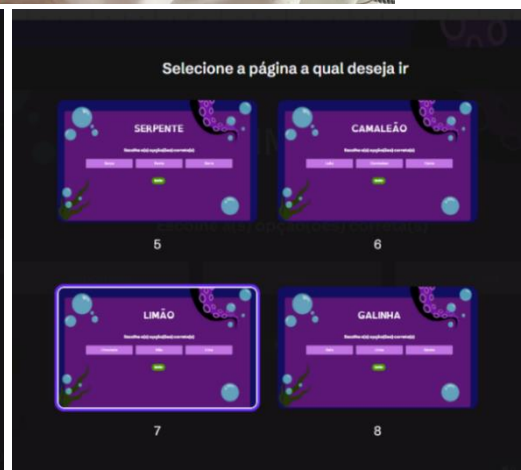
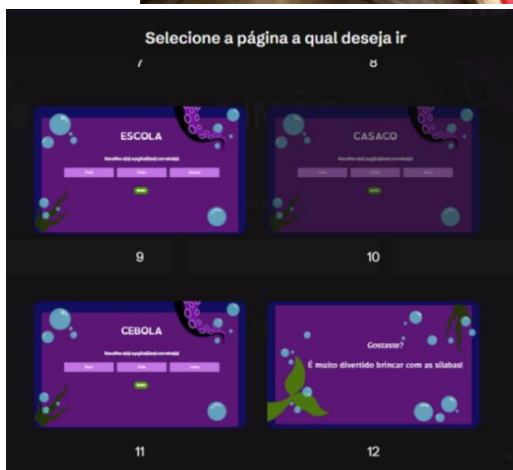
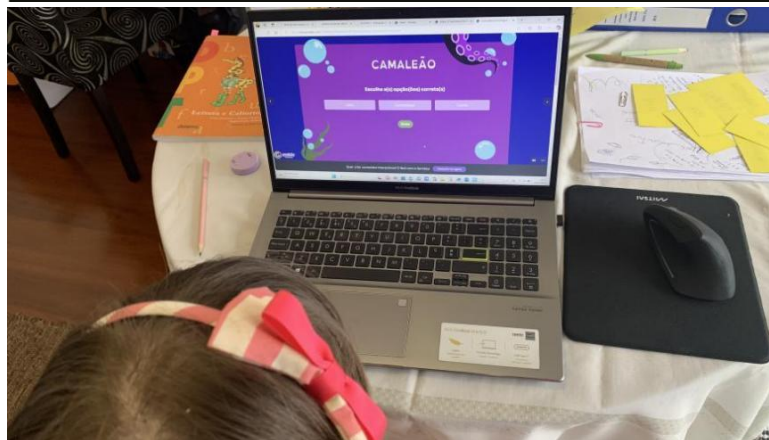
numa

foi


até

para

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 7 - Consciência fonológica 1 (Genially)



APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 8 - Ficha de exploração 3

 **esec**
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Competências a trabalhar

Memória de trabalho - Velocidade leitora - Compreensão da leitura - Discriminação auditiva - Consciência fonológica
Raciocínio verbal

Nome: XXXXXXXXXX Data: 01/03/2023

Método Fonomímico Paula Teles, Leitura e Caligrafia 2

- Lê a lista de palavras da página 64.
- Ouve com atenção o texto *A Enguia Guiomar*.
- Agora lê-o sozinha e regista a tua velocidade leitora.
- Das palavras que vais ler, identifica cinco que estão presentes no texto.

motorista ✓ casamento *festa* ✓
aeroporto ✓ amigos carro
guitarras ✓ violinos *avião* ✓

- Elabora perguntas para as seguintes respostas:
Pergunta: De que animais fala o texto? ✓
Resposta: O texto fala de uma enguia e de uma águia.
Pergunta: Que tocavam a águia e a enguia? ✓
Resposta: A águia e a enguia tocavam guitarra.

Célia Monteiro

6. Completa, à medida que vais ouvindo, os espaços que se seguem:

Finalmente conseguiram avistar a festa .
 Que festa tão divertida... havia guitas com balões, guizos a
tilintar e muita gente a cantar.
 À hora marcada as guitarristas, muito animadas, tocaram
lindas guitarradas!

7. Repete as palavras de acordo com a segmentação que ouves.

Reconstrói a palavra com o ritmo normal de leitura. A professora irá registrar o que disseste na última coluna.

Ex.: gui-ta-rras	Guita-rras	guitarras
des-lo-ca-ção	Deslo-cação	deslocação ✓
mo-to-ris-ta	Moto-rista	motorista ✓
di-ver-ti-da	Diver-tida	divertida ✓

8. Irás ouvir algumas palavras e terás de identificar a sílaba que se repete em cada palavra. A professora irá registrar a sílaba que disseres.

guitarrista	ta ✓
caneca	ca ✓
papagaio	pa ✓
batata	ta ✓

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 9 - Atenção, concentração e memória

Competências a trabalhar

Memória a curto prazo - Atenção - Concentração

Nome: XXXXXXXXXX Data: _____

1. Memoriza as seguintes palavras.

Escreve-as nos espaços em baixo para as memorizares melhor.

música

sapatilhas

professora

carro

roda

música
carro
sapatilhas
roda
professora

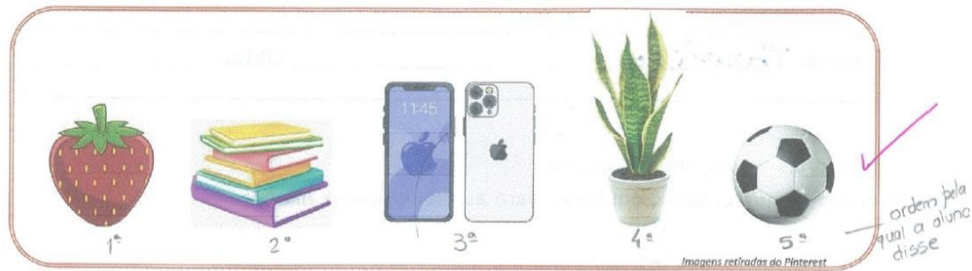
1.1 Agora, sem consultares a lista de palavras anterior, escreve as palavras.

