



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **Dificuldades na Leitura e na Escrita no 1º CEB: Atividades com Sistema de Símbolos**

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

CARMEN MARIA CARDOSO CALEIA CARVALHO

Coimbra, 2024





**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carmen Maria Cardoso Caleia Carvalho

**DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA NO 1º CEB:  
ATIVIDADES COM O SISTEMA DE SÍMBOLOS**

Dissertação de Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Sónia Costa

agosto, 2024



## **Agradecimentos**

*“Aos que a felicidade  
É Sol, virá a noite.  
Mas ao que nada espera  
Tudo o que vem é grato.”*

Ricardo Reis

Iniciei este mestrado só com a certeza de que queria aprender mais. Nunca foi com o olhar em nada mais que a aprendizagem.

Mas o conhecimento não se constrói sozinho e, além de todo o esforço e empenho, tive à minha volta as pessoas mais preciosas que me ajudaram nesta construção, sem as quais não teria aqui chegado.

Primeiramente agradeço ao Luís, meu companheiro de vida, que me acompanhou nas alegrias e nas angústias e muito de si deu, ao longo destes dois anos.

Agradeço aos meus pais e à minha irmã, meus apoiantes incondicionais, que vibram tanto ou mais que eu nas minhas vitórias.

Sou grata pelas pessoas que conheci neste mestrado, contudo, levo no meu coração a Carla, que foi a parceira e a amiga que não esperava encontrar. Todo o percurso, com ela, tornou-se mais simples. Confidente de todas as horas e momentos.

À professora Sónia Costa, minha orientadora, nem todas as palavras seriam as suficientes para agradecer a entrega e empenho ao longo deste trabalho. Desde o primeiro momento a sua disponibilidade e encorajamento deram-me a certeza de que caminhos escolher para, acima de tudo, aprender mais.

Agradeço às crianças com as quais tenho trabalhado ao longo dos anos, tudo o que aprendi com eles, principalmente, a festejar as pequenas coisas, fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Agradeço também aos pais que em mim sempre confiaram. Por todos eles, iniciei esta aventura de ingressar no mestrado de Educação Especial.

Por fim, uma nota de especial agradecimento, a todos os profissionais que colaboraram neste projeto através do inquérito. O contributo de cada um foi realmente importante.

*Dedico este trabalho projeto, ao meu avô Carlos, que sempre me disse que seria professora.  
E ao Francisco, a primeira criança que acompanhei, hoje já um jovem puro e com um coração extraordinário.*

## **Dificuldades na Leitura e na Escrita no 1º CEB:**

### **Atividades com Sistema de Símbolos**

Resumo: O presente trabalho divide-se em três grandes partes, o enquadramento teórico, com revisão da literatura, o enquadramento empírico, onde constam todos os dados recolhidos através de questionários e, por fim, a proposta de atividades, desenvolvidas com recurso ao ARASAAC, que conciliam imagem-palavra, para trabalhar as dificuldades na leitura e na escrita na tentativa de as dissipar.

O principal estudo deste projeto incide nas dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, para melhor as perceber, procedeu-se, primeiramente, ao estudo dos processos implícitos na leitura e na escrita. Após este enquadramento, recorreu-se à revisão da literatura no que concerne, especificamente, às dificuldades inerentes à leitura e à escrita. Toda a revisão bibliográfica e posterior organização dos itens em estudo foram elaborados, em grande parte, à luz do DL 54/2018.

Os questionários aferiram, junto de profissionais que lidam com as dificuldades específicas na aprendizagem, quais as principais dificuldades sentidas por estes, na aprendizagem da leitura e da escrita e que problemas podem estar inerentes às mesmas, bem como as medidas que devem ser mobilizadas para as enfrentar.

Além da criação dos materiais de apoio ao trabalho nas dificuldades, são ainda apontadas algumas estratégias de mudança ou de medidas a aplicar, para, assim, contribuirmos para o sucesso do aluno.

**Palavras-chave:** leitura; escrita; dificuldades; ARASAAC; DL 54/2018.

## **Reading and Writing Difficulties in Primary School:**

### **Activities with the Symbol System**

Abstract: This project is divided into three main parts: the theoretical framework, with a literature review; the empirical framework, which contains all the data collected through surveys; and finally, a proposal of activities that were developed using ARASAAC, which combines images and words with the goal to work on reading and writing hindrances in an attempt to dispel them.

The centrepiece of study of this project focuses on specific difficulties in learning how to read and write. However, in order to understand them deeply, it's important to begin by studying the implicit processes of reading and writing. This framework was followed by the literature review, which stressed specifically the inherent problems of reading and writing. The entire literature review, as well as the subsequent organisation of the subjects under study, were largely elaborated following the principles of DL 54/2018.

The surveys were aimed at professionals who deal with children with specific learning issues and concluded which are the main drawbacks in learning how to read and write, and which problems may be inherent to them, as well as the measures that be should applied to handle them.

To conclude, in addition to the creation of support materials to deal with learning deficits, some strategies and measures to be applied, in order to contribute to the student's success, are also pointed out.

**Keywords:** reading; writing; difficulties; ARASAAC; DL54/2018.

*“Não se ensina uma criança a ler, é ela que aprende a ler com a nossa ajuda... e é lendo  
que se aprende a ler.”*

*Josette Jolibert*

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1. Desenvolvimento da criança no período escolar .....	4
2. Aprendizagem da leitura e da escrita .....	5
2.1. Literacia precoce .....	7
2.1.1. O papel da família na preparação da aprendizagem da leitura e da escrita ....	8
2.1.2. Abordagem à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar.....	11
2.2. Processo de aprendizagem da leitura e da escrita .....	13
2.2.1. Aprendizagem da leitura .....	15
2.2.2. Aprendizagem da escrita .....	21
2.3. Relação entre a leitura e a escrita.....	25
2.4. <i>Aprendizagens Essenciais de Português: Domínios da leitura e da escrita (1.º</i> <i>Ciclo – 1.º e 2.º anos)</i> .....	26
3. Dificuldades de Aprendizagem Específicas .....	28
3.1. Enquadramento Histórico .....	28
3.2. Definição .....	29
3.3. Critérios da abordagem educativa .....	30
3.4. Critério de identificação segundo a DSM 5.....	33
3.5. Comorbilidade.....	33
3.6. Domínios com prejuízo .....	34
4. Dificuldade de Aprendizagem Específica – Leitura e Escrita.....	34
5. Dificuldades na Leitura e na Escrita .....	35
5.1. Causas das dificuldades.....	35
5.2. Impacto das dificuldades na leitura e na escrita.....	37
5.3. Sinais de alerta .....	39
5.3.1. Sinais de alerta ao nível da leitura .....	39
5.3.2. Sinais de alerta ao nível da escrita .....	41
5.4. Consciência Fonológica .....	42
6. Intervenção nas dificuldades da leitura e da escrita .....	46
6.1. Um recurso: o ARASAAC .....	56
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	60
1. Enquadramento do tema .....	61

2. Definição de objetivos.....	63
3. Procedimentos metodológicos .....	64
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	65
5. Apresentação e análise dos resultados.....	66
5.1. Questionários: reflexão em torno das respostas obtidas .....	66
5.2. Questionários: conclusões .....	78
6. Atividades desenvolvidas com o ARASAAC.....	82
6.1. Treino de leitura.....	83
6.2. Rimas.....	84
6.3. Correspondência grafema-fonema .....	84
6.4. Regras ortográficas .....	85
6.5. Número de sílabas .....	85
6.6. Escrita.....	86
6.7. Interpretação de texto .....	86
CONCLUSÃO .....	87
BIBLIOGRAFIA.....	90
APÊNDICES .....	94
Apêndice 1 – Questionário .....	95
Apêndice 2 – Folheto Informativo .....	99
Apêndice 3 - Atividades de apoio à Leitura e à escrita realizadas com recurso ao ARASAAC .....	101

### **Lista de siglas e de acrónimos**

1. **AE** – Aprendizagens Essenciais
2. **ARASAAC** – Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa
3. **CAA** – Comunicação Aumentativa e Alternativa
4. **CEB** – Ciclo do Ensino Básico
5. **DAE** – Dificuldades de Aprendizagem Específicas
6. **DEA** – Dificuldades Específicas de Aprendizagem
7. **DL** – Decreto Lei
8. **DP** – Despacho Normativo
9. **DUA** – Desenho Universal para a Aprendizagem
10. **EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
11. **ONU** – Organização das Nações Unidas
12. **PEE** – Professor de Educação Especial
13. **PIRLS** – Progress in International Reading Literacy Study
14. **UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Lista de Figuras

FIGURA 1 - RELAÇÃO LETRA – SOM .....	7
FIGURA 2 - ATIVIDADES QUE ESTIMULAM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	12
FIGURA 3 - PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	15
FIGURA 4 - MECANISMOS DA LEITURA.....	16
FIGURA 5 - A LEITURA .....	16
FIGURA 6 - EVOLUÇÃO DA LEITURA .....	18
FIGURA 7 - DIFICULDADES NA LEITURA E NA COMPREENSÃO .....	20
FIGURA 8 - A ESCRITA .....	22
FIGURA 9 - CALIGRAFIA E ORTOGRAFIA.....	23
FIGURA 10 - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	29
FIGURA 11 - ÁREAS COM PREJUÍZO NA APRENDIZAGEM .....	34
FIGURA 12 - DIFICULDADES DE ALERTA NA LEITURA.....	40
FIGURA 13 - DIFICULDADES DE ALERTA NA ESCRITA .....	42
FIGURA 14 - COMPLEXIDADE DAS PALAVRAS.....	45
FIGURA 15 - MEDIDAS UNIVERSAIS, SELETIVAS E ADICIONAIS .....	47
FIGURA 16 - ACOMODAÇÕES E ADAPTAÇÕES CURRICULARES .....	47
FIGURA 17 - DIVERSIFICAÇÃO DE METODOLOGIAS .....	50
FIGURA 18 - EXERCÍCIOS DE INTERVENÇÃO.....	54
FIGURA 19 - TAREFAS DE INTERVENÇÃO NA ESCRITA.....	54
FIGURA 20 - INTERVENÇÃO: PRECOCE, PROGRESSIVA, POSITIVA.....	55
FIGURA 21 - ARASAAC.....	56
FIGURA 22 - EXEMPLO DE MANIPULAÇÃO DE TEXTO NO PICTOGRAMA .....	57
FIGURA 23 - EXEMPLO DE ATIVIDADE ELABORADA COM RECURSO AO ARASAAC .....	59
FIGURA 24 - DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA COM QUE OS PROFESSORES JÁ CONTACTARAM .....	66
FIGURA 25 - A IMPORTÂNCIA DE CHEGAR AO 3º ANO PARA MOBILIZAÇÃO DE MEDIDAS.....	68
FIGURA 26 - DIFICULDADES NA LEITURA .....	70
FIGURA 27 - DIFICULDADES NA ESCRITA.....	72
FIGURA 28 - ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS PARA DIMINUIR DIFICULDADES.....	74
FIGURA 29 - IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES COM IMAGEM-PALAVRA.....	76
FIGURA 30 - COMENTÁRIOS LIVRES DOS PROFESSORES .....	77
FIGURA 31 - ATIVIDADE DE TREINO DE LEITURA .....	83
FIGURA 32 - ATIVIDADE DE RIMAS .....	84
FIGURA 33 - ATIVIDADES DE GRAFEMA-FONEMA.....	84
FIGURA 34 - ATIVIDADES DE REGRAS ORTOGRÁFICAS.....	85
FIGURA 35 - ATIVIDADE DE NÚMERO DE SÍLABAS.....	85
FIGURA 36 - ATIVIDADES DE ESCRITA .....	86
FIGURA 37 - ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO .....	86

## Lista de Tabelas

TABELA 1 - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	45
---	----



## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são o pilar de toda e qualquer aprendizagem e as dificuldades sentidas nestes dois processos, que são, aliás, de extrema complexidade cognitiva, podem colocar em causa toda as aprendizagens académicas, projetando ainda estas dificuldades para o seu bem-estar emocional, intelectual e social. Sabemos que muitas crianças aprendem a ler com relativa facilidade e que não se deparam com barreiras neste processo, mas “para algumas outras esta aprendizagem é um processo difícil e, por vezes, doloroso” (Viana et al., 2014, p. 15).

Mesmo antes de se abordar as dificuldades que podem surgir na aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que fiquem perceptíveis todos os processos inerentes a estas duas aquisições. Só a conhecermos todos os mecanismos que estão envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, poderemos perceber e detetar que estamos perante uma dificuldade, para, de seguida, delinear toda a intervenção necessária.

Antes da chegada à aprendizagem formal da leitura e da escrita, há alguns facilitadores que podem contribuir para o sucesso desta aprendizagem, que são abordados ao longo deste trabalho e dentro dos quais se podem destacar, “1) o desenvolvimento da linguagem oral; 2) os conhecimentos sobre a leitura e sobre a escrita (literacia emergente); 3) a motivação para ler” (Viana et al., 2014, p. 18).

A leitura e a escrita estão envoltas num quadro que exige da criança muita persistência, trabalho e dedicação, contudo, por ser uma tarefa que engloba vários processos, não será “de estranhar, que muitas crianças experimentem dificuldades” (Viana et al., 2014, p. 27). Mas estas dificuldades não podem determinar o percurso académico e pessoal da criança, até porque a leitura é “fruto e motor do desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando muitas outras aprendizagens” (Carvalho & Tomé, 2014, p. 240). Neste sentido, é importante discernir precocemente que as aprendizagens estão comprometidas, para assim enveredar por uma atuação rápida e eficaz na diminuição da barreira encontrada.

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas centram-se essencialmente em três domínios, a leitura, a escrita e a aritmética. Conhecer as características de cada uma ajudará todos os agentes envolvidos com a criança a traçar uma atuação precoce.

No caso específico da leitura e da escrita, muitas vezes, surge como barreira primordial o fraco desenvolvimento da linguagem, porém, existem outras causas e sinais de alerta que devemos conhecer, para, assim, concertar uma intervenção precoce, progressiva e positiva, que terá o impacto necessário em todas as vertentes da vida da criança. Ter um conhecimento real das dificuldades dos alunos é crucial para serem ajudados, pois, só tendo este conhecimento, se poderá “colocar em prática um conjunto de atividades que são verdadeiramente pensadas para eles, correspondendo às suas necessidades e que promovem, realmente, as suas competências leitoras” (Carvalho & Tomé, 2014, p. 271). Pensar em cada aluno e nas suas especificidades é o desafio que se impõe todos os dias e, tal como refere o DL 54/2018, é necessário garantir “a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (ponto 1 do artigo 1º do Decreto de Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Deste modo, a intervenção que contemple quer as fragilidades quer os pontos fortes dos alunos afigura-se como determinante em todo o processo e deve ser pensada sempre com um cariz de precocidade e de individualidade, onde cada passo, atividade, adaptação ou acomodação curricular vão ao encontro ao aluno.

Assim, pensar em questões mais práticas de atuação fará todo o sentido, após ouvir os professores e demais agentes envolvidos com as questões de dificuldades específicas, na tentativa de oferecer uma resposta às dificuldades sentidas. Como tal, e, após perceber quais as maiores dificuldades dos alunos e quais as maiores barreiras a ultrapassar, serão desenvolvidos materiais de apoio com recurso à plataforma ARASAAC. A escolha desta plataforma, mesmo sendo um recurso para a comunicação alternativa e aumentativa, recai sobre o facto de conciliar imagem-palavra, algo que poderá ser bastante útil, quando se trabalha na tentativa de dissipar dificuldades relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita. Todos os recursos poderão ser alvo de adaptação para, assim, responder de forma mais eficaz a cada criança.

Será de grande valor, principalmente, para os alunos com necessidades de aprendizagem específicas, que se dominem os processos intrínsecos à leitura e à escrita, mas também que se conheçam bem todas as características e evidências de que se está perante uma dificuldade que necessita de atuação rápida e consistente.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. Desenvolvimento da criança no período escolar

A Infância é, possivelmente, a fase da vida em que mais mudanças observamos no ser humano. Tal como defendem *Piaget, Freud e Erikson*, esta fase, que se situa, sensivelmente, desde o nascimento até aos doze anos, é absolutamente essencial para o desenvolvimento e aquisição de competências cognitivas e sociais.

A Infância é dividida, tal como sugere a Psicologia do Desenvolvimento, em três fases distintas, os dois primeiros anos de vida, o período pré-escolar e o período escolar, sendo este último o mais relevante para este estudo. Conhecermos estas fases pode ser importante para compreendermos a criança e as suas características, tendo sempre como pano de fundo que cada criança é um ser único, que o processo de aprendizagem não é estático e que todos têm ritmos de aprendizagem diferentes. Contudo, estas fases podem auxiliar na identificação precoce de alguns constrangimentos associados às aprendizagens.

De acordo com a Psicologia do Desenvolvimento, o período escolar da Infância, que se situa entre os 6 e os 11/12 anos, é caracterizado, tal como a própria designação indica, pelo contacto mais efetivo com a vida académica, onde surgem as primeiras aprendizagens de teor mais abstrato. É nesta fase que, por norma, a criança está totalmente disponível para a aprendizagem.

Esta fase caracteriza-se pelo entusiasmo e pela perseverança e relativa facilidade e rapidez com que as aprendizagens são realizadas e os conteúdos académicos são apreendidos.