música
carro
sapatilhas
roda
professora

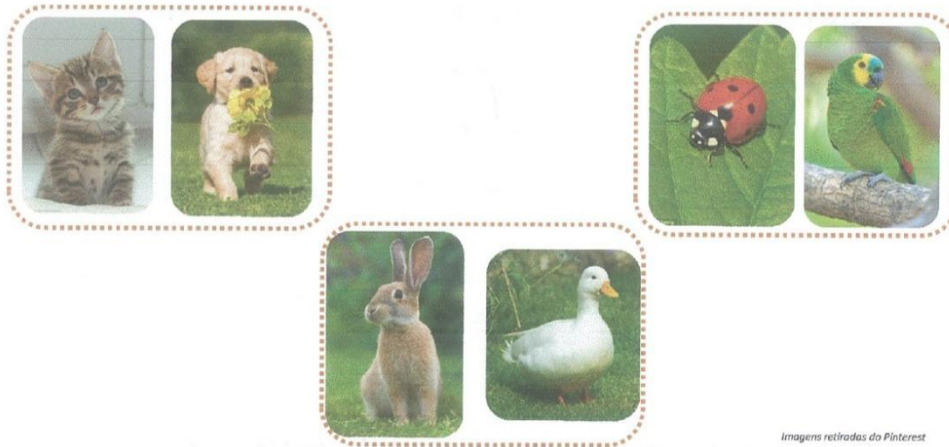


2. Observa durante um minuto as figuras.

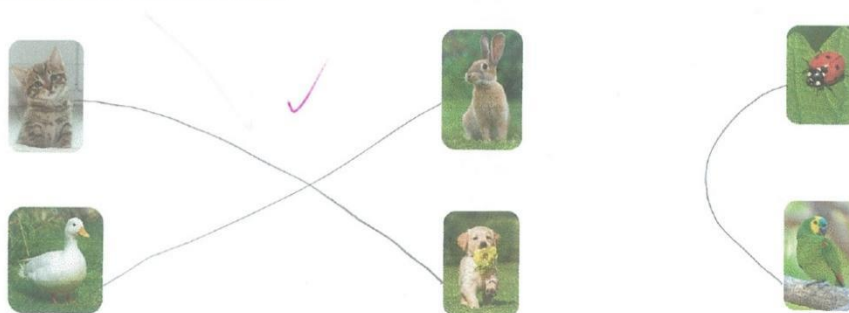
De seguida, fecha os olhos e nomeia os objetos que observaste pela mesma ordem.



3. Observa, durante um minuto, e memoriza os pares de animais.



3.1 Depois de tapares as imagens de cima, faz as associações, através de setas, formando os pares corretos.



Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 10 - Ficha de exploração 4

Competências a trabalhar

Velocidade leitora - Discriminação auditiva - Discriminação e memória visual - Ortografia

Nome: XXXXXXXXXX Data: _____

Método Fonomímico Paula Teles, Leitura e Caligrafia 2

1. Ouve com muita atenção as palavras da página 66.
2. Agora, lê-as tu as vezes que forem necessárias.
3. Vais ouvir algumas dessas palavras. Escreve-as na coluna do som correto, no quadro.
4. Ouve com atenção o texto *As águias gémeas*.
5. Agora lê tu o texto e regista a tua velocidade leitora.
6. Vais fazer um ditado dos quatro primeiros parágrafos. Prepara-te! 16/57

*Et a águia Nina e a águia Eugénia são sementes
São muito quietas e generosas e não gostam
de andar em querós com ninguém.
Toda a gente gosta delas! Todos repararam
na sua fertilidade e na sua beleza.
Não dá para imaginar os vasos que as
águas sementes tiveram de dar para a todos
os amigos conseguirem alenar...*

7. Realiza o jogo que a tua professora preparou para treinares os sons trabalhados. Boa sorte!

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 11 - Atividade de memória 1

Nome: [REDACTED] Data: 26/03/2025

Procura memorizar o maior número de objetos durante 30 segundos. De seguida, e sem os ver, nomeia-os.

(O teu professor irá tomar nota dos objetos que nomeares)



Objetos nomeados pela aluna	
cama	barboleta
legos	flor
lanceolina	livro
cão	_____

Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 12 - Consciência fonológica 2

Nome: XXXXXXXXXX Data: 26/03/2025

Vais ouvir várias palavras (uma de cada vez), às quais terás de tirar a primeira letra (som inicial) e dizer que outra palavra formaste.

(O professor registará a palavra que disseres)

Palavra inicial	Nova palavra
Casa	asa
Abraço	braço
Vela	ela
Luva	uva
Pilha	ilha
Marco	arco
Loiça	oiça
Ovelha	velha
Rolha	alha

demorou alguns segundos

demorou alguns segundos

teve de dizer 2 x o
palavra inicial

demorou alguns segundos

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 13 - Sopa de Letras



Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Nome: XXXXXXXXXX Data: 09/04/2025

SOPA DE LETRAS

1. Descobre 9 palavras com o som /ss/ e regista-as nas linhas que encontras à tua direita.

Atenção, podem estar na vertical, horizontal e na diagonal.

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

- Arroz
- osso
- maio
- Lintarilgo
- Vanessa
- laranja
- teste
- massada
- sesenta

Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 14 - Atividade de ortografia

As minhas palavras difíceis

	PALAVRA	SEGMENTAÇÃO SILÁBICA	SEGMENTAÇÃO FONÉMICA-GRAFÉMICA
9ª sessão	felicano	fe-li-ca-no	fe li ca no
	parceiros	par-cei-ros	pa re i ros
	agarraram	a-ga-rar-am	a ga ra ram
	bússolas	bú-ssó-las	bu ss o las
	calçaram	cal-ça-ram	cal ça ram
	parseio	pa-ssi-o	pa s si o
	boiro	boi-ro	bo i ro
	disse	di-sse	di s se
	almoçar	al-mo-çar	al mo ç ar
	águia	á-gui-a	á gu i a
11ª sessão	efina	efi-na	ef i na
	gêmeas	gê-me-as	g e me as
	gentis	gen-tis	g en tis
	guerras	gue-rras	gu e ras
	gente	gen-te	g em te
	gentileza	gen-ti-le-za	g em ti le za
	beleza	be-le-za	be l e za

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 15 - Consciência fonológica 3

Nome: _____ Data: 21-04-2025

Vais ouvir várias palavras (uma de cada vez).

Terás de tirar a última letra (som final) e dizer a nova palavra que formaste.

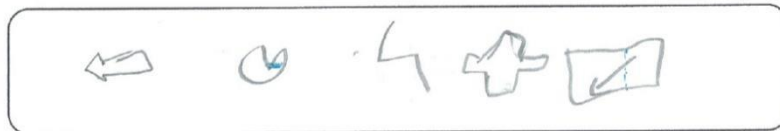
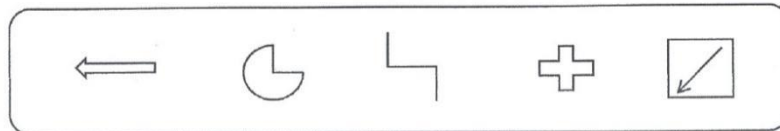
(O professor registará a palavra que disseres.)

Palavra inicial	Nova palavra	Observações
Animal	onil	
Maior	maio	Tive de repetir 2x Demorou muito tempo
Solo	sol	
Assar	assa	Demorou mais tempo
Paio	pai	Repeti 2x Demorou mais tempo
Calar	cala	
Comer	come	
Colher	colhe	Pronunciou mal.

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 16 - Memória e percepção visual

Nome: _____ Data: 21.04.2025

1. Memoriza, durante 1 minuto, as figuras. Depois de ocultadas, reproduz-las no espaço, respeitando o modelo.



2. Assinala com um X os quadrados que contêm as 4 figuras iguais às do modelo (mesmo em posições diferentes).

Modelo

Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 17 - Discriminação e memória auditiva

1. Repete, pela mesma ordem, a série de palavras que vais ouvir.

(Caso o aluno não consiga, diminuir para séries de 5, ou 4...)

		C	NC	CP
Números	8-5 ; 6-2 ; 3-1	✓		
Nomes masculinos	Joel-António ; Rui-Manuel ; Tiago-Carlos			✓
Nomes femininos	Maria-Inês ; Ana-Cristina ; Rita-Sofia			✓
Nomes de cidades	Porto-Aveiro ; Coimbra-Leiria ; Beja-Santarém			✓
Observações: Não conseguiu fazer com séries de 6, à exceção dos números. Não conseguiu dizer os últimos 1 ou 2 nomes ouvidos. Passei para séries de 4 e depois fiz com 5.				

2. Repete cada uma das frases que vais ouvir.

(O professor deve ler pausadamente e com boa dicção cada uma delas)

	C	NC	CP
O meu cão, que se chama Óscar, hoje foi ao veterinário.	✓		
Estou muita cansada e, por isso, devo deitar-me cedo!			✓
Que festa maravilhosa! Adorei as atuações das crianças.	✓		
Observações: Conseguiu repetir a 1ª e a 3ª frase corretamente. A 2ª frase disse: "Estou muito cansada, por isso, devo-me deitar cedo."			

3. Escuta os batimentos executados pelo teu professor e repete-os imediatamente a seguir.

(Atenção: o aluno terá de estar de costas para o professor ou com os olhos vendados)

	C	NC	CP
00 000	✓		
0 00 0	✓		
00 0 000		✓	
000 000 00	✓		
00 00 0 0			✓
Observações: No 3º não repetiu nenhum dos batimentos corretamente. No 5º repetiu todo bem, à exceção do último batimento.			

Legenda:		
C - conseguiu	NC - não conseguiu	CP - conseguiu parcialmente

Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 18 - Ficha de exploração 5

Nome: XXXXXXXXXX Data: 03/05/2025

1. Lê a lista de palavras da página 52.
2. Ouve com atenção o texto *O Cão Cascão e a Caracoleta Antonieta* e depois lê-o tu.
3. Lê as palavras que te são apresentadas.

Ouve os 3 primeiros parágrafos do texto e, quando a tua professora fizer uma pausa, terás de completar com uma das seguintes palavras .

1 março	2 Açores	5 Horta	3 cinzento
4 mar	6 camélia	7 casaco	8 calças

4. Responde oralmente às seguintes questões, com respostas curtas e sem consultares o texto:
 - 4.1 Em que mês foram passear?
 - 4.2 O que levava vestido o Cão Cascão?
 - 4.3 Que filme foram ver ao cinema?
 - 4.4 O que fez o Cão Cascão no final?

5. Visualiza cada uma das palavras que te são apresentadas e diz quantas sílabas tem cada uma.

5.1. Depois de ouvidas as três palavras (e sem as visualizares), identifica a sílaba em comum.

5.2. Partindo das mesmas palavras, repete-as pela segmentação escutada.

5.3. Agora, reorganiza as sílabas começando pela última.

5.4. Baixa a cabeça e fecha os olhos. A professora irá fazer desaparecer uma palavra de cada vez e terás de descobrir qual.

março

pescoço

Açores

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 19 - Jogo Lança, Pensa, Escreve



Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor

Lança

Pensa

Escreve

palavras com os sons /ça/ /ce/ /ci/ /ço/ /çu/ /s/ /ss/ /z/

						
	balcão balcão	alface alface	linsula linsula	rosa rosa	rapariga rapariga	camisa camisa
	giros giros	salate salate	cereja cereja	urso urso	nosso nosso	calças calças
	leiche ta	caçador caçador	reia reia	massa massa	cenoura cenoura	este este
	fielgo fielgo	saio saio	cielo cielo	salada salada	foça foça	mesa mesa
	tesouro tesouro	balço balço	ouzo ouzo	sol sol	maçã maçã	coração coração
	quema quema	relador relador	deza deza	reica reica	folha folha	esporta esporta

Célia Monteiro

Lança

Pensa

Escreve

palavras com os sons /ça/ /ce/ /ci/ /ço/ /çu/ /s/ /ss/ /z/

						
						
						
			6			
						
						
			17			

Fonte: Imagens Pinterest



No interior das palavras, entre vogais, a letra **s** repete-se (**ss**) para manter o **som s**.

Nunca se escreve **ss** no início das palavras.

A letra **s** tem o som da letra **z** quando se escreve entre vogais.

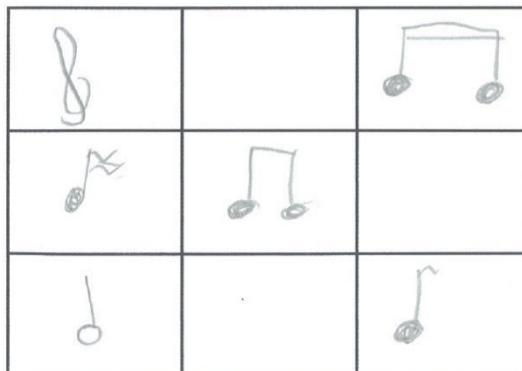
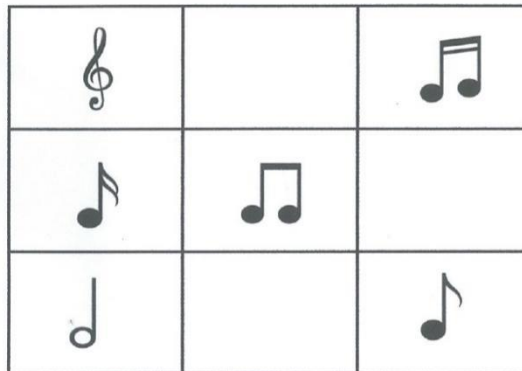
As sílabas **ce** e **ci** têm o mesmo som que as sílabas **se** e **si** no início das palavras.

As sílabas **ça**, **ço**, **çu** têm o mesmo som que as sílabas **sa**, **so**, **su** no início das palavras.
As sílabas **ça**, **ço**, **çu** só se escrevem no meio ou no fim das palavras (nunca no início).

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 20 - Atividade de memória 2

Nome: XXXXXXXXXX Data: 18/06/2025

1. Memoriza, durante 1 minuto, a posição de cada nota musical.
Depois de ocultadas, desenha-as exatamente na mesma posição.



APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 21 - Atividade de memória 3

Nome: XXXXXXXXXX Data: 18/06/2025

1. Tens um minuto para observar a imagem seguinte e memorizá-la.



Célia Monteiro

2. Agora, desenha o que viste na imagem anterior e que não está nesta.



Célia Monteiro

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 22 - Identificação de palavras

DESCOBRE AS PALAVRAS SECRETAS

A	B	C	E	H	I	L	M	N	O	T	Z
											

						
m	o	e	h	i	l	a

					
t	o	a	l	h	a

						
b	o	l	a	e	h	a

						
c	o	z	i	m	h	a

					
a	b	e	l	h	a

APÊNDICE - EXERCÍCIO RESOLVIDO 23 - Construção de frases

Nome: XXXXXXXXXX Data: 18/06/2025

Com as palavras do quadro podes escrever várias frases.

Utiliza cores diferentes e assinala as frases que consegues formar.

Para te ajudar, tenta responder às perguntas.

lâmpada	na	massa	livro	bombeiro	irmão
o	e	alfabeto	pijama	e	roxo
estuda	vivo	é	a	tenho	uma
plasticina	o	um	borracha	Francisca	em
Portugal	mochila	algodão	queijo	uma	comprar
o	é	meu	fui	computador	um

1. Qual é a profissão do teu irmão?

O meu irmão é bombeiro.

2. O que faz a Francisca?

A Francisca estuda o alfabeto.

3. O que foste comprar?

Fui comprar uma mochila.

4. De que cor é o pijama?

O pijama é roxo.

5. O que tens na mochila?

Tenho um queijo e uma borracha.

6. Em que país vives?

Vivo em Portugal.



MATERIAIS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA



1. A importância dos materiais utilizados na reeducação da dislexia

A conceção de materiais específicos para a intervenção pedagógica junto de alunos com dislexia constitui um recurso fundamental e imprescindível na promoção da aprendizagem e na atenuação das dificuldades decorrentes desta perturbação.