É expectável que o pensamento e o raciocínio da criança já se organizem, de forma a conseguir estabelecer relações entre características semelhantes de uma determinada organização ou objetos. O pensamento da criança, nesta fase, assenta essencialmente na flexibilidade, reversibilidade e lógica. Também passa a ser alargado, multidimensional e menos egocêntrico.

No que concerne ao desenvolvimento físico, ainda nesta fase, observamos um crescimento mais lento, mas há um aperfeiçoamento de todas as capacidades físicas já adquiridas, dando espaço a novas aprendizagens como a leitura e a escrita.

Esta fase ainda é pautada por uma interação social mais forte, uma vez que a frequência da escola abre a oportunidade de conhecer e de interagir com mais crianças. Desta forma,

a criança começa a aperceber-se de problemáticas da comunidade que a rodeia, sentindo, assim, ansiedade, medo, tristeza... (Tavares et al., 2007).

Geralmente, a aprendizagem da leitura e da escrita situa-se neste período escolar. Contudo, uma premissa bastante valiosa para uma aprendizagem eficaz da leitura é a criança já estar num bom estágio do desenvolvimento da linguagem.

Globalmente, é neste período escolar que “o pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo.” (Tavares et al., 2007, p. 59). Espera-se que a criança entre os 6-8 anos já apresente um bom desenvolvimento cognitivo e que se encontre no estágio de desenvolvimento das *operações concretas*, pois é neste momento que já terá as ferramentas essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, percebendo todos os processos a elas inerentes, tais como compreender que uma mesma sílaba pode aparecer em várias palavras e que uma palavra escrita é símbolo daquilo que falamos.

Devemos sempre ter como ressalva que as crianças, na mesma faixa etária, não têm de aprender a ler e a escrever em simultâneo, pois os estágios de desenvolvimento diferem de criança para criança, devido a inúmeros fatores. Não podemos determinar taxativamente que a criança X, Y ou Z tem de aprender a ler e a escrever aos seis anos, pois este processo de aprendizagem deve ser flexível e ajustado a cada criança, não obedecendo, unicamente, a normas educativas impostas pela entrada no 1ºCEB (Sousa, 2017).

## **2. Aprendizagem da leitura e da escrita**

Alfabetizar um indivíduo não é igual em qualquer parte do mundo e exige que se enverguem vários esforços por parte de todos os envolvidos no processo, pois, por não ser algo solitário, nem tão pouco uma competência com que já se nasce, traduz-se num processo longo e exigente.

A UNESCO (2013) define alfabetização como um direito fundamental para a capacitação da pessoa, que trará, por sua vez, uma progressiva e desejável qualidade de vida. É igualmente uma ferramenta que ajudará a diminuir problemas económico-sociais, bem

como na promoção da paz e do desenvolvimento sustentável. É, portanto, uma base fundamental para o ser humano. Aqui há dois pontos chave, ser reconhecido como um direito e ser como uma alavanca para a evolução do ser humano e do mundo.

Em Portugal, e de acordo com os Censos de 2021, há 3,1% de pessoas que não sabe ler nem escrever, sendo, felizmente, um valor que tem decrescido desde que há registo do mesmo. Todavia, não é assim em todas as partes do mundo, nem o acesso à alfabetização é tão simples e linear como no nosso país e, em 2023, a UNESCO anunciou que cerca de 763 milhões de jovens e adultos, em todo o mundo, não sabe ler nem escrever.

As crianças aprendem a falar, por norma, com relativa facilidade e rapidez, tratando-se de um processo simples, inerente ao próprio desenvolvimento. Não é determinado um processo de ensino exaustivo da linguagem, a criança aprende a falar, ouvindo os outros falar, simplesmente. Desde que está no ventre materno que o bebé já ouve sons e, muitas vezes, mesmo antes de atingir um ano de idade, já profere algumas palavras que lhe são mais familiares.

Aprender a ler e a escrever é quase um processo oposto ao de aprender a falar ou a comunicar, no que diz respeito à sua complexidade de aprendizagem, uma vez que depende de um ensino estruturado e sistemático e exige grande esforço e persistência por parte da criança. É quase como um processo de descodificação regular, onde cada letra, sílaba ou palavra aprendida e compreendida dará sentido a uma frase, um texto, uma história...

Aprender a ler e a escrever não é igual em todos os países, há diferenças significativas, estando este facto relacionado com o sistema estabelecido ou mesmo pela complexidade e transparência da língua. No caso específico do português, utilizamos o sistema alfabético, relativamente fácil de apreender, uma vez que um conjunto de símbolos vai permitir conjugar um sem número de palavras, frases e textos. A dificuldade do português está relacionada com o facto de que não apresentamos uma relação direta entre grafema-fonema, uma vez que um fonema pode representar mais que uma letra. Assim, a passagem da linguagem oral para a escrita é um tanto ou quanto complexa, por termos esta diversidade de relações entre uma letra e os sons que pode adquirir (Cruz, 2007). Veja-se, de seguida, um exemplo de uma letra que assume mais do que um som:

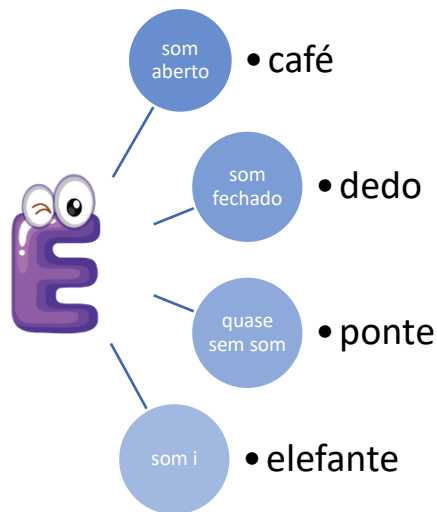


Figura 1 - Relação letra – som

(Marques & Rocha, 2020)

Será este processo de aprendizagem, da leitura e da escrita, de responsabilidade única do professor do 1º CEB? Certamente que não! Quando a criança chega ao 1º Ciclo, já realizou aprendizagens prévias, pois, durante os seus primeiros seis anos de vida, adquiriu mecanismos preciosos para a aprendizagem da leitura e da escrita, seja em ambiente familiar, seja no Pré-escolar, seja com os seus pares, ou até mesmo devido à sua constante curiosidade de explorar e descobrir autonomamente.

### 2.1. Literacia precoce

Estimular uma criança, desde cedo, nas mais diversas áreas trará sempre ganhos significativos no desenvolvimento e, no caso específico da aprendizagem da leitura e escrita, é igualmente importante haver uma estimulação da literacia emergente.

A aprendizagem mais concreta, da leitura e da escrita, só aparece mais tarde na vida da criança, quando entra para o 1º CEB, mas é evidente que há todo um caminho de aprendizagens que se fazem até esse momento, que serão grandes facilitadores.

Cada um de nós explora o mundo através dos sentidos para, assim, adquirir mecanismos significativos para o desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida.

“Cada criança tem a sua forma de aprender, podendo preferir ou privilegiar uma modalidade sensorial para o fazer” (Rombert, 2020, p. 30). À criança devem oferecer-se, desde cedo, várias atividades sensoriais, desde visuais, auditivas até táteis/cinestésicas.

Estas robustecerão a criança com competências essenciais, para que, quando chegar à leitura e à escrita, desenvolva um processo mais tranquilo (Rombert, 2020).

Mesmo antes de a criança iniciar o ensino formal, já teve momentos de contacto mais estreito com a leitura e com a escrita, por meio de várias experiências que podem promover este contacto, seja, por exemplo, pela audição da leitura de uma história em casa ou no Jardim de Infância ou até pelo simples manuseamento de um livro. Dar oportunidade à criança de manusear livros, podendo folhear, explorar imagens ou até mesmo desenhar em areia são atividades simples que se revelarão importantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Há alguns agentes extremamente importantes nesta aprendizagem informal e precoce, mas de grande relevância para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, ou até mesmo para minorar futuras dificuldades a detetar neste processo de aprendizagem.

É fulcral que, quando a criança chega à fase de aprendizagem formal da leitura e da escrita, já saiba de antemão da sua utilidade e aqui será o grande motor que fará a criança querer aprender a ler e a escrever. A literacia precoce, com todos os esforços que enverga, mostrará à criança esta utilidade.

O ganho da estimulação de uma literacia precoce não será só visível no momento da introdução formal da leitura e da escrita no 1º CEB, mas ao longo de toda a vida académica.

### **2.1.1. O papel da família na preparação da aprendizagem da leitura e da escrita**

É da família, em especial da mãe e do pai, que a criança recebe as primeiras aprendizagens, dadas de uma forma informal, mas essenciais ao desenvolvimento da criança. Por norma, são as vozes do pai e da mãe que a criança reconhece primeiramente e, por isso, é com eles que aprende as primeiras palavras. “Os pais são os nossos modelos privilegiados, transmitindo-nos hábitos e práticas essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita” (Rombert, 2020, p. 106).

Toda a estimulação que a criança recebe nos primeiros anos de vida é tão importante que se reflete, não só no imediato, mas também a longo prazo. É certo que os pais, na grande maioria das vezes, não desenvolvem determinada situação a pensar nos ganhos que a mesma trará, pois é algo inato ao papel de pai ou mãe, mas todo o conjunto de situações positivas a que a criança está exposta é sempre benéfico para o estímulo linguístico,

cognitivo, motor... A infância e, em especial, os primeiros anos de vida são uma verdadeira “esponja”, em que a criança absorve tudo o que lhe é oferecido em termos de estimulação. Claro que a família tem esta primazia nestes primeiros tempos.

A criança aprende a sua língua materna com os pais e isso já representa uma enorme ferramenta no desenvolvimento da criança, pois só com a linguagem bem sedimentada, poderá ser introduzida a leitura e a escrita.

Se os pais privarem a criança do contacto com um ambiente de literacia rico, então esta verá vedada uma parte significativa do mundo que a rodeia e poderá ver o seu futuro académico comprometido.

É importante que os pais promovam um ambiente em que a criança tenha contacto sistemático com revistas, livros, jornais, folhetos e outros similares, para que os possa descobrir à sua vontade, para que perceba o que é a escrita e qual a utilidade da mesma, mesmo que em tenra idade ainda não entenda o que está escrito. Ouvir histórias em voz alta, recorrentemente, assume também um papel fundamental no desejo e gosto pela leitura. A par destes materiais escritos, é igualmente relevante que a criança tenha, ao seu dispor, canetas e lápis, para que, além de estimular a motricidade fina e a pega do lápis, possa desenhar, rabiscar e fazer os seus primeiros símbolos que se podem assemelhar a letras. É normal que, desde cedo, a criança queira aprender a escrever as letras do seu nome e ter o material de escrita à sua disposição é altamente potenciador desta atividade.

Os pais devem promover, como já foi referido anteriormente, momentos de leitura de histórias, contudo, será importante escolher histórias de acordo com a idade e gosto das crianças e, se possível, estipular momentos quotidianos regulares para essa leitura. A estes momentos também devem ser agregados momentos de exploração da história, fazendo perguntas acerca da mesma e até repetindo vocabulário. Estas histórias vão fazer com que a criança desenvolva o gosto pela leitura e subsequente desejo de aprender a ler, tornando-a ainda mais disponível para este processo. As atividades orais trarão mais conhecimento da língua, o que, por sua vez, dará mais conhecimento da mesma à criança, para que se venha a tornar uma boa leitora e uma boa escritora.

Outro papel dos pais é o de estarem alerta para possíveis dificuldades na linguagem. Se estas surgirem, é benéfico que tenham uma intervenção atempada para que não se traduzam num obstáculo da aprendizagem da leitura e da escrita, pois, como já foi

aludido, a linguagem adquirida corretamente é essencial para o processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Porém, é importante salientar que esta intervenção em possíveis dificuldades na linguagem não colocará de lado eventuais dificuldades no processo da leitura e escrita da criança.

Todo o esforço envergado nos primeiros anos de vida no sentido de promover a literacia ajudará a criança a ter um melhor, ou, pelo menos, mais simplificado, processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Pode servir como “vacina de prevenção” de alguma dificuldade que possa vir a surgir neste processo tão complexo e abstrato que é aprender a ler e a escrever (Rombert, 2015).

Realçando ainda a importância da leitura para crianças, mesmo antes da sua entrada para o ensino regular, refiram-se os resultados do PIRLS de 2021, que analisam os níveis de literacia de leitura num país. No caso português, em 2021, concluiu-se que alunos que leem fora de ambiente escolar, em que os pais estão envolvidos nas atividades académicas, e os que frequentaram o Pré-escolar apresentam melhores resultados de literacia. Conclui-se ainda que 40% dos pais inquiridos, em Portugal, relatam ter lido com regularidade, em casa, aos seus filhos, desde os seus primeiros anos de vida. Por sua vez, estes demonstram um desempenho na aprendizagem da leitura muito mais proficiente. É ainda de salientar que o estudo refere que alunos que mantêm uma prática de leitura regular em casa mostram um desempenho superior aquando da frequência do 4º ano.

A leitura para crianças ganha grande importância, na medida em que se torna um alicerce pelo gosto da leitura e também pela oferta de vocabulário novo e variado, que será um precioso suporte da compreensão daquilo que lê (Araújo & Costa, 2023).

É preciso recordar que ler implica descodificar e compreender o que se lê, daí ser tão importante dar vocabulário à criança, desde muito cedo.

Toda esta estimulação que os pais podem oferecer às suas crianças será benéfica para a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º CEB, contudo o papel dos pais não é, nem pode ser, o de ensinar a ler e a escrever, mas só de munir a criança de ferramentas de que precisará para o desenvolvimento dessas aprendizagens em contexto escolar.

### **2.1.2. Abordagem à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar**

A frequência da Educação Pré-Escolar é vital para um bom desenvolvimento da criança, visto que, só na frequência de um jardim de infância, a criança vai ter contacto com vários paradigmas da sua vida, que estimularão diversas competências, que em casa não são tão facilmente alcançáveis.

Como foi referido anteriormente, os pais têm um papel crucial e fundamental no desenvolvimento das primeiras competências e gosto pela leitura e escrita, mas também o Educador de Infância ganha aqui um destaque importante no desenvolvimento destas competências.

Na entrada para o ensino formal, a criança já leva algumas competências básicas da leitura e da escrita, mesmo ainda não sabendo ler nem escrever e, muitas destas competências são adquiridas na Educação Pré-Escolar, com um conjunto de estimulações e atividades programadas para o efeito. “O desejo de aprender a ler e a escrever é maior quando está associado a afetos [...] Este desejo é também acentuado quando, no pré-escolar, têm facilidade de acesso a livros e são expostas, de forma lúdica e positiva, a competências de literacia” (Rombert, 2020, p. 27).

A literacia emergente trabalhada pelo Educador ganha uma força bastante importante naquilo que no futuro será a aprendizagem efetiva. A emergência da leitura e da escrita advém do conhecimento que a criança já tem da sua língua e consegue relacioná-la com a leitura e escrita, sendo que, muitas vezes, esta ligação que a criança estabelece entre o que fala e o que lê vem das atividades realizadas na sala do Jardim de Infância com o Educador e o seu grupo, promovendo, assim, a evolução das conceções que a criança vai tendo sobre a leitura até ao ponto de ser introduzido o princípio alfabético.

No Jardim de Infância, a criança está rodeada de estímulos que potenciam o gosto e o desejo por ler e por escrever e o contacto da criança com esta realidade rica em literacia potenciará as linhas que regulam a linguagem escrita.

É altamente benéfico que o Educador promova e implemente na sua sala atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, bem como de leitura em voz alta e de interação verbal sobre o que é lido. Todas as estratégias diversificadas relacionadas com a leitura e com a escrita serão benéficas para a descoberta da leitura e da escrita por parte da criança.

A estruturação das atividades direcionadas em contexto de Jardim de Infância dará também à criança uma compreensão mais efetiva da leitura e da escrita, bem como hábitos mais vincados de leitura, trazendo, assim, para o 1º Ciclo, uma posição face a esta aprendizagem muito mais concreta e uma disponibilidade para aprender ainda mais consistente. Estas atividades estruturadas poderão ainda servir para antecipar e até resolver algumas dificuldades que possam surgir no ato de ler e escrever (Sim-Sim & Ramos, 2006).

As atividades, tanto na linguagem oral como na escrita, em Pré-escolar, têm duas dimensões importantes, a de estimulação precoce e a de estruturação de uma educação otimizada para favorecer o desenvolvimento da criança. A frequência no Pré-escolar tem, além de muitas outras, a missão intencional de guiar a criança para criar bases fundamentais para as aprendizagens futuras. Todavia, este caminho deve ser o mais lúdico e criativo, possível para que a criança se sinta confortável e estimulada para aprender, pois o objetivo máximo é dar alguns pré-requisitos e não os requisitos específicos da leitura e da escrita, pois esse tempo chegará mais tarde. Estes pré-requisitos fornecidos e trabalhados no Pré-escolar serão mobilizados aquando da chegada ao 1º Ciclo e se iniciar a verdadeira aventura da conquista da competência da leitura e da escrita (Rigolet, 2000).

Seguem-se alguns exemplos de atividades que estimulam a emergência da leitura e da escrita em contexto de Educação Pré-Escolar.