No caso em apreço, procedeu-se à elaboração de uma coletânea de materiais e ao desenvolvimento de diversas atividades cuidadosamente adaptadas às necessidades da aluna, com o propósito de potenciar o progresso nas competências de leitura e de escrita, consideradas áreas emergentes no seu percurso escolar. Paralelamente, estes recursos visaram estimular a motivação, o interesse e o envolvimento ativo nas tarefas, fatores essenciais para a consolidação de aprendizagens significativas e para o fortalecimento da autoconfiança no contexto educativo. Partindo do princípio de Carl Rogers, a autoestima é o pilar da personalidade.

Na perspetiva da docente, a utilização dos materiais construídos de acordo com as dificuldades específicas de cada aluno, revela-se determinante. Em primeiro lugar, porque permite uma abordagem diferenciada e individualizada, ajustada ao perfil e ao ritmo de aprendizagem de cada um; em segundo lugar, porque proporciona atividades estruturadas que potenciam a repetição sistemática e a automatização, aspetos essenciais na reeducação da dislexia; e, por último, porque favorece um ambiente mais lúdico e motivador, reduzindo o impacto emocional frequentemente associado ao insucesso escolar.

Para se atingir uma leitura proficiente, objetivo prioritário em alunos com dislexia, a criança tem de percorrer todo um caminho e desenvolver toda uma série de competências que permitam o desenvolvimento das vias neurais cerebrais (responsáveis pela leitura proficiente). A reeducação não se limita ao treino mecânico e intensivo da leitura, mas engloba todo um conjunto de outras competências necessárias para se atingir esse fim.

Deste modo, a coletânea de atividades, baseada no método multissensorial, e com recurso ao digital sempre que possível, integra, para além do treino da velocidade leitora, atividades de consciência silábica, leitura de pseudopalavras, exercícios de memória auditiva e visual, atividades de atenção, concentração e memória, construção de frases, entre outros.

Cada atividade construída foi metodicamente planeada com o intuito de desenvolver competências específicas, previamente delineadas e ajustadas às necessidades particulares da aluna. É imperativo ressaltar que os materiais didáticos foram concebidos e validados para

este caso em particular, o que sublinha a sua natureza idiossincrática e a potencial necessidade de adaptação para outros contextos e perfis de alunos.

Não obstante a sua especificidade, os materiais e as estratégias de intervenção podem servir de base, com as necessárias adaptações decorrentes das necessidades e especificidades de cada aluno, para o desenvolvimento de futuras abordagens em contextos semelhantes.

A relevância dos materiais utilizados na reeducação da dislexia vai muito além do seu carácter instrumental; estes constituem verdadeiros mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Quando concebidos de forma criteriosa e ajustada às necessidades individuais do aluno, tornam-se elementos facilitadores da compreensão, da memorização e da automatização das competências de leitura e escrita. Além disso, promovem uma aprendizagem ativa e significativa, ao envolver o aluno num processo que estimula, simultaneamente, os sentidos, a curiosidade e o prazer de aprender. Assim, os materiais pedagógicos não apenas apoiam o desenvolvimento cognitivo e linguístico, mas também desempenham um papel essencial na construção da autoconfiança e da autoestima, contribuindo para o sucesso educativo e para a inclusão escolar do aluno com dislexia.

MATERIAIS

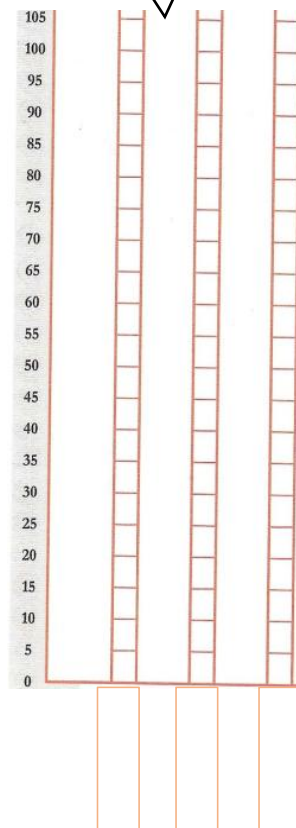
Prova de leitura de palavras

Lista de 20 palavras, para avaliar a velocidade leitora de palavras isoladas.

bairro			
plantação			
pesado			
espantada			
cidadão			
experiente			
imaginar			
ninguém			
geleia			
quarenta			
cambalhota			
bloco			
pardal			
preguiça			
caçador			
distraída			
criar			
couve			
preço			
baile			

Lê corretamente a lista de palavras que se segue.

Vamos avaliar a velocidade leitora! Através da fórmula, faz o registo da tua leitura e observa a tua evolução



$$V. L. = \frac{n.º \text{ de palavras lidas corretamente}}{\text{tempo de leitura em segundos}} \times 60''$$

Competências a trabalhar

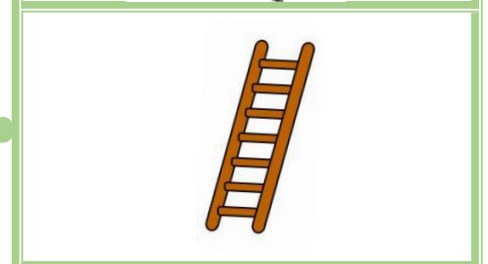
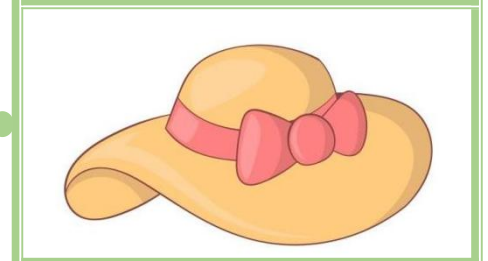
Consciência silábica

Nome: _____ Data: _____

Observa e nomeia todos os objetos.

Faz a ligação das imagens cujos nomes iniciam pela **mesma sílaba**.

(Sugestão: Utiliza setas de cores diferentes.)



Imagens Pinterest

Competências a trabalhar

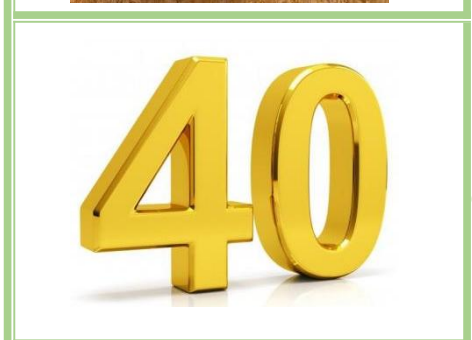
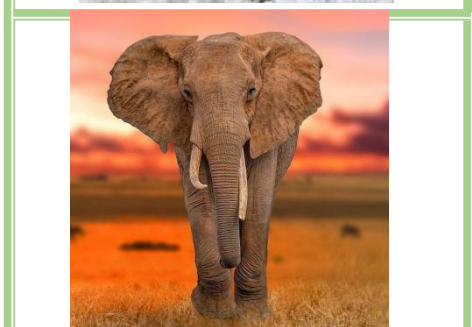
Consciência silábica

Nome: _____ Data: _____

Observa e nomeia todos os objetos.

Faz a ligação das imagens cujos nomes apresentam uma sílaba igual.

Ex.: **c**avalo/**ca**maco (Sugestão: Utiliza setas de cores diferentes.)