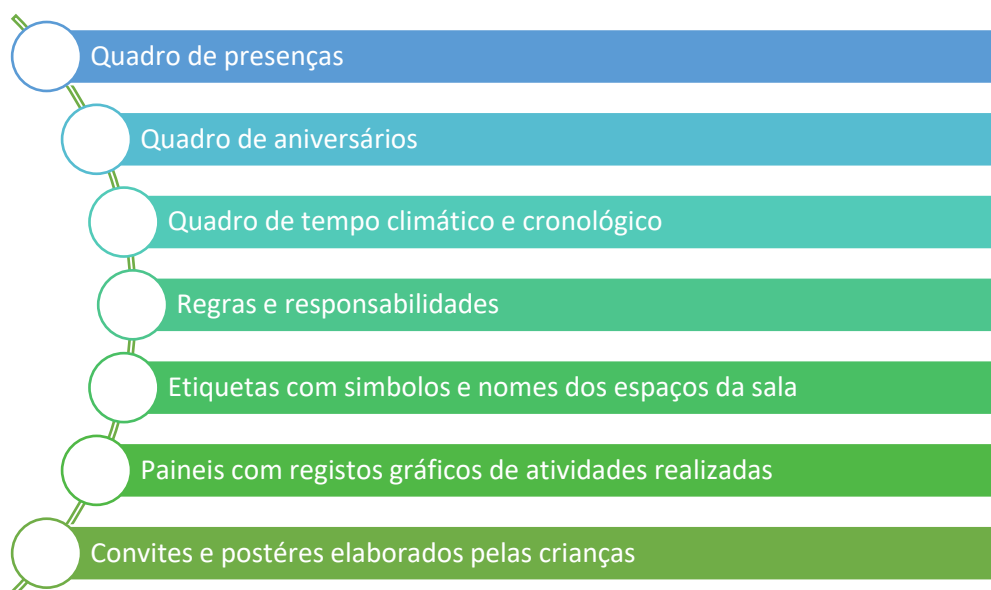


Figura 2 - Atividades que estimulam a leitura e a escrita na Educação Pré-Escolar

## **2.2. Processo de aprendizagem da leitura e da escrita**

Não há muitos anos, pensava-se que bastava ensinar um par de palavras à criança, que esta estaria pronta para ler e, subsequentemente, para compreender, que é, de facto, a grande função da leitura, ler para compreender. Felizmente, os estudos mostram-nos que uma aprendizagem mais efetiva e estimulante formará melhores leitores (Shanahan, 2005, citado por Cruz, 2020).

Qualquer aprendizagem, mais ou menos simbólica ou abstrata, envolve um conjunto de processos cognitivos extremamente complexos, pois estão envolvidos e interligados processos de atenção, integração, retenção, sequenciação e planificação dos dados recebidos, ou seja, a aprendizagem é um processo cognitivo complexo que ocorre no cérebro. Deste modo, percebemos quando a criança está num processo de aprendizagem e recorre a um vasto leque de competências cognitivas que o seu cérebro desenvolve. No caso concreto do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o cérebro mobiliza a área de broca, o parieto-temporal e o occipito-temporal. Estas três áreas estão cingidas ao lado esquerdo do cérebro, o lado que é igualmente associado à linguagem. E aqui mais uma vez se corrobora a ligação entre a linguagem e a eficaz aprendizagem da leitura (Shaywitz, 2003, citado por Cruz, 2007)

Muitas vezes, até na observação da forma como a criança trata e desenvolve a informação recebida, podemos perceber se ativa os processos básicos de aprendizagem, que leva à deteção de dificuldades de aprendizagem.

A capacidade de aprendizagem e de raciocínio não é um dado adquirido à nascença e as competências cognitivas, fundamentais no processo de aprendizagem, devem ser estimuladas desde cedo, insistentemente e continuamente (Cruz & Fonseca, 2002).

O processo da leitura e da escrita, sendo complexo e longo, está envolto em todas as características complexas e cognitivas atrás mencionadas. Contudo, é importante referir que não se está perante um tipo de aprendizagem totalmente nova, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita estabelece uma relação direta com a linguagem ouvida e falada pela criança. Trata-se de dois processos cognitivos de descodificação, uma vez que a criança lê aquilo que aprende a escrever e, embora sejam dois processos exigentes, estão intimamente ligados.

É de ressaltar que estes processos podem ser adquiridos, com mais ou menos tempo, com mais ou menos eficácia, mas a criança pode aprender a ler e a escrever, ou seja, fazer a

descodificação daquilo que lê e escreve, contudo, pode não compreender aquilo que lê, e, desta forma, poderemos estar perante alguma incapacidade para mobilizar alguns processos cognitivos inerentes a esta aprendizagem. Em suma, ler e escrever não estão só dependentes da descodificação, mas também e, obrigatoriamente, da compreensão, para que este ato da leitura e da escrita seja pleno e com verdadeiro significado. E na ausência desta capacidade de compreensão, poderemos estar perante uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita (Cruz, 2020).

No caso específico da leitura e da escrita, registam-se quatro processos envolvidos, o construtivo, o ativo, e estratégico e, por fim, o afetivo. A leitura e a escrita são um processo construtivo, pois, além de se tratar de um processo lento, requerem que a criança construa o significado dos conceitos recebidos com os conceitos que já tem adquiridos previamente. Trata-se, neste caso específico, da correspondência entre fonemas e grafemas que a criança vai passar a fazer. De seguida, caracterizamos esta aprendizagem da leitura e da escrita como um processo ativo, pois é fundamental que a criança se queira implicar ativamente neste processo, ou seja, que esteja disponível para este percurso de aprendizagem, pois, assim, trará melhores e mais profícuos resultados. É igualmente um processo estratégico, que, aliado ao processo anterior, o ativo desenvolve uma leitura e escrita competente, na medida em que delinea estratégias cognitivas de acordo com as exigências deste processo de aprendizagem tão exigente. Por último, e não menos relevante, temos o processo afetivo, pois a braços dados com a aprendizagem da leitura e da escrita, tem de estar ligada a motivação e o desejo de aprender a ler e a escrever, pois a ligação afetiva entre o leitor, ou o futuro-leitor e aquilo que lê e escreve é fundamental para o rendimento e proficiência da leitura e da escrita. Além destes processos inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita, altamente importantes em várias vertentes do desenvolvimento, há outras circunstâncias que são cruciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, que remetem para outros patamares da vida, nomeadamente o caráter social que a leitura traz, pois, se não soubermos ler nem escrever, seremos, em certa maneira, excluídos da sociedade. Ligado ao caráter social, regista-se o caráter informativo, pois, sem desenvolvermos a competência da leitura e da escrita, com muita dificuldade estaremos munidos de todo o tipo de informação relevante ao nosso dia a dia, tais como informações políticas, económicas, de saúde... Além de nos vermos marginalizados na sociedade, o caráter cultural é também importante na nossa

vida e no desenvolvimento da mesma, para que não seja vedado o acesso a obras culturais, nomeadamente as literárias. Por último, cita-se o carácter de lazer, pois a leitura pode ser também encarada como uma forma de ocupar tempo livre, de libertação do dia a dia, uma vez que a leitura não serve unicamente para solidificarmos os nossos conhecimentos científicos e académicos (Cruz, 2009).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um mecanismo que alavanca toda as restantes competências académicas, pois, só depois de aprendermos a ler e a escrever, poderemos estar prontos para desenvolver outros conhecimentos, nos mais variados âmbitos do saber. Encaramos, então, a leitura e a escrita como uma ferramenta primordial e fundamental para trazer novas aprendizagens (Cruz, 2007), estando estas num “lugar predominante dentro das matérias escolares, pois, na realidade elas são a base para o resto das aprendizagens” (Cruz, 2009, p. 131). A leitura e a escrita apresentam um conjunto de etapas inerentes a estes processos, mas que não têm de obedecer uma ordem em concreto. Neste sentido, atente-se na seguinte figura:

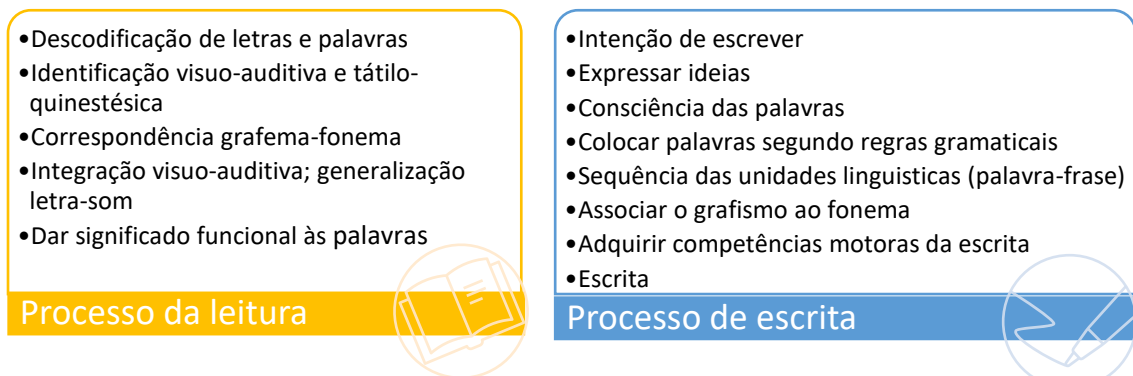


Figura 3 - Processo da leitura e da escrita

(Fonseca, 1999, citado por Cruz, 2009)

### 2.2.1. Aprendizagem da leitura

Ler é algo para o qual o cérebro tem de ser preparado e é caracterizado como um processo de aprendizagem que tem de implicar, quase obrigatoriamente, primeiramente, esforço, treino e disponibilidade, quer por parte de quem ensina, quer por parte de quem está no papel de aprendiz. Mas, mesmo sendo um processo cognitivo com alguma complexidade, é algo pelo qual é fundamental que passemos na vida, pois, sem a leitura, vemos uma infinidade de recursos sociais vedados no nosso dia a dia. Depois de estarmos dotados deste instrumento, nem nos apercebemos de modo consciente da complexidade e

importância da tarefa, mas é, sem dúvida, das tarefas cognitivas mais importantes que devemos dominar (Carvalho, 2011).

No simples ato de ler, cada um de nós, mobiliza, inconscientemente, uma série de mecanismos, como é verificado na figura que se segue:



Figura 4 - Mecanismos da leitura

Ler, ou melhor, aprender a ler, é um processo envolto em complexidade e definir o que é ler é outra tarefa igualmente complexa. Mas poderia dizer que é algo “mágico”, é algo que, depois de assimilado, transporta, quase, “como por magia”, para um mundo novo, onde a descoberta e o fascínio podem ser constantes. Ler é o ato de descodificar símbolos ortográficos, ligando-os a um significado e posterior compreensão do mesmo, onde iremos buscar informação. Ou seja:



Figura 5 - A leitura

Ler é dar “corpo” à linguagem falada, por norma, já aprendida. Como tal, o primeiro processo da leitura é quase uma tradução, ou seja, fazer o cambio entre o que está escrito e a linguagem e, ultrapassado este primeiro e importante processo, passamos para o entendimento daquilo que lemos. Porém, devemos realçar que estes dois processos são intrínsecos. A leitura não existe sem um deles – a descodificação pode levar à

compreensão e, sem decodificação, não haverá compreensão, ou seja, “se não houver uma decodificação das palavras, não poderão ser levados a cabo os processos de compreensão” (Cruz, 2007, p. 52).

Na decodificação, é importante realçar que um dos impedimentos para o seu desenvolvimento pode ser uma débil capacidade linguística/fonológica, ou seja, a existência de algum impedimento ou retardamento da linguagem. É ainda de realçar que é neste primeiro nível que surgem as maiores dificuldades da aprendizagem da leitura. Não havendo aqui dificuldades, tudo indica que haverá sucesso no alcance do segundo processo inerente à leitura, a compreensão.

Na decodificação, além de se identificar graficamente as letras e de as associar ao respetivo som, é necessário relacioná-los entre si, para formar sílabas e posteriores palavras com significado.

O objetivo final da leitura é a compreensão, que é alcançada após passar a barreira da decodificação e na qual é suposto conseguir retirar e formular significados. E uma boa compreensão dependerá de vários fatores, que implicarão sempre o esforço e empenho da criança, tais como o entendimento das palavras, ou até mesmo os conhecimentos sintáticos que vai adquirindo. Ainda sobre este campo da leitura, a compreensão só se esgota quando o significado que extrai das palavras, frases e textos incorpora a sua memória e se junta a conhecimentos já adquiridos.

Vários autores referem os diversos processos pelos quais se passa durante a aprendizagem da leitura, pois este não se resume a conhecer a letras, juntá-las e ler. Há várias denominações para estas etapas e poderia quase fazer-se uma analogia entre estas etapas e os degraus que subimos numa escadaria, que nos levará a algum lado. Rebelo e Fonseca citado por Cruz (2007) elenca os vários “passos” da conquista da leitura, já Carvalho (2011) cita Ehri para explicar a aprendizagem da leitura. Contudo, todos convergem, de uma forma ou de outra, no mesmo sentido, ou seja, a criança passa inicialmente por um processo de decodificação de letras/palavras, onde faz a ponte entre a letra e o som correspondente. Seguidamente, é expectável que o “futuro leitor” já estabeleça uma associação visual do som que ouve, seja uma letra, uma sílaba e, mais tarde, a palavra (ligações grafema-fonema). E, por fim, alcançamos a meta, quando já

conseguimos descodificar e dar um significado à palavra e posterior compreensão da mesma.

A figura seguinte ilustra o que vem sendo dito:

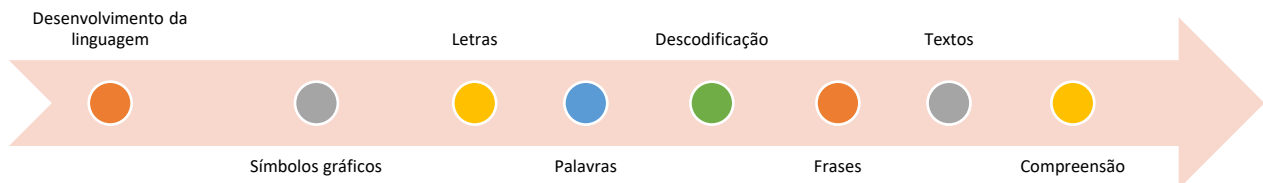


Figura 6 - Evolução da leitura

Muito emergente e útil, neste processo, é o amadurecimento da memória, pois, além de ser importante fazer a ligação daquilo que se lê com a capacidade linguística que já se adquiriu, a memória será crucial neste processo, uma vez que permitirá, com tempo, que a leitura deixe de ser tão exigente e passe a um ato quase inconsciente, pois a memória do som, da letra, da sílaba, da grafia, trará, em grande parte, a descomplicação deste processo (Cruz, 2007).

Antes de aprender a ler, a criança quase que faz da palavra uma imagem, pois, tal como verbaliza aquilo que observa numa imagem, nas palavras que lhe são familiares e com as quais já vai contactando com regularidade, como, por exemplo, o seu nome, vai ser capaz também de dizer que palavra é.

Quando a criança passa para o 1º ano do 1º CEB e inicia o processo de aprendizagem da leitura, esta vai simplesmente fazer uma relação letra-som, uma vez que já “desenvolveu sobretudo capacidades de análise auditiva” (Carvalho, 2011, p. 37). Esta relação é estruturada de uma forma muito simples e sistemática, ou seja, não lê, só está a fazer uma correspondência, mas, após isto, começa a ler as primeiras palavras desconhecidas, porque, também aqui, haverá, inevitavelmente, a memorização das primeiras palavras que vai aprendendo, como, por exemplo, “pai”, “tapete”... e a partir daqui passa para as desconhecidas (Carvalho, 2011).

Ainda referir que pode ser considerada uma lista de pré-requisitos da leitura, ou seja, uma série de processos pelos quais a criança já passou e aquilo que já consegue dominar, como, por exemplo, a capacidade de atenção, memorização, desenvolvimento da linguagem ou até mesmo a criatividade. Não se chega à leitura, por atingirmos

determinada idade, mas porque se amadurece cognitivamente e já se é capaz de operar determinados processos que serão o pilar da leitura (Sousa, 2017).

No campo da leitura, é pertinente fazer uma simples e concisa abordagem aos métodos de ensino. Assinalam-se, primeiramente, os métodos sintéticos, extramente antigos, que são operacionalizados, hoje em dia, com as metodologias alfabéticas que pressupõem a aprendizagem de cada letra e posterior junção das mesmas. Trata-se da junção de consoante-vogal: p+a=pa; p+e=pe.... Registam-se ainda as metodologias silábicas, idênticas à anterior, mas a unidade básica de aprendizagem é a sílaba: “pa”, “pe” .... E ainda as metodologias fonéticas, onde a base da aprendizagem são os fonemas, como, por exemplo, “ai”, “ou”...

Outros métodos estão inseridos nos métodos globais, que são diversos, mas que divergem dos métodos sintéticos, no sentido de não partirem de uma unidade básica de aprendizagem, como a letra ou a sílaba, mas usarem de imediato uma unidade mais complexa como palavras ou frase. Aqui parte-se da palavra para a sílaba e para a letra. Nestes métodos, é, na generalidade, associada uma imagem a palavra e obtém-se, à partida, uma lista de palavras base que servirão para alcançar novas palavras.

Por fim, pode dizer-se que “temos o melhor dos dois mundos”, ou seja, a união do método sintético com o global – os métodos mistos. Muitas vezes, é na junção dos vários métodos que se encontra o equilíbrio para a aprendizagem da leitura. É neste método que encontramos o muito conhecido “Método das 28 palavras”, onde vinte e oito palavras já estabelecidas têm todas as sílabas a aprender; a partir da palavra chega-se às sílabas, que ajudarão a formar novas palavras.

Neste processo, que nem sempre é linear, podem surgir dificuldades que podem ser suprimidas ou evoluir para uma dificuldade específica. As dificuldades mais comuns são as que se evidenciam seguidamente:

#### Leitura

- Substituições de letras e/ou sílabas
- Alteração da posição de letras e/ou sílabas
- Fazer rotações de letras - p/b
- Omitir letras, sílabas, pontuação
- Adição de letras e/ou sílabas

#### Compreensão

- Compreensão de palavras, frases e textos
- Identificar ideia chave de uma mensagem / texto
- Relatar detalhes
- Resumir informação da mensagem / texto
- Realizar inferências
- Retirar conclusões

Figura 7 - Dificuldades na leitura e na compreensão

(Cruz, 2009)

É importante, logo desde cedo, ir motivando os alunos para uma prática da leitura regular, pois esta atividade constante trará largos benefícios no futuro. Mas nem sempre a motivação é constante, por isso, muitas vezes, é necessário recorrer a pequenas cábulas de motivação. Araújo e Lopes (2023) fornecem algumas estratégias a implementar em contexto escolar/sala de aula:

- Escolher um texto/livro do interesse da criança;
- Discussão sobre aquilo que lê e atividades relacionadas;
- Permitir que o aluno assuma o controlo da sua eficiência leitora e defina as metas de leitura;
- Desafiar constantemente os alunos para tarefas diferentes na leitura;
- O texto/livro deve oferecer novas aprendizagens ao aluno;
- Nunca substituindo o papel, a tecnologia pode ser um motor motivacional para ler em diversos suportes;
- Dar incentivos que levem o aluno ao caminho da leitura;
- Elaborar um plano de leitura para o aluno e a turma.

### 2.2.2. Aprendizagem da escrita

Efetivamente, “a fala é a representação sonora do pensamento, procurou-se fazer a representação gráfica dos sons da fala” (Sousa, 2017, p.27). A escrita é uma representação gráfica daquilo que pensamos, do que queremos transmitir e é até uma forma de preservarmos informações em alternativa à “gaveta” do nosso cérebro, chamada memória. A escrita é uma “fotografia” daquilo que falamos.

A invenção da escrita, que sofreu inúmeras alterações e adaptações até aos dias de hoje, foi um marco essencial no desenvolvimento humano e caracterizou mesmo um progresso civilizacional enorme.

Quando escrevemos, temos de ter em linha de conta quem vai ler, pois, se o que escrevemos não for só para nós, a nossa sensibilidade tem de ir até ao ponto de perceber se o outro está munido de todas as capacidades que a escrita requer. A escrita começa na nossa capacidade visual e termina na compreensão da mensagem, passando, evidentemente, pela leitura. E é aqui que a escrita se toca, de imediato com a leitura, pois a leitura é a capacidade de ler o que está escrito (Sousa, 2017).

A escrita, embora até possa ser comparada a um desenho, uma vez que inicialmente até era consubstanciada em pictogramas, não pode ser menosprezada ao nível de um “rabisco” que fazemos sem intenção, pois, na escrita, estão envoltas várias capacidades e aprendizagens. Para escrever, urge ordenar ideias para produzir uma mensagem com sentido e fazer a revisão da mesma, a isto intitulamos composição. Claro que, antes de organizarmos uma mensagem com lógica e coerência, temos de dominar o léxico, escrevendo de uma forma adequada todas as palavras. Mas a escrita precisa de outros vários subprocessos, que incluímos na parte sintática que devemos dominar, tais como as regras gramaticais, concordância em género e número e utilização adequada da pontuação. Inerente ao processo de escrita, algo que difere da leitura, é o desenvolvimento motor, pois é necessário de ter um controlo motor da mão, antebraço, braço e ombro que vai permitir escrever e, de preferência, com uma caligrafia legível.

Tal como a leitura está dividida em duas grandes componentes, também a escrita se divide em dois grupos predominantes, a codificação e a composição, estando a primeira ligada à produção de palavras e a segunda à produção de textos. Vejamos:



Figura 8 - A escrita

A codificação da escrita consiste na transposição da fala para os símbolos, ou seja, a escrita das palavras, por si só, mas que implica já a aquisição de diferentes regras, como as ortográficas. Transformar sons em escrita de letras, sílabas e palavras. Passa-se para o nível da composição, quando mobilizamos a codificação de uma forma mais intensa e já produzimos uma mensagem com a junção das palavras. Aqui se percebe que, para a escrita, a codificação é o requisito mínimo, mas não é suficiente para alcançar a composição. Porém, sem ela, não a alcançaremos de todo. As dificuldades que encontramos na escrita localizam-se de igual forma nestes dois níveis implícitos na escrita. Toda a escrita deve estar envolta em significado, principalmente para quem escreve, por isso, não a podemos interpretar simplesmente como um desenho de gráficos, como pode suceder, por exemplo, na realização de uma cópia. Uma criança pode fazer uma cópia e pode ser minimamente eficiente na tarefa, mas pode não estar a ter qualquer processo cognitivo envolvido, só a capacidade motora, onde “os movimentos gráficos realizados estejam vazios de todo o significado” (Cruz, 2009, p. 179). Por isso, não trará qualquer significado relevante para a criança. Na realização de um ditado, já está presente uma escrita ativa e com significado perceptível, pois transforma-se, através da capacidade motora, o que se ouve em grafemas, atribuindo significado ao enunciado ouvido, recorreremos à memória ortográfica onde estão armazenadas as palavras e as regras de escrita (Cruz, 2009).

Há ainda outra característica que serve à leitura e à escrita – a caligrafia. A caligrafia é a destreza motora para escrever e esta nunca pode ser um impedimento da leitura, uma vez que o seu objetivo máximo é que a escrita possa ser lida (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Escrever envolve uma série de processos cognitivos e também motores, pois implica que acionemos mecanismos de raciocínio, onde necessitamos de capacidades de classificação, ordenação e conservação. Temos ainda de explorar a nossa capacidade de organização

de espaço bem como a ativação de certos músculos. Sem eles, não operacionalizamos a escrita.

“A evolução da escrita culminou nas escritas alfabéticas” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 9). A escrita alfabética, a que usamos, é de facto um processo exigente, pois a criança tem de estabelecer ligações entre as letras e os sons da linguagem e, simultaneamente, transformar esta ligação em palavras. Contudo, este processo de atribuição a cada letra a um som não é linear e exige uma aprendizagem mais longa e sistemática. A criança, para dominar a escrita alfabética, tem de fazer o exercício constante de perceber que as palavras têm diferentes sons e que sons diferentes vão corresponder a letras diferentes. Esta escrita torna-se ainda mais desafiante, porque pressupõe a aprendizagem de dois tipos de alfabetos escritos, o maiúsculo e o minúsculo, que embora sejam o mesmo, diferem bastante no traço da letra.

A criança passa por vários estágios no processo de escrita, mas, antes de iniciar, será de grande importância que o professor tenha a perceção das competências e conhecimentos que a criança já tem sobre a escrita, embora ainda não seja a escrita formal, que é inerente ao processo de aprendizagem do 1º CEB. Ao ter este conhecimento prévio, o professor conseguirá direccionar as suas primeiras atividades no sentido de minorar possíveis dificuldades. Por exemplo, no caso de uma criança que tem uma pega do lápis ainda rudimentar, não se justifica que comece a escrever letras, se ainda não consegue seguir padrões gráficos. É preciso perceber a criança e dar-lhe o tempo necessário de adaptação à escrita e a tudo o que ela implica (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Nesta dimensão da escrita, convém atender ao facto de que se divide em dois processos distintos, a caligrafia e a ortografia, como é observável na figura que se segue:

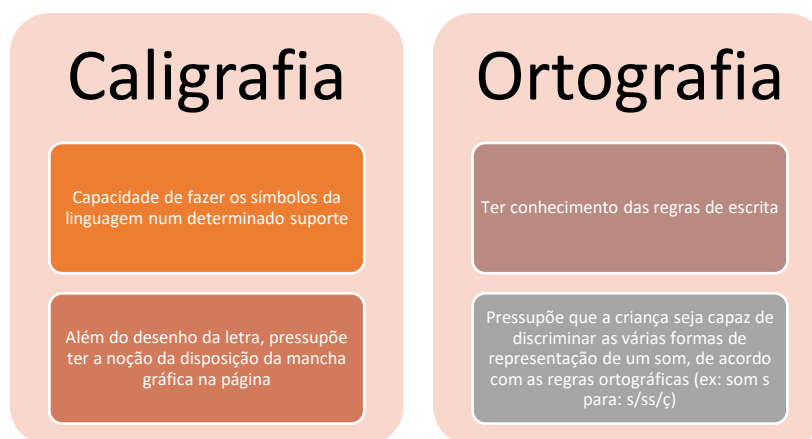


Figura 9 - Caligrafia e Ortografia

Nunca podemos reduzir a calígrafa, unicamente, ao traço da letra, que deve também, ser ensinado, mas esta também “compreende as convenções básicas acerca do arranjo gráfico da página” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 35). Neste domínio, devemos ter em linha de trabalho e de progressivo ensino à criança tudo o que constitui a mancha gráfica quando estamos a escrever, tais como a clareza do traço gráfico, a disposição das letras/palavras/frases numa folha e o importante alinhamento à direita. Com o tempo, a criança vai perceber que o desenho da letra mais claro e organização da mensagem contribuirão para a facilitar a leitura, o que é muito importante, tanto para o progresso da criança como de terceiros que vão ler o que escreve.

É de máxima relevância que a consciência gráfica não seja feita através do treino do traço da letra, mas que se diversifiquem os materiais de manipulação, escrita e suportes.

O professor pode, se o entender, escolher não fazer o ensino em simultâneo da leitura e da escrita, porque, por norma, a leitura tem primazia em relação à escrita e as letras que oferecem uns sons mais simples, para se iniciar a leitura, nem sempre correspondem às que têm uma grafia também mais acessível (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Como já foi referido anteriormente, a complexidade da aprendizagem da língua escrita e lida prende-se com o facto de que cada som não corresponder a um único grafema e vice-versa. Uma palavra pode ser lida de formas diferentes, mas, mesmo tendo esta amplitude de leituras, tem sempre a mesma forma ortográfica. Muitas vezes, é mais fácil que se aplique corretamente a regra da ortografia específica de um som/letra do que na escrita, pois torna-se muito mais fácil descodificar na leitura se, por exemplo, um “s” se vai ler “ss” ou “z”, mas, na escrita, não é assim tão linear. Portanto, a aprendizagem das variadas regras ortográficas ajudarão bastante na escrita e evitarão o erro ortográfico. Ler bem não é sinónimo de que se está munido de todas as regras ortográficas. Assim sendo, e numa tentativa muito rudimentar de elaborar uma definição de ortografia, dir-se-á que remete para o facto de dominarmos a correspondência correta entre som e letra.

No campo da ortografia, encontramos ainda a concordância entre género e número, a correta acentuação gráfica das palavras, o uso das minúsculas e maiúsculas conforme é exigido, o domínio das regras da translineação e perceber ainda a forma correta de escrever determinadas palavras que obedecem a regras mais específicas.

Como a aprendizagem das regras ortográficas é um processo complexo, neste domínio podem surgir algumas dificuldades na escrita. Podemos observar que determinado aluno escreve a mesma palavra de variadas formas e isto traduz-se numa consciência ortográfica pouco proficiente. Outra característica que pode influenciar a fraca capacidade ortográfica é a criança já pronunciar mal a palavra e podendo até ter uma correspondência correta de som-grafema, se pronunciar mal é muito provável que a vá escrever mal e até mesmo aprender mal.

Com a diversidade de competências ortográficas, são observáveis várias dificuldades, sendo que estas não se apresentam sempre da mesma forma nem com a mesma intensidade. Uma criança pode apresentar dificuldades tais que se torna ilegível aquilo que visa escrever, o que pode tornar ainda mais difícil centrar a dificuldade num único ponto. Mesmo com dificuldades e erros ortográficos significativos é possível entender a mensagem que escreveu. Podemos ter dificuldades ao nível do processamento fonológico, com a construção de fonemas ou, por outro lado, deparamo-nos com dificuldades de ligação fonema-grafema.

Será sempre importante não descurar ou descartar o erro como algo pouco significativo e é imperativo que o professor analise o tipo de erro do aluno para planificar a melhor e atempada intervenção relativamente ao problema que identificou.

### **2.3. Relação entre a leitura e a escrita**

É uma tentativa inglória dissociar a leitura da escrita, porque são interdependentes.

Podemos ler razoavelmente e escrever mediocrementemente e, socialmente, é mais visível a nossa capacidade leitora.

A leitura e a escrita estão intrinsecamente ligadas, são duas componentes da aprendizagem que não se podem dissociar e “a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita – bem ensinada – é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora” (Pereira, 2008, p.48). Estas duas capacidades complementam-se, partilham os mesmos processos cognitivos e implicam, da parte do aluno, o mesmo esforço e empenho. Como tal, será importante que os currículos académicos contemplem em igual proporção o investimento nos dois domínios. Todavia, muitas vezes, a leitura e o seu “treino” prevalecem sobre atividades de aprendizagem e estimulação da literacia.

Muitas vezes, diz-se correntemente que não há escrita sem leitura, mas que o contrário já não é viável, ou seja, desprezamos a escrita em função da leitura, afirmando que esta pode viver sem a escrita. Contudo, a escrita é um dos processos que mais pode potenciar e estimular a nossa capacidade leitora e, de igual forma, ajudar a minorar possíveis dificuldades na leitura.

O ensino combinado destes processos, como, aliás, acontece nas escolas, melhora a compreensão leitora, a descodificação aumenta e melhora o vocabulário e melhora a qualidade da escrita, quer ortograficamente como caligraficamente (Alves, 2020).

Em várias atividades, é comum haver uma transferência de competências e de saberes da leitura para a escrita e vice-versa, uma vez que a leitura traz as competências essenciais para uma escrita limpa e eficaz, tais como introdução de conetores, uso correto de pontuação e até a delimitação de texto, mas a escrita também traz para o campo da leitura muitas mais valias, sendo a principal a compreensão e descodificação daquilo que é lido.

A qualidade de um texto está fortemente relacionada com a boa capacidade de ler e interpretar aquilo que é lido, desde que se inicia o processo de aprendizagem da leitura. Por exemplo, se reescrevermos algo que lemos, é tão importante aquilo que lemos e interpretamos, bem como a capacidade de voltar a escrever de forma correta e articulada, com a finalidade de passarmos a mesma ideia, por outras palavras (Pereira, 2008).

A união da leitura e da escrita é importante e significativa no processo de aprendizagem de ambas, mas urge que a didática dedicada a uma seja em proporção semelhante à outra, pois ao “casar a leitura com a escrita em contexto escolar” (Pereira, 2008, p. 57), só trará benefícios ao aluno.

Bons leitores farão bons escritores e bons escritores melhorarão ainda mais os bons leitores.

#### **2.4. *Aprendizagens Essenciais de Português: Domínios da leitura e da escrita (1.º Ciclo – 1.º e 2.º anos)***

No nosso panorama educacional, presentemente, existe um conjunto de diretrizes que guiam o professor do 1º Ciclo no que diz respeito às aprendizagens a alcançar, tanto por área/disciplina, como por ano de escolaridade. Um ensino efetivo e de qualidade implica

a promoção de vários saberes essenciais, uns aos outros e, sobretudo, ao desenvolvimento da criança.

Em Portugal, desenvolveu-se este conjunto de aprendizagens essenciais a alcançar de acordo com o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, dando, assim, oportunidade de flexibilidade de currículo, quer por parte de escolas, quer essencialmente pelos docentes das turmas. O surgimento destas *Aprendizagens Essenciais* segue a linha do DL nº 54 e do DL nº55 de 2018, onde assentam os princípios essenciais de uma escola e, sobretudo, de um processo de ensino-aprendizagem adaptado a todos os alunos.

“Sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8-9). Ao olharmos para o currículo, não encontramos um aglomerado de diretrizes programáticas que devem ser entregues ao aluno, olhamos para um conjunto de aprendizagens essenciais para este. Todos os esforços que tanto professores como alunos, vão envergar, no desenvolvimento destas aprendizagens deve fazer sentido, principalmente para o recetor – o aluno. Gerir o currículo é tomar decisões adequadas a cada aluno, a cada contexto. Não é, de todo, uma tarefa fácil, mas é crucial para o processo de aprendizagem de uma criança. Será um processo mais enriquecedor se olharmos para ele na vertente do currículo em função do aluno e não na vertente do aluno em função do currículo. Todavia, não podemos tornar o currículo num percurso escolar facilitado, mas sim num currículo facilitador de aquisição de aprendizagens.

As *Aprendizagens Essenciais*, delineadas para doze anos de escolaridade, são um vasto conjunto de competências a adquirir por todos os alunos, mas não pode ser expectável que todos as adquiram de igual forma, por tal, é necessário fazer ajustes, muitas vezes, constantes, para que se dê, a todos os alunos, acesso ao currículo e, neste sentido, “cabe ao professor pautar a sua atuação pelo pressuposto da flexibilidade, partindo do objetivo de promover a inclusão de todos os alunos” (Costa, 2023, p. 64).