Competências a trabalhar

Consciência fonológica: leitura de pseudopalavras

Nome: _____

Data: _____

1. Vais ler as 15 pseudopalavras seguintes.

PAROTE	REFORMU	RONSTA	MARCOLI	ERFLAN
PLECOL	TALRE	ARCOTE	RIRME	CONSTRIL
COSETI	CERMINE	FLANSBA	RANSEI	SAMOR

- A aluna conseguiu e demorou _____ segundos/minutos.
- A aluna não conseguiu.

Data: _____

2. Vais ler, durante 1 minuto, o máximo de pseudopalavras que conseguires.

MACOCA	FLATIM	CERNOM	LERMO	TRADE	FANTUL	NERDRE
FEDALHO	BLORINETE	ANHO	MIZA	LEITRU	PLANTUR	ONDRE
UCHA	QUELCOR	RARMO	TRIAGLA	CRONE	ILHOR	SARPU
FOTOPLIFIA	APENDRA	TERCRO	BRUSLU	INDUS	RILE	PLECORDA
TROPIDEZ	TRATRE	TINTRO	PERUL	TELFRU	PORME	DIRFEL

- A aluna leu _____ palavras no total.
- A aluna leu _____ palavras corretas.
- A aluna não conseguiu.

Nome: _____ Data: _____

Método Fonomímico Paula Teles, Leitura e Caligrafia 2

1. Lê as palavras da página 22 .
2. Lê com atenção o texto *O burro Barnabé*
3. Qual é o resultado da operação $1500 + 500$?
4. Divide em sílabas as seguintes palavras:

ferradura	
bairro	
arrumado	
berro	

5. Escolhe 2 palavras e **constrói** uma frase que tenha essas palavras.

6. Com as palavras que se seguem, **constrói** novas palavras, acrescentando sílaba(s):

Com a palavra...	Se acrescentares...	Fica...
que		
tem		
foi		
ver		

Memória e percepção visual (Nearpod)

Memória e percepção visual

Vais ter **1 minuto** para observares uma imagem.
Tenta **memorizar** o máximo de detalhes que conseguires.
De seguida vais **responder** a algumas questões sobre a mesma.



Lição: Memória e percepção visual

1/13



Lição: Memória e percepção visual

2/13



Quantos alunos estão na sala?



- 6 alunos.
- 7 alunos.
- 8 alunos.

Lição: Memória e percepção visual

3/13



Lição: Memória e percepção visual

4/13



Quantas horas marca o relógio que está na parede?



- 13:40
- 11:40
- 12:40

Lição: Memória e percepção visual

5/13



Quantos alunos estão em pé?



- 3 alunos
- 4 alunos
- 5 alunos

Lição: Memória e percepção visual

6/13




Quantos balões vês?

2 balões
 3 balões
 4 balões

Lição: Memória e percepção visual 7/13 

Onde estão colocadas as prateleiras com livros?

Atrás da secretária da professora.
 Ao lado do relógio.
 Por cima do armário.

Lição: Memória e percepção visual 8/13 


Vês quantos livros no armário?

6 livros.
 7 livros.
 8 livros.

Lição: Memória e percepção visual 9/13 

O que estão os meninos a fazer?

A saltar à corda.
 A mandar aviões de papel.
 A estudar.

Lição: Memória e percepção visual 10/13 


Quantas meninas usam ganchos amarelos?

1 menina
 2 meninas
 3 meninas

Lição: Memória e percepção visual 11/13 


Quantos meninos estão a usar calções?

2 meninos
 3 meninos
 4 meninos

Lição: Memória e percepção visual 12/13 

Em cima da secretária da professora está um globo?

Sim
 Não

Lição: Memória e percepção visual 13/13 

Competências a trabalhar

*Memória de trabalho - Velocidade leitora - Compreensão da leitura - Atenção(sustentada) - Discriminação auditiva -
Nomeação rápida*

Nome: _____ Data: _____

Método Fonomímico Paula Teles, Leitura e Caligrafia 2

1. **Lê** a lista de palavras da página 28 (as vezes que forem necessárias).
2. **Ouve** com atenção o texto ***O pardal Amaral***
3. Das palavras que vais ouvir, **identifica** quatro que **não** estão presentes no texto.

mar

rio

irmã

primavera

feira

borboleta

cão

tia

4. Agora lê tu o texto e regista a tua velocidade leitora.
5. Elabora perguntas para as seguintes frases:

Pergunta: _____?

Resposta: O pardal Amaral vive no Alvor.

Pergunta: _____?

Resposta: Foi ao Porto, à Feira do Bordado.

Pergunta: _____?

Resposta: O bordado era para oferecer à sua irmã.

Pergunta: _____?

Resposta: A sua irmã chamava-se Maria João.

6. Escolhe duas palavras da lista que leste e constrói duas frases com as mesmas.

7. Lê as seguintes palavras:

<i>muito</i>	<i>numa</i>	<i>foi</i>	<i>fazer</i>	<i>até</i>	<i>fim</i>	<i>para</i>
--------------	-------------	------------	--------------	------------	------------	-------------

7.1 Fecha os olhos e diz as palavras pela ordem em que as memorizaste.

7.2. Agora diz as palavras começando pela última.

7.3. Diz as palavras que a professora te vai mostrar no cartão (as palavras anteriores, mas dadas de forma aleatória).

muito

numa

foi

até

fim

para

fazer

Consciência fonológica 1 (Genially)



1 | Título



2 | Descrição



3 | Questão 1



4 | Questão 2



5 | Questão 3



6 | Questão 4



7 | Questão 5



8 | Questão 6



9 | Questão 7



10 | Questão 8



11 | Questão 9



12 | Fim



Competências a trabalhar

Memória de trabalho - Velocidade leitora - Compreensão da leitura - Discriminação auditiva - Consciência fonológica

Nome: _____ Data: _____

Método Fonomímico Paula Teles, Leitura e Caligrafia 2

1. **Lê** a lista de palavras da página 64.
2. **Ouve** com atenção o texto *A Enguia Guiomar*.
3. Agora **lê-o** sozinha e regista a tua velocidade leitora.
4. Das palavras que vais ler, **identifica** cinco que estão presentes no texto.

motorista

casamento

feira

aeroporto

amigos

carro

guitarras

violinos

avião

5. **Elabora** perguntas para as seguintes respostas:

Pergunta: _____?

Resposta: O texto fala de uma enguia e de uma águia.

Pergunta: _____?

Resposta: A águia e a enguia tocavam guitarra.

6. **Completa**, à medida que vais ouvindo, os espaços que se seguem:

Finalmente conseguiram _____ a _____.

Que festa tão _____!... havia guitas com _____, guizos a _____ e muita gente a _____.

À _____ marcada as guitarristas, muito _____, tocaram _____ guitarradas!

7. **Repete** as palavras de acordo com a segmentação que ouves.

Reconstrói a palavra com o ritmo normal de leitura. A professora irá registar o que disseste na última coluna.

Ex.: gui-ta-rras	Guita-rras	guitarras
<i>des-lo-ca-ção</i>	<i>Deslo-cação</i>	
<i>mo-to-ris-ta</i>	<i>Moto-rista</i>	
<i>di-ver-ti-da</i>	<i>Diver-tida</i>	

8. Irás **ouvir** algumas palavras e terás de **identificar** a sílaba que se repete em cada palavra. A professora irá registar a sílaba que disseres.

guitarrista	
caneca	
papagaio	
<i>batata</i>	

Competências a trabalhar

Memória a curto prazo - Atenção - Concentração

Nome: _____ Data: _____

1. Memoriza as seguintes palavras.

Escreve-as nos espaços em baixo para as memorizares melhor.

música

sapatilhas

professora

carro

roda

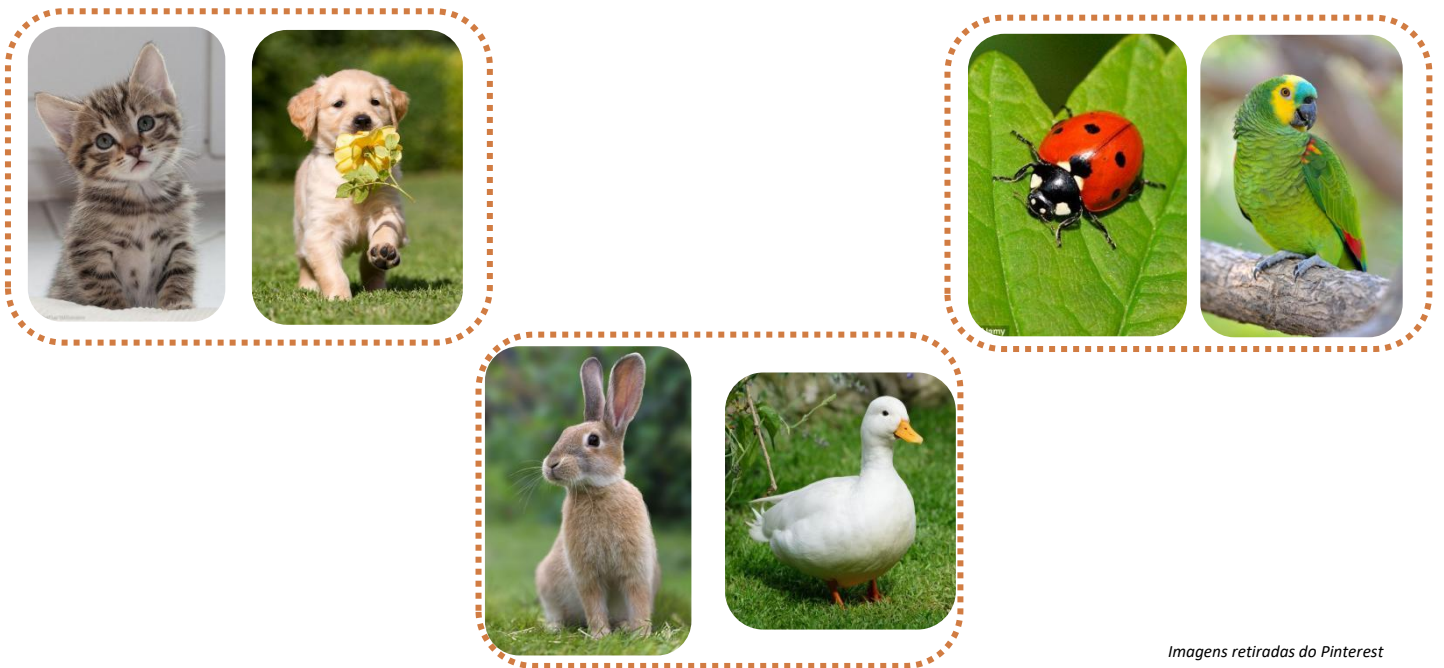
1.1 Agora, sem consultares a lista de palavras anterior, escreve as palavras.

2. Observa durante um minuto as figuras.

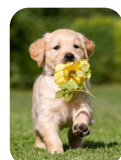
De seguida, fecha os olhos e nomeia os objetos que observaste pela mesma ordem.



3. Observa, durante um minuto, e memoriza os pares de animais.



3.1 Depois de tapares as imagens de cima, faz as associações, através de setas, formando os pares corretos.



Competências a trabalhar

Velocidade leitora - Discriminação auditiva - Discriminação e memória visual- Ortografia

Nome: _____ Data: _____

Método Fonomímico Paula Teles, Leitura e Caligrafia 2

1. **Ouve** com muita atenção as palavras da página 66.
2. Agora, **lê-as** tu as vezes que forem necessárias.
3. Vais **ouvir** algumas dessas palavras. **Escreve-as** na coluna do som correto, no quadro.
4. **Ouve** com atenção o texto *As águias gémeas*.
5. Agora **lê** tu o texto e regista a tua velocidade leitora.
6. Vais **fazer** um ditado dos quatro primeiros parágrafos. Prepara-te!

7. Realiza o jogo que a tua professora preparou para treinares os sons trabalhados. Boa sorte!

JOGO DE LEITURA E SOLETRAÇÃO

Sons

GA

GO

GU

GE

GI

GUE

GUI

INÍCIO

GORILA

FOGUETE

ENGUIA



GINÁSIO

GUISADO

GÉMEO



TIGELA

GIRAR

GELO

SANGUE



SEGUIR

REGINA



GAIVOTA

GENTE



GUIAR



GULOSO

FIGUEIRA

MÁGICO



GORRO

AGITAR

GUERRA

FIM

INSTRUÇÕES

1. Todos os jogadores se devem posicionar na casa "Início"
2. Cada jogador lança uma vez o dado. Quem obtiver mais pontos será o primeiro a jogar e assim sucessivamente.
3. Avança tantas casas, quantas o número que te calhou.
4. Se calhares numa palavra debes lê-la corretamente, se calhares numa imagem debes soletrar a palavra correspondente. Por exemplo: imagem de um GATO - G A T O
5. Se não conseguires ler ou soletrar debes voltar para a casa onde estavas antes de avançares.
6. Ganha o jogador que chegar primeiro à casa "FIM"

Boa sorte!