O processo educativo deve ser sempre inclusivo, isto é, todos os alunos, independentemente das suas condições ou dificuldades, não podem ver vedado o acesso ao seu sucesso académico, sendo necessário pensar e desenvolver respostas adequadas a cada um. Alcançar o sucesso académico não é um patamar igual para todos, como tal, é

imperativo que seja feita uma “a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (alínea e) do artigo 3º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

É certo que as *Aprendizagens Essenciais* são para todos os alunos do nosso país, mas a forma como cada criança lhes pode aceder e, por sua vez, adquiri-las é que pode ser diferente e, neste sentido, pressupõe-se a inclusão de “adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais” (alínea b) do artigo 2º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

No que à leitura e à escrita diz respeito, é no 1.º e no 2.º anos do 1.ºCiclo que há a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita e é aqui também que podemos encontrar algumas das primeiras dificuldades sentidas pelos alunos, quando, depois de várias tentativas diferenciadoras, não alcançam na totalidade ou até parcialmente um objetivo delineado neste conjunto de aprendizagens essenciais.

É ainda importante referir que o desenho das *Aprendizagens Essenciais*, para o 1.º e 2.º anos, na disciplina de Português, foi pensado para que estes dois anos se complementem, ou seja, a iniciação à leitura e à escrita e posterior solidificação, está implícita nos dois primeiros anos do 1.º CEB e não só confinada ao 1.º ano, para que assim possa haver uma efetiva e correta aprendizagem da língua em todas as suas vertentes. Na consulta às *Aprendizagens Essenciais*, podemos de facto fazer esta constatação, pois identificam-se vários conteúdos transversais nos dois primeiros anos do 1º CEB.

### **3. Dificuldades de Aprendizagem Específicas**

#### **3.1. Enquadramento Histórico**

As primeiras alusões à Educação Especial surgem em 1959 e, desde então, vem sendo mencionada em vários documentos oficiais internacionais, como apresenta o esquema abaixo.

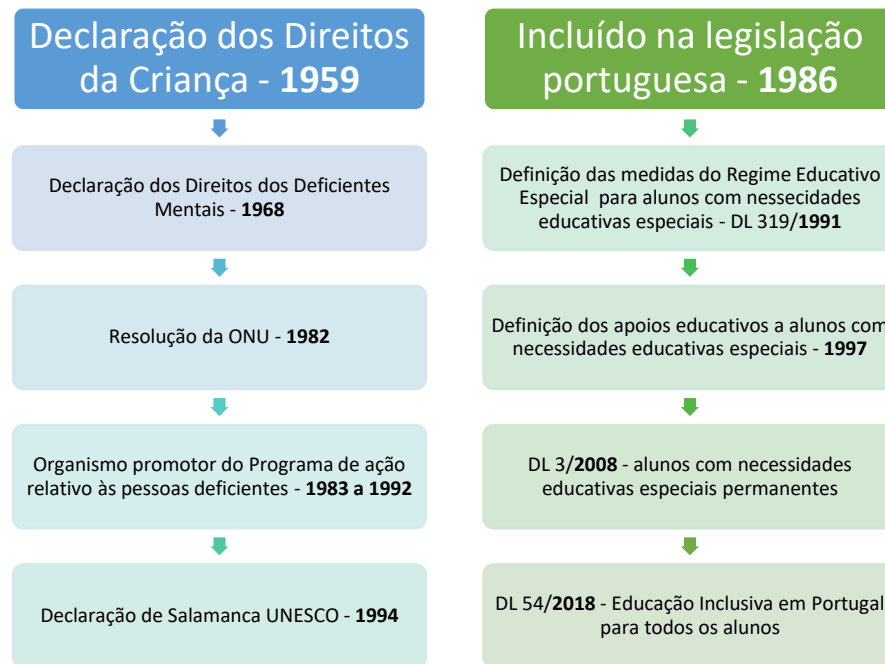


Figura 10 - Evolução da Educação Especial

(Rosado, 2014)

No que concerne às Dificuldades de Aprendizagem Específicas, este conceito surge após vários outros termos serem usados para designar as dificuldades que uma criança mostrava para aprender, tais como lesão cerebral ou distúrbios de aprendizagem, por exemplo.

Nos anos 60 do século XX, começou a ser utilizada a expressão Dificuldades de Aprendizagem Específicas para designar questões relacionadas com o insucesso escolar de uma criança. Esta expressão passou a ter grande relevância, pois dava ênfase às questões académicas, que até aqui eram descuradas. Ainda nos anos 60, várias definições foram surgindo, aliadas a importantes estudos relacionados com as DAE, sendo uma noção agregada a estas definições, com real valor, onde *Bateman* evidência que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas mantêm a sua capacidade cognitiva preservada e que até, algumas vezes, demonstram ter uma capacidade intelectual acima da média (Correia, 2008).

### 3.2. Definição

Chegar a uma definição concreta das Dificuldades de Aprendizagem Específicas é quase uma missão que fica por cumprir, uma vez que os estudos podem orientar em diversos sentidos, contudo, segundo a maioria dos mesmos, a génese da definição reside na componente académica.

Correia refere que “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” (Correia, 2008, p.46).

De acordo com o DSM 5, uma das características mais evidentes das DAE e que ajuda a formular uma ideia mais sólida das mesmas é a incapacidade persistente em aprender determinada componente académica e que geralmente se manifesta nos primeiros anos escolares, nomeadamente no 1º CEB (DSM 5, 2013).

Será importante agregar outro aspeto a ter em conta, aquando da observação de uma DAE. Trata-se da componente socioemocional, uma vez que não são só as aprendizagens que são afetadas, mas também a forma como a criança se relaciona com o meio e com os outros (Correia, 2008).

### **3.3. Critérios da abordagem educativa**

Ao longo dos tempos, vários critérios foram tidos em conta para indicar que poderíamos estar perante uma criança que apresentava uma dificuldade específica de aprendizagem. Se se tiver a certeza de que a criança teve acesso a um percurso escolar regular e, mesmo assim, se detetar que há dificuldades que não se dissipam e que a impedem até de evoluir academicamente, por ter determinada aprendizagem essencial comprometida, será crucial que se avaliem todos os aspetos relacionados com esta dificuldade detetada.

Toda a intervenção deve ser estruturada, tendo em linha de conta os “aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

É necessário perceber concretamente que aprendizagem a criança não consegue alcançar. Ou seja, temos um domínio específico com dificuldade de aprendizagem, que mostra que capacidades estão afetadas verdadeiramente, mas não implica que a capacidade intelectual esteja comprometida (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009).

Esta necessidade de identificação é importante para se contextualizar a intervenção atempada e necessária e para que se seja possível diminuir os impactos da DAE. Tal como refere o DL 54/2018,

“afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido

por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Preâmbulo do Decreto de Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Torna-se claro que não é significativo atribuir um diagnóstico a um aluno, mas que a identificação da dificuldade, bem como a necessidade de intervenção levarão a estruturar um currículo que garanta um percurso escolar de qualidade e com sucesso.

Quando um aluno evidencia qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, seja em que componente curricular for, deve-se perceber, o mais celeremente possível, que fatores o estão a impedir de avançar, para, neste sentido, se adotarem as medidas de suporte à aprendizagem que melhor se ajustam à situação. A diferenciação pedagógica faz parte da ação do professor e, agir de acordo com as dificuldades detetadas pode significar um ajuste nas tarefas do aluno quer na sua finalidade, conteúdos, tempo e recursos disponibilizados (DGE, 2018).

“As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno” (ponto 1 do artigo 6º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho), ou seja, em função das necessidades reais do aluno, deve oferecer-se um suporte personalizado que englobe objetivos, no sentido de dissipar as barreiras encontradas bem como de promover as capacidades do aluno.

A identificação das barreiras na aprendizagem não tem de estar, unicamente, ao encargo do professor titular de turma, todos os agentes educativos, médicos, técnicos e a própria família podem e devem fazer parte desta identificação, como bem se vê:

“A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno” (ponto 1 do artigo 20º do Decreto de Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Após esta constatação de que estamos perante uma dificuldade de aprendizagem, é então necessário estruturar e oferecer ao aluno

“um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular. Esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em critérios educativo/pedagógicos, tendo como objetivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial” (Sanches, 1996, p. 11).

Estas repostas, que planeamos, para dar a um aluno com DAE, podem e devem ser determinadas por uma abordagem multinível, que desencadeará um conjunto de medidas que têm em vista o sucesso do aluno e a promoção de competências, tando académicas como outras. Estas medidas, que consoante as dificuldades, quer na sua persistência e/ou complexidade, podem ser universais, seletivas e adicionais, têm um caráter preventivo e proativo e, são estruturadas de acordo com as informações que se recolhem do aluno e das suas dificuldades específicas (DGE, 2018). Poderão também ser operacionalizadas com uma intenção remediativa.

Após a identificação da dificuldade de aprendizagem,

“a decisão quanto à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão compete à equipa multidisciplinar. Para tal, deve proceder à análise da informação disponível, isto é, das evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno” (DGE, 2018, p. 29).

A equipa multidisciplinar tem um papel fundamental na proposta de medidas a implementar, que depois de reunir toda a informação pode “planear e intervir casuisticamente de acordo com as potencialidades, expetativas e necessidades de cada aluno” (DGE, 2018, p. 32).

Além de toda a intervenção inicial, a equipa multidisciplinar vai, ao longo do tempo avaliar os progressos que o aluno demonstra, de modo a ir adequando as medidas a implementar, ou até mesmo a sua suspensão, uma vez que

“qualquer um de nós pode ter necessidade, num dado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras, que se nos deparam no processo de aprendizagem. É necessário distinguir se essas necessidades são esporádicas ou permanentes e se elas são ligeiras, médias ou profundas” (Sanches, 1996, p. 12).

Quando se faz referência a dificuldades de aprendizagem e posterior mobilização de medidas de apoio, é relevante considerarmos que não são só as questões académicas que estão comprometidas e, por isso, serem as únicas alvo de observação e reforço. Sendo a criança um todo e única, não são só as questões académicas que podem estar fragilizadas, portanto, devemos observar e atuar nos “aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno mas também os fatores ambientais” (DGE, 2018, p. 46).

### **3.4. Critério de identificação segundo a DSM 5**

Se estivermos perante uma criança que tenha alguma deficiência, seja ela motora, auditiva, visual, cognitiva, entre outras, então não estamos a falar, à partida, de uma dificuldade de aprendizagem e o diagnóstico dessa mesma deficiência é significativo na determinação da dificuldade (Fonseca, 1996, citado por Cruz, 2009).

O DSM 5 mostra alguns aspetos que podemos ter em linha de conta na determinação das DAE:

- será uma DAE se persistir na presença de uma oportunidade educacional adequada;

- as dificuldades que advêm da deficiência intelectual diferem das DAE, uma vez que as DAE surgem quando há um normal funcionamento cognitivo;

- as dificuldades que advêm de um problema neurológico não podem ser consideradas DAE;

- numa criança com déficite de atenção ou hiperatividade é importante discernir se as dificuldades de aprendizagem ocorrem por apresentar déficite de atenção ou hiperatividade ou se há realmente uma DAE, contudo é importante ressaltar que podem ser comorbilidades;

- crianças com alguma perturbação neurológica ou psicótica terão características próprias destas perturbações e não estarão inseridas numa DAE.

(DSM 5, 2013)

### **3.5. Comorbilidade**

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas podem ser comórbidas com algumas perturbações do neurodesenvolvimento, como, por exemplo, hiperatividade, autismo, perturbações da linguagem e, até ansiedade. Estas comorbilidades não excluem a presença de DAE. Porém é importante ressaltar que estas perturbações podem justificar o prejuízo na aprendizagem e por isso também deve muitas vezes prevalecer o diagnóstico da perturbação, uma vez que as DAE podem ser consequência do primeiro diagnóstico (DSM 5, 2013).

### 3.6. Domínios com prejuízo

As DAE são divididas em três grandes domínios, estes demonstram as áreas com prejuízo que a criança pode evidenciar no processo de aprendizagem.

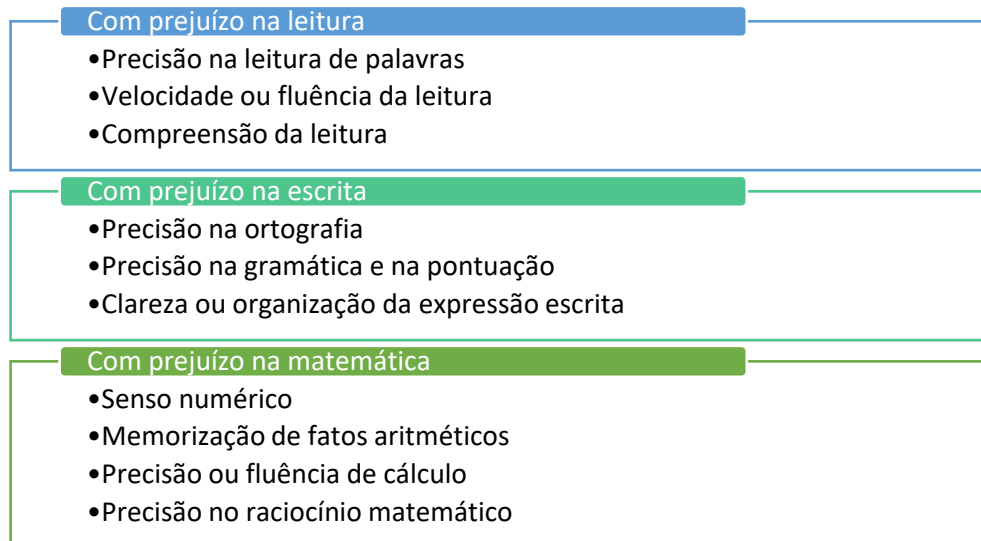


Figura 11 - Áreas com prejuízo na aprendizagem

(DSM 5, 2013, p. 67)

## 4. Dificuldade de Aprendizagem Específica – Leitura e Escrita

A leitura e a escrita envolvem um processo neurológico bastante complexo, pois a criança depara-se com mais de um processo em simultâneo, tanto reconhecimento das letras, posterior descodificação da palavra e compreensão da mesma (Rombert, 2020). “Em Portugal, 28% das crianças manifestam dificuldades na leitura” (Sousa, 2015, p. 161), podendo tal valor estar relacionado com a complexidade da nossa língua. As perturbações da leitura e da escrita estão envoltas em vários fatores que para elas contribuem, mas têm uma origem neurobiológica (Sousa, 2015).

Na leitura, é claro o prejuízo no processamento fonológico, que influencia a precisão, fluência e capacidade de descodificação. Por sua vez, na escrita, podem estar envolvidos défices linguísticos e percetivo-motores.

Chegar a um diagnóstico claro de uma perturbação da leitura e da escrita pode, algumas vezes, ser um processo demorado, como tal, será sempre bastante proficiente iniciar intervenção nas problemáticas detetadas, assim que estas surgem, pois, podendo não

serem dissipadas na totalidade a intervenção precoce trará sempre melhores resultados. Até porque estas dificuldades “sem intervenção não passam com o tempo, acentuam-se” (Antunes & Cohen, 2018, p. 295).

A evolução destas dificuldades na leitura e na escrita está ligada a vários fatores, sendo um deles a gravidade da dificuldade, de mais leve a grave, outro, a adequada intervenção seja escolar ou extraescolar, ainda os apoios prestados à criança e a presença de comorbilidades.

É importante que os agentes educativos estejam despertos para estas dificuldades que as crianças podem apresentar, para, deste modo, conseguirem fazer uma adequada diferenciação pedagógica, de modo que a criança consiga alcançar as aprendizagens essenciais, que poderão ser num tempo, ritmo e formas diferentes, mas que trarão sucesso e uma boa autoestima da criança (Sousa, 2015). As dificuldades na leitura e na escrita serão um verdadeiro impedimento para acompanhar todas as áreas de aprendizagem, uma vez que a “menor competência nestas áreas causam problemas noutras disciplinas, pela dificuldade em compreender os textos ou enunciados das questões” (Antunes & Cohen, 2018, p. 272).

Mesmo com todos os esforços reunidos, as dificuldades podem acompanhar o indivíduo pela vida fora, mas a intervenção e diferenciação pedagógica ajudarão a criança, futuro adulto, a ter sucesso académico, profissional e abonarão de igual forma para o seu bem-estar pessoal (Sousa, 2015).

## **5. Dificuldades na Leitura e na Escrita**

### **5.1. Causas das dificuldades**

Muitas vezes, não é fácil chegar a uma causa para a existência de uma dificuldade de aprendizagem, contudo, conhecer o motivo pelo qual determinada dificuldade surge pode ajudar na intervenção direta.

A diversidade de crianças e de dificuldades pode ser tão vasta que até se chegar mesmo ao cerne da problemática podem surgir conclusões que não representam verdadeiramente a realidade. Por isso, é necessário “distinguir as diferentes situações de dificuldades na aprendizagem da leitura” (Cruz, 2020, p. 69).

Podemos, antes de mais, distinguir estas causas em dois grupos: dificuldades inerentes ao próprio desenvolvimento da criança e dificuldades que advêm do contexto em que se encontra a criança, quer seja, o contexto escolar, social e/ou familiar. Assim, registam-se fatores exteriores ou interiores à própria criança. Deixando já uma ressalva, muitas vezes, encontra-se a dificuldade, que até podemos enquadrar numa dislexia, por exemplo, mas não há uma justificação para ela. Por este motivo, as causas inerentes à criança podem ser encontradas, mas, muitas vezes, não há uma forma de as explicar. Por exemplo, identificamos uma dificuldade de leitura, que nomeamos, mais tarde, como dislexia, mas a causa que levou a tal não é, ou não tem de ser, evidente, sabendo só que pode ser um comprometimento (Cruz, 2020).