Cartões de palavras 1

gentil

girar

guardar

ninguém

apaguei

seguir

águia

guerra

Cartões de palavras 2

ginástica

gelo

conseguir

relógio

gente

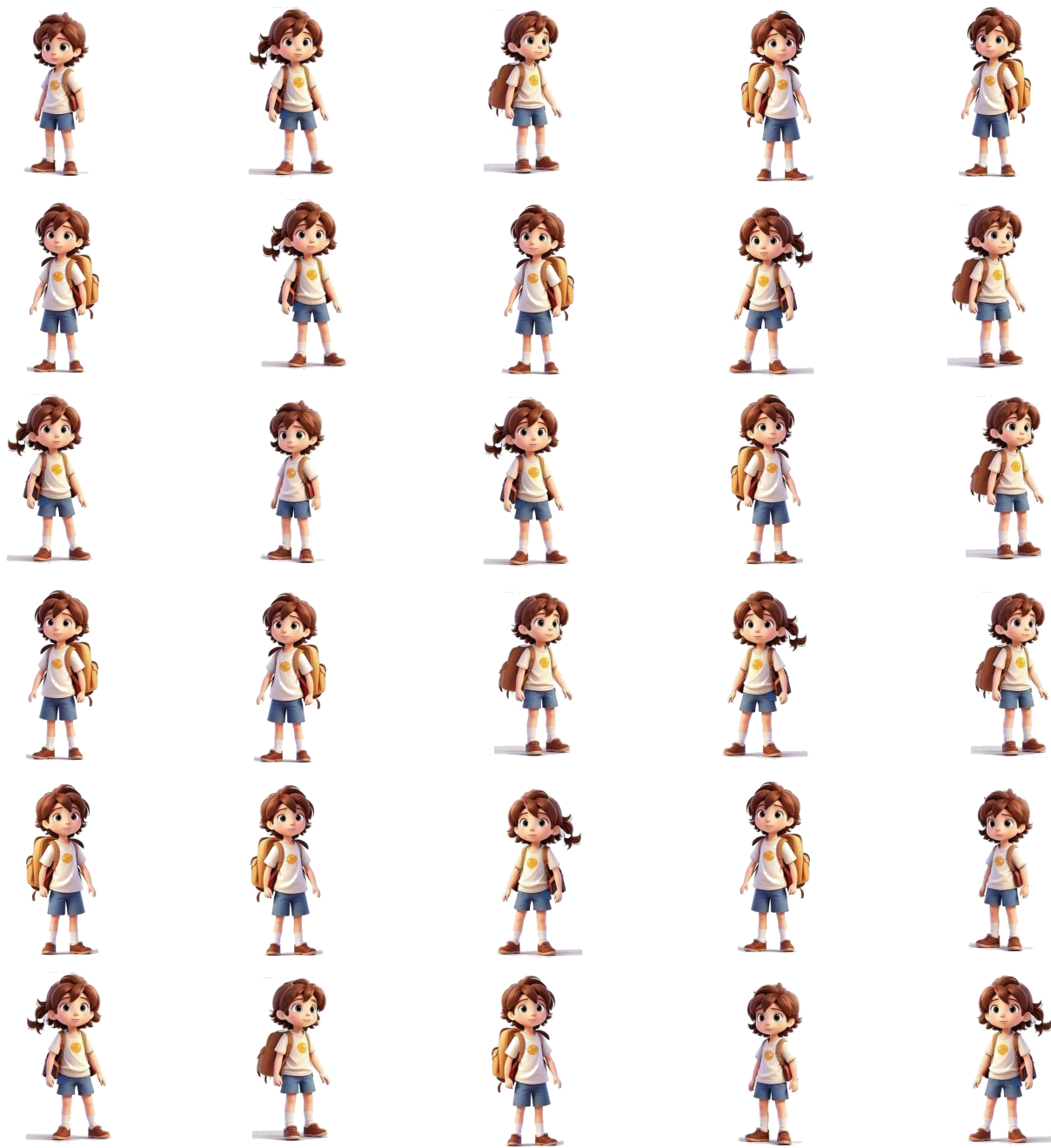
página

imaginar

consegue

Vamos testar a tua atenção e concentração

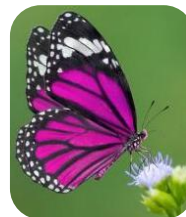
Rodeia as imagens de acordo com o código de cores.



Nome: _____ Data: _____

Procura memorizar o maior número de objetos durante 30 segundos. De seguida, e sem os ver, nomeia-os.

(O teu professor irá tomar nota dos objetos que nomeares)



Objetos nomeados pela aluna

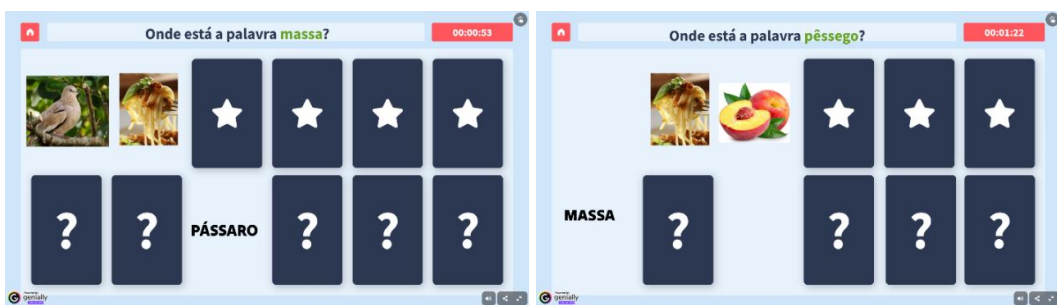
Nome: _____ Data: _____

Vais ouvir várias palavras (uma de cada vez), às quais terás de **tirar a primeira letra (som inicial)** e dizer que outra palavra formaste.

(O professor registará a palavra que disseres)

Palavra inicial	Nova palavra
Casa	
Abraço	
Vela	
Luva	
Pilha	
Marco	
Loiça	
Ovelha	
Rolha	

Jogo da memória (Genially)



1 | Início



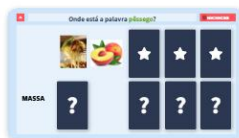
2 |



3 |



4 |



5 |



6 |



7 |



8 |



9 |



Nome: _____ Data: _____

SOPA DE LETRAS

1. Descobre 9 palavras com o som /ss/ e regista-as nas linhas que encontras à tua direita.

Atenção, podem estar na vertical, horizontal e na diagonal.

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

Texto fragmentado

Numa bela noite de verão, a Isabel estava sentada na sua varanda e viu a raposa Zaragateira a rondar o seu jardim.

A Isabel ouviu piar... Zelosa e bondosa foi saber o que se passava e tentar resolver tudo.

– Pára raposa Zaragateira! - disse a Isabel

Apesar do aviso da Isabel, a raposa zaragateava e não parava. Sem siso, derrubava e pisava tudo.

Derrubou a mesa da tia Teresa e o vaso da rosa mimosa. Pisou a roseira formosa e mordeu a asa do pardal Amaral...

Que pesadelo! Que maldosa é a raposa Zaragateira! Abusa muito, tem de parar, senão vai tudo desabar!

A Isabel, muito furiosa, desatou à vassourada na raposa malvada...

Toma lá raposa malvada! Zás... pás... pás... zás... pás...pás...
Toma lá... Toma lá...


Sílabas soltas



Exercício de oralidade (Nearpod) (Exemplo da estrutura do exercício)


INSTRUÇÕES

- Vais ouvir 4 frases, uma de cada vez.
- Poderás ouvir 2 vezes cada uma, antes de avançares.
- De seguida, seleciona a frase que ouviste. Observa bem como se escrevem todas as palavras.
- Por último, vais escrever a frase que selecionaste no teu caderno.

Lição: Vamos treinar a tua memória auditiva e visual! 1/21 

Frase 1



Lição: Vamos treinar a tua memória auditiva e visual! 2/21 

Múltipla escolha

Lição: Vamos treinar a tua memória auditiva e visual! 3/21 

Qual das frases seguintes acabaste de ouvir?

- O pintassilgo Simão queria tirar o osso, que estava na casota do Osvaldo.
- O pintassilgo Simão queria tirar o osso, que estava na casota do Óscar.

Lição: Vamos treinar a tua memória auditiva e visual! 4/21 

Agora, no teu caderno, escreve a frase que selecionaste.
Depois, avança e verifica se está tudo bem escrito!

Lição: Vamos treinar a tua memória auditiva e visual! 5/21 

O pintassilgo Simão queria tirar o osso, que estava na casota do Óscar.

Lição: Vamos treinar a tua memória auditiva e visual! 6/21 

Nome: _____ Data: _____

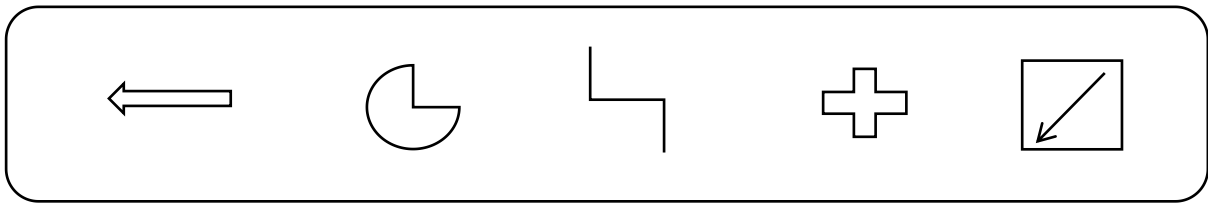
Vais ouvir várias palavras (uma de cada vez), às quais terás de tirar a última letra (som final) e dizer a nova palavra que formaste.