Os fatores que levam a uma dificuldade na leitura e na escrita podem então ser intrínsecos ou extrínsecos à criança, mas temos de ter em conta que, na maioria dos casos, as dificuldades devem-se não a um único fator, mas a uma interação entre vários fatores. Como fatores extrínsecos, podem salientar-se a pedagogia desadequada no ensino da leitura e escrita, desvantagens socioeconómicas, instabilidade familiar e falta de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento.

Por sua vez, nos fatores intrínsecos, destacam-se capacidades cognitivas abaixo do esperado para a sua faixa etária, deficiências sensoriais e/ou motoras e ainda fatores emocionais (Cruz, 2020).

Estes dois contextos oferecem uma visão de que as dificuldades podem residir em vários fatores. Mas “a leitura não é fácil porque se baseia num código arbitrário que denominamos princípio alfabético” (Cruz, 2020, p. 90) e todas as ligações fonema-grafema são complexas e implicam um intenso empenho por parte do aluno. Outra questão de dúvida e dificuldade, que até está, de certa forma, relacionada com a anterior, é o facto de “as conexões entre as letras do alfabeto e os sons da fala não são lineares” (Cruz, 2020, p. 90), uma vez que uma letra pode ter mais do que um som associado. Algo também de extrema relevância é a memória fonológica, que consiste na “capacidade para recordar os sons previamente lidos de modo a conseguir integrá-los em palavras ou frases e deles abstrair um significado” (Cruz, 2020, p. 90). Sem este “armazenamento” constante de sons, a leitura encontrará um grande entrave.

“Um outro fator grandemente facilitador ou limitador da aprendizagem na leitura é a motivação para persistir em aprender a ler, independentemente das dificuldades” (Cruz,

2020, p. 92). De facto, a motivação é talvez um dos maiores pilares, pois esta leva a que a criança leia cada vez mais, sem fazer muito esforço e, sobretudo, sem a encarar como obrigação ou aborrecimento. Se aliarmos a pouca motivação a problemas de aprendizagem, teremos um problema ainda maior para enfrentar, pois a criança pode desenvolver uma aversão à leitura e à escrita.

Toda e qualquer dificuldade pode ser minimizada, se forem promovidas atividades e experiências precocemente, no âmbito da leitura e da escrita, para desenvolver o vocabulário, estimular a prática da leitura e treinar a compreensão do que lê (Cruz, 2020).

## **5.2. Impacto das dificuldades na leitura e na escrita**

Atestar que uma criança tem determinada dificuldade pode ser um trabalho complexo, para quem observa, uma vez que as dificuldades apresentam especificidades distintas de criança para criança.

Se uma criança, por algum motivo, não teve um desenvolvimento da linguagem correto, é possível que se encontrem problemas na leitura e na escrita. E, neste caso, é preciso resolver a primeira premissa, a dificuldade da linguagem, para, depois, iniciar o processo de ligação dos sons à leitura e à escrita. “É preciso dar tempo à criança e ajudá-la a fazer esta relação da oralidade com a escrita, ainda antes de entrar para a escola” (Rombert, 2013, p. 219).

Aprender a ler e a escrever é uma atividade árdua e requer esforço, mas, regularmente, é um processo relativamente veloz. É determinante que não intitulemos logo de dificuldade, quando o processo é mais demorado, pois “cada criança tem o seu ritmo e algumas demoram mais tempo em cada fase de desenvolvimento da leitura e escrita” (Rombert, 2013, p. 225).

Ler é primordial para todo o processo de aprendizagem, pois, no decorrer do processo académico, mobiliza-se constantemente, embora que involuntariamente, a leitura e a escrita. Como tal, uma dificuldade nestas aprendizagens poderá pôr em causa todas as seguintes, o que, muitas vezes, desencadeia um processo de frustração e até recusa pela escola.

Frequentemente, o foco está em ultrapassar a dificuldade, algo que é de extrema importância, mas deixa-se de lado a forma como a criança a encara e como isso a faz sentir. Crianças com dificuldades de aprendizagem “podem sentir mais ansiedade, humor

deprimido e ter um autoconceito mais baixo” (Araújo & Lopes, 2023, p. 2). É claro que a intervenção na dificuldade poderá levar a que estes sentimentos diminuam, mas pode não ser o suficiente para que desapareçam, pois, ao ter noção da sua pouca habilidade para uma tarefa/aprendizagem, pode trazer uma constante noção de incapacidade ou falha.

No início do processo de ensino/aprendizagem, a leitura, enquanto este ainda é relativamente simples, mesmo apresentando dificuldades, a criança não encara logo o processo negativamente. Com o evoluir da complexidade, onde é necessário mobilizar as primeiras aprendizagens, a criança começa a ter noções das suas dificuldades e aí surgem também níveis de ansiedade e angústia relativamente ao processo de aprendizagem e à própria escola (Araújo & Lopes, 2023).

A criança com dificuldades de aprendizagem pode apresentar características depressivas, um menor autoconceito e elevados níveis de ansiedade. Também o medo, o evitamento e a frustração são suscetíveis de ocorrer. Em quadros de dificuldades conjugados com estas características emocionais, surgem ainda mais obstáculos, pois estes sentimentos “podem interferir, significativamente, na capacidade cognitiva dos alunos, necessária para que a aprendizagem ocorra” (Araújo & Lopes, 2023, p. 4).

Muitas vezes, uma criança esforça-se até mais que os seus colegas para alcançar determinada aprendizagem, mas a dificuldade impede-a, frequentemente, de chegar a esse sucesso só com a sua determinação e esforço. Perante tanto esforço, sem um retorno positivo, a frustração passa a ser dominante ao esforço, como tal podemos vir a constatar que “a criança «arruma as luvas» e deixa de lutar, acreditando que as dificuldades advirão da sua reduzida capacidade” (Antunes & Cohen, 2018, p. 273).

A par da intervenção pedagógica, tem necessariamente de existir uma intervenção emocional, para, assim, oferecer estratégias à criança quer para ultrapassar a dificuldade quer para lidar com estes sentimentos depressivos (Araújo & Lopes, 2023).

Será relevante estimular as crianças de formas variadas para as ajudar na dificuldade encontrada, para que não se desmotivem nem tão pouco desenvolvam ansiedade e frustração em relação à escola. “Para estas crianças será bom ajudá-las a descobrir as razões para ler” (Rombert, 2013, p. 225), pois, assim, a par de toda a intervenção necessária e adequada, a criança percebe a importância da sua perseverança nesta aprendizagem.

### **5.3. Sinais de alerta**

Não existe uma lista de critérios, bem definida, para identificar precocemente uma dificuldade.

No entanto, é possível avançarmos com um conjunto de sinais que não devem ser desconsiderados pelo adulto, seja o Educador de Infância, o Professor e/ou os pais.

Já se abordou, amplamente, no decorrer deste trabalho, que a dificuldade na linguagem é uma das mais consideráveis premissas para se considerar a hipótese da existência de uma dificuldade na leitura. Porém, a ausência da dificuldade na linguagem também não pode levar, *a priori*, a crer que a introdução à leitura e à escrita decorrerá sem nenhum percalço.

As crianças que vêm a revelar dificuldades na leitura e na escrita “inicialmente elas parecem ter dificuldade em converter a fala em linguagem escrita” (Correia & Ferreira, 2019, p. 12). A partir daqui, poder-se-á chegar a outras dificuldades mais complexas, principalmente se nada for feito no sentido de dissipar a dificuldade.

Os sinais de dificuldade que poderemos observar numa criança não podem ser encarados, logo à partida, como um diagnóstico, pois são só evidências que nos devem deixar alerta para a possibilidade de estarmos perante determinada dificuldade que poderá pôr em causa a normal aprendizagem da leitura e da escrita (Correia & Ferreira, 2019).

Sempre que estes sinais são prevaletentes e frequentes, já devem ser encarados como um fenómeno que necessita de intervenção adequada.

#### **5.3.1. Sinais de alerta ao nível da leitura**

Um dos primeiros sinais de alerta é a dificuldade em fazer correspondência entre o som e a letra. A par desta, a dificuldade em soletrar palavras, em se expressar corretamente, em identificar sons das palavras ou até em descodificar palavras, por mais simples que sejam, podem ser sinais que evidenciam uma dificuldade na leitura (Correia & Ferreira, 2019).

De acordo com Rombert (2020), no âmbito da leitura há uma variedade enorme de sinais de alerta e estes podem estar subdivididos em áreas distintas, a Consciência Fonológica, a Descodificação, a Compreensão, a Fluência e os Comportamentos. Estes parâmetros podem ser um verdadeiro auxílio, pois podem facilitar a planificação de uma intervenção mais ajustada à realidade de cada criança.

Dentro da Consciência Fonológica, destaca-se como sinal de alerta a dificuldade em formar rimas, síntese e análise silábica, identificar sílabas com o mesmo som e manipulação silábica. Por sua vez, na área da Descodificação, salienta-se a dificuldade em identificar ou distinguir graficamente as letras, relacionar letra ao som correspondente, erros na leitura fazendo substituições, inversões, omissões e adições. No domínio da Compreensão, podemos observar uma leitura sem significado no seu contexto, leitura por adivinhação, dificuldade em responder a perguntas sobre o texto, reter ideias, resumir e realizar inferências daquilo que lê. No âmbito da Fluência, os maiores sinais de alarme estão relacionados com uma leitura lenta, imprecisa, com muitas hesitações e sem expressividade e desconhecendo o papel da pontuação do texto. Por último, no que aos Comportamentos diz respeito, devemos estar alerta, quando percebemos que a criança perde ou salta o que está a ler, acompanha a leitura com o dedo, sussurra o que vai ler antes da leitura em voz alta e aproxima o que está a ler dos olhos. Movimentos, como mexer-se muito, abanar a cabeça, tosse, bem como uma atitude de recusa fazem parte de um comportamento típico de quem está a enfrentar uma dificuldade na leitura (Rombert, 2020).

Estarmos preparados para reconhecer estes sinais e o que eles podem significar é algo que pode fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem do aluno, uma vez que os “os atrasos, quer na identificação, quer na elaboração de intervenções, podem levar a insucessos futuros difíceis de recuperar” (Correia & Ferreira, 2019, p.22).

Em jeito de conclusão, apresentam-se os seguintes sinais mais gerais e comuns enunciados por Rombert (2013).

#### DIFICULDADES DE ALERTA NA LEITURA

- Dificuldade em distinguir graficamente as letras
- Dificuldade em fazer a relação do grafema ao fonema correspondente
- Leitura lenta ou muito rápida, com omissões ou trocas nas palavras
- Dificuldade em compreender o que leu durante e após a história
- Não compreende os sinais de pontuação e o seu papel no texto, lendo com pouca expressividade e entoação
- Leitura literal das palavras ou leitura dedutiva em que tenta adivinhar as palavras tendo pouco em conta o texto

Figura 12 - Dificuldades de alerta na leitura

### 5.3.2. Sinais de alerta ao nível da escrita

Muitas vezes, podemos identificar uma dificuldade na escrita quando esta se manifesta por uma caligrafia disforme, mas isso reduziria a escrita a um ato motor, algo que não é, como já foi estudado anteriormente. Porém, agregado a esta “escrita de palavras ilegíveis, forma incorreta e trabalho desorganizado” (Ribeiro, 2019, p.36). Verifica-se que o erro ortográfico é originado por várias características, como, por exemplo, a dificuldade em utilizar corretamente os dígrafos.

Tal como na leitura, também na escrita, podemos subdividir as dificuldades em três grupos, a Caligrafia, a Ortografia e a Produção Textual.

No parâmetro da Caligrafia, observamos sinais de alerta quando há evitamento em escrever letras e números, dificuldade em diferenciar desenho de escrita, dificuldade em se organizar espacialmente na folha, uma escrita impercetível, movimentos da mão lentos e irregulares com dificuldade em memorizar movimentos da escrita e dificuldade na pega e pressão para escrever. Já no campo da Ortografia, está inerente a dificuldade em corresponder fonema-grafema, em utilizar as regras ortográficas, em identificar e corrigir erros, em usar corretamente acentuação e pontuação e na troca, omissão ou acrescento de letras nas palavras. No último ponto, analisamos a Produção Textual, onde é proeminente a dificuldade em planear e escrever um texto, ligar ideias coerentemente e rever e corrigir o que escreveu. São igualmente observáveis erros de estrutura frásica, falta de concordância em género e número e ainda textos bastante sucintos (Rombert, 2020).

Intervir o quanto antes é imperioso, mesmo antes de qualquer diagnóstico, como tal os professores devem ter conhecimento de que sinais os devem alertar, “para desta forma se poder intervir precocemente e muitas vezes com um carácter preventivo, pois desenvolver “bons” hábitos é mais fácil do que corrigir “maus” hábitos na escrita” (Ribeiro, 2019, p.42).

A par com a leitura, observe-se o quadro síntese dos sinais de alerta da escrita.

## DIFICULDADES DE ALERTA NA ESCRITA

- "Dificuldade em fazer a relação do grafema ao fonema correspondente
- Falta de compreensão ou domínio das regras gramaticais e ortográficas
- Dificuldade em explorar e desenvolver um tema para escrever
- Dificuldade em organizar o texto pela ordem dos acontecimentos
- Dificuldade em usar a pontuação e em perceber o seu papel no texto
- Dificuldade em identificar e corrigir os erros de escrita"

Figura 13 - Dificuldades de alerta na escrita

(Rombert, 2013, p. 226)

### 5.4. Consciência Fonológica

A Consciência Fonológica é um dos fatores determinantes para a aprendizagem da leitura, logo uma consciência fonológica fraca pode significar dificuldades em aprender a ler e a escrever. Portanto, sendo “a dimensão mais importante na aquisição inicial das competências de leitura e escrita, e por consequência o principal determinante nas dificuldades específicas de aprendizagem da leitura” (Moura, 2009, p. 75).

A Consciência Fonológica é a capacidade que temos em manipular as unidades dos sons, mais concretamente é

“a consciência de que a linguagem falada pode ser segmentada ou dividida em várias unidades, ou seja, que a frase pode ser dividida em palavras, que as palavras podem ser divididas em sílabas e que as sílabas podem ser divididas em fonemas” (Rombert, 2013, p. 220).

É de fácil perceção, e tal como já foi abordado, que a aquisição correta da linguagem é o pilar para todo o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que “a linguagem oral é a fundação para aprender a identificar ou pronunciar palavras escritas, ou seja, a linguagem oral é o alicerce sobre o qual a leitura e a escrita são construídas” (Cruz, 2020, p. 4).

“A aprendizagem da leitura requer que a criança estabeleça a respetiva correspondência entre as letras impressas (grafemas) e os sons correspondentes (fonemas)” (Moura, 2009, p. 76), pois, sem este relacionamento íntimo entre letras e sons, a aprendizagem e evolução da leitura estará comprometida, uma vez que é este relacionamento que nos ajuda a decodificar novas palavras. “Agregamos novas palavras”, através do

desenvolvimento da capacidade fonológica, tendo em conta que é ela que nos permite fazer esta relação, quase instantânea, entre letra e som.

Quando a criança ingressa no 1º CEB, a competência que tem mais desenvolvida é o domínio fónico da palavra, assim, deve ser a este que o professor deve recorrer, pelo menos, numa fase inicial, para promover as aprendizagens da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007). Ao encararmos a oralidade como ponto de partida para o ensino formal, estaremos então despidos para a necessidade, desde tenra idade, de investir na promoção da linguagem oral correta e organizada da criança, dado à “relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, torna-se, assim evidente a importância que a sensibilidade à estrutura fonológica da língua tem enquanto competência promotora da aprendizagem da leitura e da escrita” (Rios, 2011, p. 49).

Através do ensino alfabético, “as crianças começam a compreender a ligação entre os sons da fala e as letras quando aprendem o alfabeto” (Araújo & Lopes, 2023, p. 5). Logo na base da aprendizagem da leitura e da escrita está a correspondência entre grafema e fonema. Contudo, não é assim um processo tão linear e simples, uma vez que a uma letra pode estar associada a mais do que um som e, embora o processo oral e escrito não se dissociem um do outro, seguem muitas vezes caminhos distintos, como, por exemplo, nas cinco vogais existentes no nosso alfabeto temos mais de uma dezena de sons correspondentes (Freitas et al., 2007). Tal característica faz com que o trabalho de promoção da Consciência Fonológica deva ser um trabalho contínuo, persistente e que esteja suficientemente desperto para o facto de que possam ocorrer dificuldades nesta ligação de uma letra a mais do que um som (Araújo & Lopes, 2023).

A aprendizagem da linguagem oral, embora de extrema importância para o desenvolvimento da criança, efetivada de um modo muito natural e intrínseco, através dos pais, família e Educadores de Infância. Mas sem a promoção persistente da linguagem oral, serão enfrentadas barreiras difíceis de transpor, uma vez que

“para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os seus segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas” (Freitas, et al., 2007, p. 7).

Esta capacidade de manipular e isolar as unidades do oral ganham um papel de destaque, quando após a aprendizagem das letras as crianças começam a perceber como elas se

podem ligar entre si, bem como o mesmo som formará outras palavras. Podemos trabalhar a Consciência Fonológica em três grandes grupos e, pela seguinte ordem, inicialmente isolando os sons das sílabas – consciência silábica –, depois isolar as unidades que constituem cada sílaba – consciência intrassilábica – e por fim isolar cada som da fala (as letras que constituem a palavra) – consciência fonémica (Freitas et al., 2007). Ou seja, o treino da Consciência Fonológica deve partir do maior para o mais pequeno, iniciando a manipulação de sílaba e palavra para depois conseguir manipular os sons de cada letra (Rios, 2011).

Tal como já referido, a Consciência Fonológica desenvolve-se precocemente e é um importante indicador do desempenho da criança na futura aprendizagem da leitura e da escrita, aquando da entrada para o 1º CEB. Mas a frequência no Jardim de Infância tem aqui um papel fulcral no desenvolvimento, bem como na sinalização atempada de algum constrangimento na evolução natural que as competências da linguagem oral devem ter (Moura, 2009). Por norma, faz parte da planificação de um Educador de Infância, exercícios que estimulem a Consciência Fonológica, pois estes irão promover diferentes tipos de competências literárias. É preciso que este treino da fonologia não esteja circunscrito ao Pré-Escolar, mas que, mesmo no 1º CEB, com a aprendizagem da leitura, se continue esta preciosa promoção da Consciência Fonológica (Rios, 2011).

As atividades a que se pode recorrer, para a promoção desta capacidade primordial, passam por jogos de rimas e lengalengas, exercícios de análise e manipulação da sílaba, jogos de identificação dos sons iniciais e finais da palavra, bem como a descoberta dos mesmos noutras palavras (Moura, 2009). Todos estes exercícios serão altamente potenciadores da ulterior aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011).

As atividades pensadas e desenvolvidas para treino da sensibilidade fonológica devem ser delineadas numa perspetiva gradual de complexidade e exigência e a introdução de tarefas que exijam a escrita só devem ser feitas, “quando as crianças demonstrarem já um domínio satisfatório das capacidades de identificação das unidades silábicas e fonémicas na oralidade” (Freitas et al., 2007, p. 31). E, mesmo dentro da escolha de exercícios que impliquem a escrita, também a escolha das palavras se devem reger por um aumento da dificuldade, indo de:



Figura 14 - Complexidade das palavras

Tal como explanado, a Consciência Fonológica fornece ferramentas importantes para a manipulação das unidades fonológicas que, posteriormente, serão mobilizadas na aprendizagem da leitura e da escrita. Destas capacidades fulcrais, salientam-se algumas das mais importantes e às quais recorreremos na evolução da aprendizagem.

Tabela 1 - Consciência Fonológica

<b>CONSCIÊNCIA DA PALAVRA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contagem de palavras</li> <li>• Omissão ou adição de palavras nas frases</li> <li>• Ordenação de palavras na frase</li> </ul>
<b>CONSCIÊNCIA SILÁBICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e produção de palavras com igual sílaba inicial ou final</li> <li>• Contagem de sílabas</li> <li>• Identificação da sílaba tónica</li> <li>• Omissão ou adição de sílabas</li> <li>• Inversão de sílabas</li> </ul>
<b>CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e produção de palavras que rimam</li> </ul>
<b>CONSCIÊNCIA FONÉMICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e contagem de fonemas nas palavras</li> <li>• Identificação e manipulação de fonemas iguais, sejam iniciais ou finais</li> <li>• Omissão, adição e substituição de fonemas</li> </ul>

(Rios, 2011)

<sup>1</sup> C – Consoante; V – Vogal.

## 6. Intervenção nas dificuldades da leitura e da escrita

A intervenção assume um papel crucial para se minimizarem os efeitos que uma dificuldade de aprendizagem pode trazer. Esta deve pautar-se pela celeridade e personalização, para que as barreiras à aprendizagem não inviabilizem o desenvolvimento da criança. A intervenção é concebida não só a partir das dificuldades, mas também das potencialidades da criança e, acima de tudo, deve ser estruturada de acordo com o perfil, contexto e desenvolvimento da mesma, pois não há duas crianças iguais. Embora possam ter dificuldades semelhantes, não lhes servirá a mesma forma de operacionalização de medidas. “Da mesma maneira que um médico não pode dar o mesmo medicamento a todos os doentes, também o professor não pode dar a mesma resposta a todos e a cada um dos seus alunos” (Sanches, 1996, p. 20). Numa escola verdadeiramente inclusiva, pensa-se em TODOS os alunos, mas cada um tem características únicas, por isso, pensar em todos não é pensar em estratégias gerais, mas em metodologias específicas para cada um, até porque “a escola de hoje é heterogénea e o público é diversificado, portanto, não se pode oferecer o mesmo a todos os alunos. Se os alunos são diferentes, o currículo tem que ser diferenciado e adaptado a cada um” (Correia et al., 2021, p. 84).

É realmente importante oferecermos uma resposta de qualidade a todos os alunos, para que todos tenham acesso aos recursos que robustecerão o seu futuro académico, social e pessoal e, tal como é contemplado nos princípios orientadores do DL nº54/2018, é necessário dar “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (alínea b) do artigo 3º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Atualmente, e de acordo com o DL nº 54/2018, dispomos de vários níveis de medidas a adotar, sempre que se identifica uma barreira na aprendizagem. Esta organização multinível oferece a oportunidade de ajustar as medidas de acordo com as fragilidades e potencialidades do aluno. “A mobilização de medidas de diferente nível é decidida ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas” (DGE, 2018, p. 29).

Estas medidas, no âmbito de uma abordagem multinível, organizam-se em três níveis, primeiramente, as medidas universais, de seguida, as medidas seletivas e, o último nível,

as medidas adicionais. No âmbito de cada nível, localizam-se as seguintes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

<b>Medidas Universais</b> (artigo 8º DL 54/2018)	Medidas para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens; A diferenciação pedagógica; As acomodações curriculares; O enriquecimento curricular; A promoção do comportamento pró-social; Apoio tutorial preventivo e temporário; A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; Aplicação das medidas realizada pelo docente titular grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de Educação Especial.
<b>Medidas Seletivas</b> (artigo 9º DL 54/2018)	Medidas que se dirigem a alunos que evidenciem necessidades de suporte à aprendizagem que não foram suprimidas pela aplicação de medidas universais; Os percursos curriculares diferenciados; As adaptações curriculares não significativas; O apoio psicopedagógico; A antecipação e reforço das aprendizagens; O apoio tutorial; Aplicação das medidas realizada pelo docente titular grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de Educação Especial.
<b>Medidas Adicionais</b> (artigo 10º DL 54/2018)	Medidas que têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes, que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão; A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; As adaptações curriculares significativas; O plano individual de transição; O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social; Medidas operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula; Na necessidade de mobilização de recursos adicionais, estes devem ser garantidos pelo Ministério da Educação.

Figura 15 - Medidas Universais, Seletivas e Adicionais

(Artigos 8º, 9º e 10º da Lei nº 116/2019, de 13 de setembro)

Em cada destes níveis de intervenção, estão previstos diferentes modos de acesso ao currículo. “A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular” (DGE, 2018, p. 13). Assim, afiguram-se as seguintes acomodações e adaptações curriculares, previstas no DL nº 54/2018:

#### **Acomodações curriculares**

Medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.

#### **Adaptações curriculares não significativas**

As medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

#### **Adaptações curriculares significativas**

As medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

Figura 16 - Acomodações e Adaptações curriculares

(DGE, 2018, p. 13)

Com as acomodações curriculares, permite-se que todos os alunos consigam aceder ao currículo, previsto para o ano de escolaridade que frequentam, mas com uma diversificação de metodologias que o ajudarão a diminuir as barreiras. Diversificar implica tanto alterar estratégias e modelos de aprendizagem, como os momentos de avaliação. Especificamente nas dificuldades da leitura e da escrita, é exequível que se ofereçam textos aos alunos com auxílio de imagens e/ou com diferenciação por cores, que ajudarão na tarefa de análise e compreensão. Incluir exercícios que fomentem o conhecimento das regras ortográficas também pode ser bastante benéfico, na linha das acomodações curriculares.

Por sua vez, no âmbito das adaptações curriculares não significativas, tem de se garantir que o aluno alcança as mesmas competências que os demais, mas afigura-se a possibilidade de, entre outras opções metodológicas, transformar a sequência dos conteúdos, de forma a integrá-los nas capacidades que o aluno já demonstra, para ir, gradualmente, oferecendo tarefas mais complexas. É igualmente relevante introduzir outras tarefas diferenciadas que alavancarão as restantes competências a alcançar. O professor pode determinar objetivos distintos para o aluno, com vista a que este adquira as competências e aprendizagens previstas para o seu ano de escolaridade. Aqui, seria possível introduzir textos menos complexos, com vocabulário que o aluno já domina e, também ter leitura de textos e/ou exercícios por parte do professor. Podemos contemplar ainda algum auxílio nos exercícios, disponibilizando palavras para exercícios lacunares, referência onde pode procurar informação no texto para responder a questões e ainda exercícios simples que promovam as competências ortográficas e sintáticas.

Se for necessário recorrer às adaptações curriculares significativas, então será feita uma seleção dos conteúdos a oferecer ao aluno, de acordo com as competências que evidencia bem como as barreiras mais difíceis de ultrapassar. Assim, são equacionadas tarefas que estimulem a autonomia do aluno. Será sempre importante, se possível, incentivar a prática da leitura e a escrita, mesmo com textos simples e que até vão ao encontro do gosto do aluno, bem como a escrita do nome e frases simples. Neste caso, o currículo é único e desenhado em função das especificidades do aluno. “Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma aula, oportuna e adequadamente, é um elemento essencial para atingir o sucesso da aprendizagem” (Sanches, 1996, p. 41).

O professor tem um papel privilegiado no acesso à informação, uma vez que tem a oportunidade de observar o aluno sistematicamente, em atividades e momentos distintos. Assim sendo, organiza da melhor forma a informação recolhida “sobre as potencialidades e sobre as fragilidades dos alunos, prestando-lhes apoio no sentido de superarem as limitações evidenciadas” (Correia et al., 2021, p. 29).

Pensar em todos os alunos da turma é a melhor forma de cada um anuir ao conteúdo a trabalhar, pensando sempre nas barreiras com que os alunos se deparam e, em simultâneo, nas suas características e potencialidades. Daqui emerge uma diversificação das tarefas bem como da forma de as realizar. Os apoios disponibilizados aos alunos não podem ter um único sentido, ou seja, não podem ser pensados unicamente para enfrentar a dificuldade, na tentativa de a suprimir. A escolha da intervenção deve, antes de tudo, levar a fazer uma investigação profunda das aprendizagens que o aluno já adquiriu bem como dos interesses e capacidades do mesmo. Intervir adequadamente é significado de pensar em todas as características do aluno, para, posteriormente, delinear um plano de intervenção com mobilização de medidas que alavanquem as suas competências bem como diluam as suas dificuldades (Sanches, 1996). “Só partindo do aluno se pode chegar ao aluno e a todos os alunos, numa perspetiva de Educação para Todos, numa Escola Inclusiva” (Sanches, 1996, p. 27).

Para que se realizem efetivamente aprendizagens, é necessário desenhar a melhor forma de chegar a todos em contexto de sala de aula, tal como é preconizado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. Vejamos:

“As práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (DGE, 2018, p. 22).

O DUA oferece, após o conhecimento efetivo dos alunos e da turma, a oportunidade de planificar com mais eficácia e dinamismo, pensando em várias alternativas de acesso aos conteúdos, não descurando nenhum aluno, nem nenhuma barreira à aprendizagem já identificada. A planificação leva o professor a decidir sobre os caminhos a seguir, mas leva, igualmente, a que reflita sobre as suas opções metodológicas, até porque planificar é “um ato de decisão, de coragem e de responsabilidade” (Cosme et al., 2021, p. 90). “Reduzindo

as barreiras à aprendizagem e à participação, o trabalho em sala de aula baseia-se em múltiplos meios de ação, de representação e de envolvimento” (Correia et al., 2021, p. 90).

Partindo da planificação diferenciada para a turma, o professor consegue adequar os conteúdos, atividades e estratégias às singularidades de cada aluno, ajustando o modo e o tempo como cada um recebe e acede às componentes curriculares. O que é projetado para a turma, que funciona como um grupo, mas que não tem de aprender em uníssono, deve ser ajustado imperativamente, para que todos recebam o mesmo, mas de formas distintas (Correia et al., 2021).

Dado a heterogeneidade de alunos que frequentam as escolas, a intervenção é um ato que obriga a uma reinvenção constante. É importante desenhar:

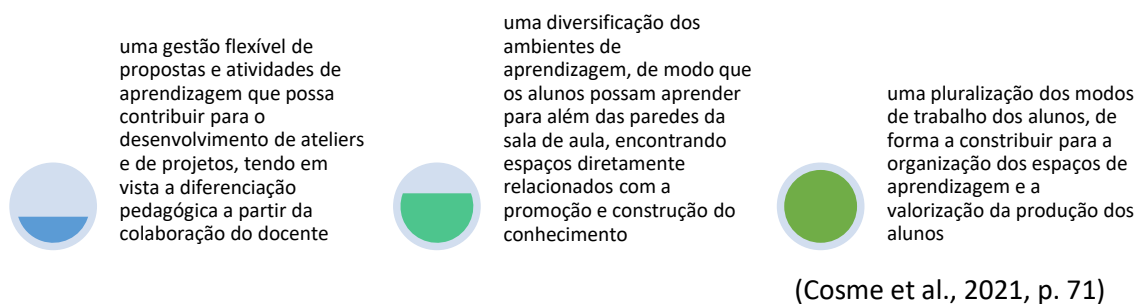


Figura 17 - Diversificação de metodologias

O DUA, tal como já referido, é um instrumento de planificação fundamental, quando uma turma apresenta alunos e ritmos aprendizagens distintas. Recorrendo aos pressupostos do DUA, no campo das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, destacam-se alguns pontos que podem ser relevantes, tais como:

- Disponibilizar opções quanto ao modo como cada objetivo pode ser atingido;
- Diversificar as atividades e fontes de informação;
- Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa;
- Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula;
- Estabelecer objetivos a curto prazo;
- Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas;
- Enfatizar o processo, o esforço e os progressos;
- Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais;
- Associação de vocabulário;

- Providenciar representações alternativas que clarifiquem ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre os vários elementos de significação;
- Apoiar a descodificação de textos;
- Apresentar alternativas como ilustrações, imagens, gráficos;
- Utilizar diferentes formas de organização da informação;
- Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares;
- Otimizar o acesso a ferramentas e produtos de apoio;
- Usar diferentes suportes para a comunicação;
- Utilizar materiais manipuláveis;
- Utilizar ferramentas de conversão de material escrito em linguagem oral e vice-versa, corretores ortográficos e gramaticais;
- Facultar feedback diferenciado e personalizado.

(DGE, 2018, pp. 23-26)

O processo de avaliação faz parte do caminho do aluno e este deve assumir várias vertentes. A avaliação não se pode reduzir ao ato atribuir um nível de avaliação, até porque “a atribuição de um valor numérico numa escala não traduz o que o aluno aprendeu, as competências que desenvolveu nem o que precisa de aprender” (Cosme et al., 2020, p. 14). Serve, porém, para ajudar a perceber de que forma este processo se coaduna com as características do percurso de aprendizagem do aluno.

A avaliação é uma recolha de dados e informações, mas é preciso pensar na efetiva finalidade desta recolha. Tendo em conta a finalidade da recolha dos dados, a avaliação pode definir-se como formativa ou sumativa. Se perspetivarmos a avaliação como um ato vocacionado para a obtenção de uma classificação, que atesta o grau de conhecimentos do aluno, assumimos uma avaliação sumativa onde “se estabelecem critérios de desempenho e os resultados são usados para classificar, seriar, e o processo ocorre após o processo de ensino e de aprendizagem e em nada para eles contribuir” (Cosme et al., 2020, p. 31). E desta avaliação, onde se recorre, muitas vezes, ao teste sumativo, tanto o professor como o aluno retiram só um valor numérico, que nem sempre exprime a realidade educativa daquele aluno. Mas se a intenção avaliadora servir “para informar e sustentar as intervenções pedagógicas e possibilitar aferir, a todos os intervenientes, a prossecução dos objetivos definidos nos documentos curriculares” (Cosme et al., 2020, p.

17), então abraçamos uma avaliação formativa que irá recolher informação válida, em diversos momentos, que mostrará como é que a criança está a aprender e que a aprendizagem está realmente a reter. A avaliação formativa pode assumir um papel de primazia, pois serve “para motivar e orientar as aprendizagens e para adequar o ensino” (Cosme et al., 2020, pp. 15-16).

Qualquer uma das opções avaliativas é importante, na medida em que servirá para fornecer *feedback* quer ao professor, quer ao aluno, quer aos encarregados de educação das aprendizagens que este já alcançou e até que ajustes podem ser feitos no processo de ensino-aprendizagem.

O professor toma uma série de decisões importantes para o desenvolvimento da criança, e, com estas, “está a construir um caminho para ensinar, aprender e avaliar” (Cosme et al., 2021, p. 108). Como tal, o processo de avaliação deve estar intimamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, pois não se exigirá algo para o qual o aluno não está preparado, sendo “importante que as adaptações adotadas no processo de avaliação, sejam igualmente implementadas no processo de ensino” (Ribeiro, 2019, p. 52). Podemos olhar para a avaliação como um processo de melhoria das aprendizagens e que não se reduz a momentos formais de avaliação, mas que se diversifica nos métodos de recolher informação relevante para a avaliação e para a melhoria das práticas em sala de aula (Cosme et al., 2020).