(O professor registará a palavra que disseres)

Palavra inicial	Nova palavra
Animal	
Maior	
Solo	
Assar	
Paio	
Irmão	
Calar	
Comer	
Colher	

Nome: _____ Data: _____

1. Memoriza, durante 1 minuto, as figuras. Depois de ocultadas, reprodu-las no espaço, respeitando o modelo.



2. Assinala com um X os quadrados que contém as 4 figuras iguais às do modelo (mesmo em posições diferentes).

Modelo					

1. Repete, pela mesma ordem, a série de palavras que vais ouvir.

(Caso o aluno não consiga, diminuir para séries de 5, ou 4...)

		C	NC	CP
<u>Números</u>	8-5 ; 6-2 ; 3-1			
<u>Nomes masculinos</u>	Joel-António ; Rui-Manuel ; Tiago-Carlos			
<u>Nomes femininos</u>	Maria-Inês ; Ana-Cristina ; Rita-Sofia			
<u>Nomes de cidades</u>	Porto-Aveiro ; Coimbra-Leiria ; Beja-Santarém			
Observações:				

2. Repete cada uma das frases que vais ouvir.

(O professor deve ler pausadamente e com boa dicção cada uma delas)

	C	NC	CP
O meu cão, que se chama Óscar, hoje foi ao veterinário.			
Estou muita cansada e, por isso, devo deitar-me cedo!			
Que festa maravilhosa! Adorei as atuações das crianças.			
Observações:			

3. Escuta os batimentos executados pelo teu professor e repete-os imediatamente a seguir.

(Atenção: o aluno terá de estar de costas para o professor ou com os olhos vendados)

	C	NC	CP
00 000			
0 00 0			
00 0 000			
000 000 00			
00 00 0 0			
Observações:			

Legenda:		
C - conseguiu	NC - não conseguiu	CP- conseguiu parcialmente

Nome: _____ Data: _____

1. Lê a lista de palavras da página 52.
2. Ouve com atenção o texto *O Cão Cascão e a Caracoleta Antonieta* e depois lê-o tu.

3. Lê as palavras que te são apresentadas.

Ouve os 3 primeiros parágrafos do texto e, quando a tua professora fizer uma pausa, terás de **completar** com uma das seguintes palavras .

março	Açores	Horta	cinzento
mar	camélia	casaco	calças

4. **Responde** oralmente às seguintes questões, com respostas curtas e sem consultares o texto:
 - 4.1 Em que mês foram passear?
 - 4.2 O que levava vestido o Cão Cascão?
 - 4.3 Que filme foram ver ao cinema?
 - 4.4 O que fez o Cão Cascão no final?

5. **Visualiza** cada uma das palavras que te são apresentadas e **diz** quantas sílabas tem cada uma.

5.1. Depois de **ouvidas** as três palavras (e sem as visualizares), **identifica** a sílaba em comum.

5.2. Partindo das mesmas palavras, **repete-as** pela segmentação escutada.

5.3. Agora, **reorganiza** as sílabas começando pela última.

5.4. Baixa a cabeça e fecha os olhos. A professora irá fazer desaparecer uma palavra de cada vez e terás de **descobrir** qual.

março

Açores

pescoço

Lança

Pensa

Escreve

palavras com os sons /ça/ /ce/ /ci/ /ço/ /çu/ /s/ /ss/ /z/

						
						
						
			6			
						
						
			17			



No interior das palavras, entre vogais, a letra **s** repete-se (**ss**) para manter o **som s**.

Nunca se escreve **ss** no início das palavras.

A letra **s** tem o som da letra **z** quando se escreve entre vogais.

As sílabas **ce** e **ci** têm o mesmo som que as sílabas **se** e **si** no início das palavras.

As sílabas **ça**, **ço**, **çu** têm o mesmo som que as sílabas **sa**, **so**, **su** no início das palavras.
As sílabas **ça**, **ço**, **çu** só se escrevem no meio ou no fim das palavras (nunca no início).

Lança

Pensa

Escreve

palavras com os sons /ça/ /ce/ /ci/ /ço/ /çu/ /s/ /ss/ /z/

						
	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Como está a tua discriminação visual?

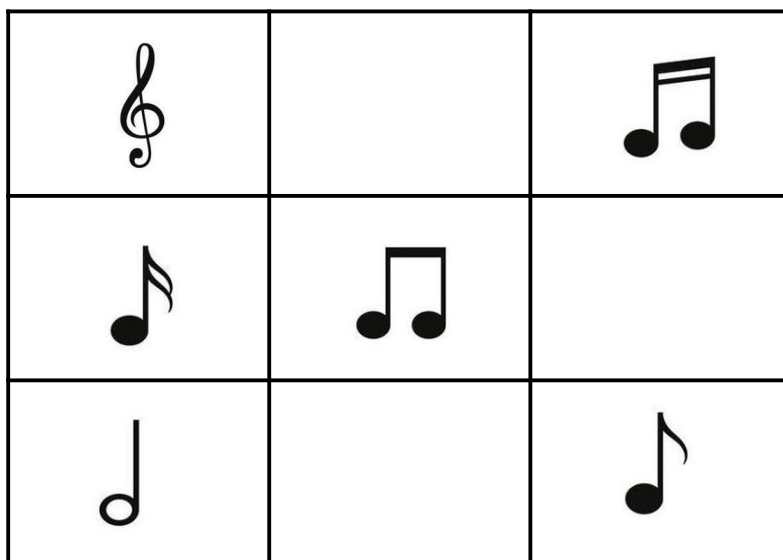
Encontra e rodeia a sequência seguinte:





Nome: _____ Data: _____

1. Memoriza, durante 1 minuto, a posição de cada nota musical.
Depois de ocultadas, desenha-as exatamente na mesma posição.



Nome: _____ Data: _____



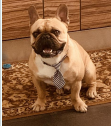









1. Tens um minuto para **observar** a imagem seguinte e **memorizá-la**.





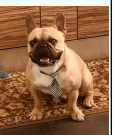




2. Agora, desenha o que viste na imagem anterior e que não está nesta.









DESCOBRE AS PALAVRAS SECRETAS

A	B	C	E	H	I	L	M	N	O	T	Z
											

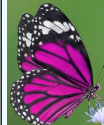



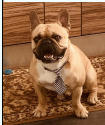


1

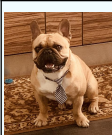

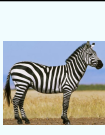




2







3

4

5

Nome: _____ Data: _____

Com as palavras do quadro podes **escrever** várias frases.

Utiliza cores diferentes e **assinala** as frases que consegues formar.

Para te ajudar, tenta **responder** às perguntas.

lâmpada	na	massa	livro	bombeiro	irmão
o	e	alfabeto	pijama	e	roxo
estuda	vivo	é	a	tenho	uma
plasticina	o	um	borracha	Francisca	em
Portugal	mochila	algodão	queijo	uma	comprar
o	é	meu	fui	computador	um

1. Qual é a profissão do teu irmão?

2. O que faz a Francisca?

3. O que foste comprar?

4. De que cor é o pijama?

5. O que tens na mochila?

6. Em que país vives?