Na avaliação, também há espaço para implementar adaptações, porque nunca fará sentido adotar estratégias diferenciadoras para chegar à aprendizagem e “esquecermo-nos” de adotar, igualmente, estratégias de avaliação que se adaptem ao aluno. Este processo de avaliação também dará o *feedback* sobre a operacionalização das medidas, ou seja, consoante os resultados pode equacionar-se se as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ainda são relevantes e se estão ajustadas (DGE, 2018).

Fazem parte destas adaptações ao processo avaliativo e, que às dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita podem ser úteis, entre outros, os seguintes pressupostos:

- “- diversificação dos instrumentos de recolha de informação;
- os enunciados em formatos acessíveis nomeadamente;
- a utilização de produtos de apoio;
- o tempo suplementar para realização da prova;

- a transcrição das respostas;
- a leitura de enunciados;
- a utilização de sala separada;
- as pausas vigiadas;
- o código de identificação de cores nos enunciados.”

(Artigo 28º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho)

A intervenção no âmbito das dificuldades específicas da leitura e da escrita é encarada, muitas vezes, como uma ação da disciplina de Português. Mesmo que, muitas vezes, se recorra a apoios mais diferenciadores, onde se produz um trabalho específico a partir deste tipo de dificuldades, estas podem e devem ser trabalhadas transversalmente nas diferentes disciplinas, em articulação com os diferentes intervenientes que trabalham com o aluno. Contudo, na disciplina de Português, estruturam-se e adaptam-se os conteúdos à luz das barreiras identificadas. Deste modo, “é possível diferenciar, conjugando os diferentes domínios (oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática)” (Correia et al., 2021, p. 91). É ainda possível, ao nível da leitura e da escrita, gerir o currículo de forma a “alterar a priorização ou sequenciação dos textos previstos para o estudo, em função da complexidade dos mesmos” (Correia et al., 2021, p. 94).

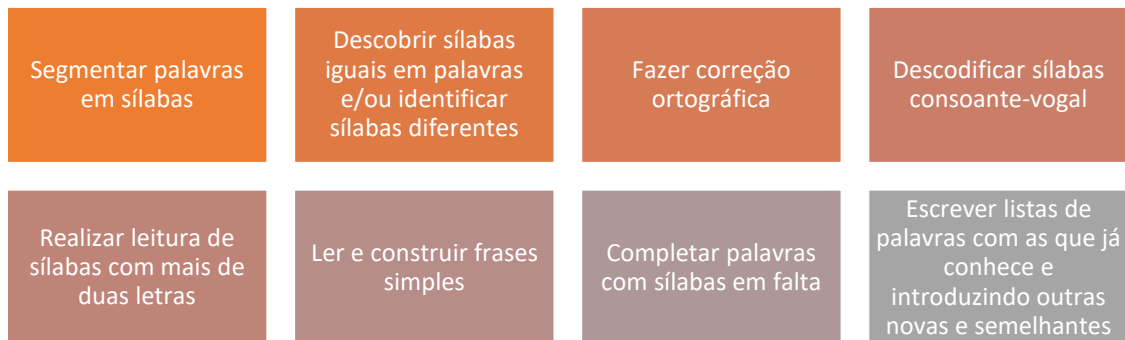
A intervenção na leitura e na escrita pode ser tão complexa como o próprio ato de aprender a ler e a escrever. A leitura e a escrita implicam o recurso a um vasto leque de atividades, que se podem mostrar extremamente exigentes. “No início da aprendizagem, a criança depara-se com um grande problema: todas as palavras são novas para ela” (Afonso, 2015, p. 169).

Muitas vezes, a consciência fonológica está comprometida, o que representa um dos maiores problemas para iniciar a leitura e a escrita. Nestes casos, tende a mobilizar-se métodos que “não recorrem à conversão grafema-fonema, isto é, não recorrem à via fonológica, dado ser um método que parte do geral, da frase, para o específico” (Afonso, 2015, p. 170), tal como é o caso do Método das 28 palavras.

Sugere-se que a intervenção possa começar pelas letras ou sílabas já adquiridas pela criança. Para tal, é crucial que se observem que capacidades já adquiriu e quais as áreas que estão comprometidas. Pode ser benéfico fazer um trabalho que envolva a

estimulação da consciência fonológica, bem como tarefas de promoção da leitura e da escrita.

Numa fase inicial, os seguintes exercícios podem contribuir para a estimulação da capacidade da leitura e da escrita e ainda dissipar algumas dificuldades. Neste sentido, atente-se na figura abaixo apresentada:



(Afonso, 2015)

Figura 18 - Exercícios de intervenção

Pode igualmente ser uma mais-valia se pensarmos numa intervenção multissensorial, que recorre à visão, audição, linguagem e até à manipulação tátil. Poder enveredar-se por um método fonológico, onde se trabalhem os sons das letras e sílabas, conjugado com um que estimule vários sentidos, para poder manipular a letra, sílaba ou palavra de várias formas fornecerá à criança capacidades e ferramentas importantes para combater as suas dificuldades nestas áreas (Correia & Ferreira, 2019).

Ao nível das dificuldades da escrita, será relevante enveredar-se pelo tipo de atividades que são enunciadas a seguir:

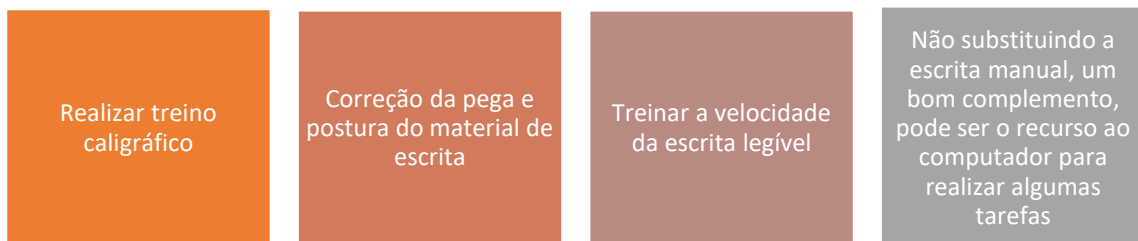


Figura 19 - Tarefas de intervenção na escrita

(Ribeiro, 2019)

Além da identificação e da intervenção junto das dificuldades, promover o prazer pela leitura, desde cedo, é, igualmente, um pilar estruturante, uma vez que, “atendendo à

influência positiva que o gosto pela leitura tem na compreensão leitora, motivar os alunos para a leitura deve ser uma prioridade” (Araújo et al., 2016, p. 27). Mesmo antes da entrada na escola, a família desempenha um papel muito importante no desenvolvimento deste gosto pela leitura. O hábito de ler histórias em família vai contribuir fortemente para criar hábitos regulares de leitura, bem como para estimular o vocabulário. A par com a família, é importante que a escola “seja um espaço capaz de se configurar como promotor de práticas de leitura” (Azevedo & Balça, 2016, p. 5). Além da leitura em sala de aula, a escola pode oferecer espaços e momentos que incentivem a leitura, tal como a criação de clubes de leitura, a partir do 1º Ciclo, a criação do cantinho da leitura em contexto Pré-Escolar e, ainda, a visita regular a bibliotecas bem como encontros com autores (Azevedo & Balça, 2016). Tanto em ambiente familiar como no Pré-Escolar, estas iniciativas terão um peso preponderante, pois, sendo numa fase de pré-leitura, antes da entrada para o 1º CEB, em que não é esperado que a criança leia, introduzirão o conceito de leitura e a sua importância. “Um aprendiz leitor motivado está mais disponível para o esforço que a tarefa requer e não desistirá em face das primeiras dificuldades” (Viana et al., 2014, p. 24).

Tendo por base a filosofia dos Três P – Precoce, Progressivo e Positivo (Rigolet, 2000) e transportando-a para a realidade da intervenção, podemos, assim, delinear a em três pontos fundamentais, para que seja eficaz. Vejamos:



Figura 20 - Intervenção: Precoce, Progressiva, Positiva

### 6.1. Um recurso: o ARASAAC

Uma dificuldade específica na aprendizagem requer uma atuação rápida, objetiva e eficaz. É muito comum, quando é necessário intervir com determinada criança, partindo de uma dificuldade evidenciada, que se tente recorrer a material já existente, quer seja para o utilizar diretamente, quer adaptando-o. É relevante que o material vá ao encontro das necessidades da criança e que permita trabalhar verdadeiramente as dificuldades a suprimir. A inclusão de materiais diversos dará, à criança, uma apropriação do conhecimento mais efetiva, por isso, “a seleção e/ou construção de recursos didáticos pode constituir-se como parte fundamental para a construção de ambientes promotores de aprendizagens” (Cosme et al., 2021, p. 97).

É realmente importante que o material e/ou atividade tenha um objetivo pedagógico relevante para a criança, a fim de ser um potenciador de capacidades e não só um simples exercício pouco estimulante e sem intencionalidade pedagógico-didática.

Há, de facto, muitos materiais, tal como livros, jogos, exercícios, a que é possível recorrer. Contudo, muitas vezes, o professor tem de se socorrer da sua imaginação, quer seja para adaptar o que já existe, quer seja para criar um novo material que vá, realmente, ao encontro da superação da dificuldade encontrada. Efetivamente, o professor é um agente preponderante em todo o percurso, que põe ao serviço do aluno, da turma e da escola todas as suas capacidades e se reinventa sempre que necessário e “o que sustenta a inovação é a intencionalidade do professor, quando define o método a adotar, as tarefas a propor e os recursos a mobilizar” (Cosme et al., 2021, p. 80).

No âmbito do que há disponível, muitas vezes, são atribuídas outras funcionalidades dos materiais e plataformas já existentes para dar resposta a necessidades específicas. Assim, surge a oportunidade de apresentar o ARASAAC, que, sendo uma plataforma digital que serve os propósitos da Comunicação Aumentativa e Alternativa, pode ser usado como potenciador da leitura e da escrita.



Figura 21 - ARASAAC

O ARASAAC oferece recursos gráficos que podem facilitar a vida quotidiana de uma pessoa que apresente dificuldades ou ausência de linguagem e/ou deficiência intelectual.

Esta plataforma é gratuita e disponibiliza, em várias línguas, os mais variados pictogramas que respondem às necessidades comunicativas ([arasaac.org](http://arasaac.org)). Dentro de cada pictograma, é possível manipular de acordo com as nossas preferências. Um dos recursos que disponibiliza é a escrita da palavra junto da imagem selecionada. Eis um exemplo do que fica dito.

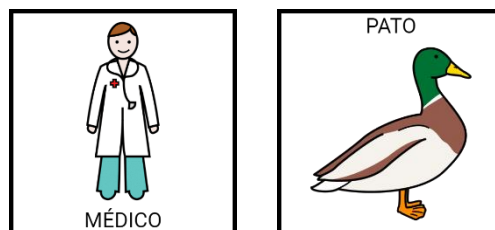


Figura 22 - Exemplo de manipulação de texto no pictograma

Neste sentido, então, pode tirar-se partido desta plataforma, para desenvolver materiais que conciliem imagem-palavra. Efetivamente, pode ser um verdadeiro auxílio para trabalhar dificuldades na leitura e na escrita.

Aproveitando a capacidade de memória visual e estimulando-a, os recursos que se criarem com o ARASAAC poderão potenciar o “armazenamento” de novas palavras, aumentando, assim, o vocabulário. Poderá ser, igualmente, benéfico para a organização frásica e estimulação da leitura. Conjugação imagem-palavra promoverá o trabalho autónomo, o que, além de promover as capacidades de leitura e escrita, contribuirá para o bem-estar emocional da criança.

Esta plataforma, sendo gratuita, pode ser, de facto, um recurso simples, mas extremamente eficaz, onde, ao unirmos as suas potencialidades à imaginação e à criatividade, serão obtidas atividades que responderão às necessidades das crianças.

Como já abordado, as dificuldades na leitura e na escrita estão diretamente ligadas a componentes linguísticas, de compreensão, de descodificação e também motoras. Contudo, à aprendizagem da leitura e da escrita estão afetos outros mecanismos essenciais, tais como a memória e a atenção. Se estes dois mecanismos não estiverem comprometidos, mais facilmente se atenuarão as dificuldades.

Quando uma criança está a aprender a ler, descodifica o que está escrito de diversas formas. Genericamente, e quando não há nenhuma barreira na aprendizagem, a criança vai começando a fazer a correspondência grafema-fonema. Paralelamente, à medida que

vai adquirindo novos conhecimentos, já faz a descodificação visualmente, seja por já ter essa palavra no seu léxico ou porque é semelhante a outra que já domina. Percebe-se, assim, que o campo visual é algo de extrema importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Fazendo esta análise visual da palavra, acelera-se o próprio processo de leitura, porque, quase que instantaneamente, se identifica a palavra e desta forma ativamos o seu significado (Cruz, 2007).

Quando, por diversas razões, se enfrentam adversidades na leitura e na escrita, é vantajoso fazer uso desta análise visual e da memória. De um modo geral, “as palavras estão armazenadas na memória de longo prazo e o reconhecimento de uma palavra envolve uma pesquisa nessa memória” (Cruz, 2007, p. 47). Contudo, nem todos procedem a este armazenamento da mesma forma. Logo, se por descodificação direta for um caminho mais sinuoso, pode atribuir-se um significado mais real e instantâneo à palavra, quando a esta se adiciona uma imagem.

Se houver um constrangimento de aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que se adotem estratégias que auxiliem este armazenamento de palavras, para que se possa obter palavras escritas já previamente conhecidas. O ensino em simultâneo da palavra e do seu significado pode alavancar o processo de leitura, uma vez que “o conhecimento de palavras permite aos leitores identificarem-nas e associarem-nas ao respetivo significado, influenciando, conseqüentemente, a compreensão do texto” (Araújo & Oliveira, 2024, p. 3).

O recurso ao ARASAAC permite criar material simples, mas com significado para a criança. É possível fazer um trabalho personalizado que vá ao encontro das dificuldades, mas também dos seus gostos. Nesta plataforma, acede-se facilmente a um número, bastante significativo, de pictogramas, que, ao poderem ser manipulados e usados em prol da leitura e da escrita, facilitam, à criança, a entrada de novas palavras no seu armazenamento, uma vez que esta será capaz de identificar visualmente a palavra ao associar à imagem que lhe corresponde.

A título de exemplo e, demonstrando o explanado anteriormente, se uma criança que demonstra gosto por animais e se denota uma dificuldade na divisão silábica, é possível fornecer um tipo de cartões, como evidencia o exemplo abaixo apresentado:

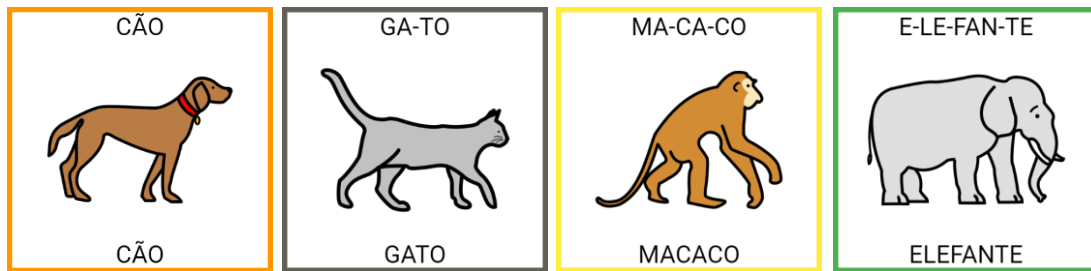


Figura 23 - Exemplo de atividade elaborada com recurso ao ARASAAC

O mesmo sucede com listas de palavras, textos auxiliados com imagens, palavras/imagens para descobrir sons. Trata-se de outros exemplos de atividades passíveis de serem realizadas com o recurso ao ARASAAC.

A facilidade em procurar a imagem que se pretende e associar de imediato a palavra que lhe corresponde transporta esta plataforma de comunicação aumentativa e alternativa para o campo das dificuldades na leitura e na escrita, imprimindo-lhe, assim, o carácter de recurso acessível e eficaz no combate às dificuldades.

É imperioso aumentar o armazenamento de palavras, de forma a que o processo de identificação da palavra, através da memória visual, seja instantâneo e que não imponha a necessidade de recorrer a outros processos intermédios (Cruz, 2007).

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## 1. Enquadramento do tema

O desejo por alargar o conhecimento no âmbito das dificuldades de aprendizagem específicas levou-me a uma revisão bibliográfica mais exaustiva, para que, desta forma, me conseguisse munir de novas ferramentas, para desenvolver um trabalho mais profícuo em prol de crianças que se deparam com algumas barreiras no seu processo de ensino e aprendizagem. Estas novas ferramentas, obtidas a partir de toda a bibliografia consultada, traduzem-se no desenvolvimento de metodologias e atividades que possam efetivamente revelar-se como um auxílio para a criança. Repare-se:

“As perturbações do desenvolvimento mais comuns são as dificuldades de aprendizagens específicas da leitura, escrita e cálculo. Chama-se específicas porque a dificuldade em aprender não é generalizada, ou seja, resultante de um atraso mental, antes é seletiva para estas tarefas” (Antunes, 2009, p. 48).

Partindo da minha experiência profissional, no âmbito da qual, cada vez com maior frequência, encontro crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, senti a necessidade não apenas de as observar diretamente, adaptando estratégias e materiais para que possam aceder às aprendizagens previstas para cada uma, mas também de enriquecer o meu próprio conhecimento, percebendo tudo o que pode estar na origem das mesmas.

Muitas das dificuldades de aprendizagens específicas com que contactamos prejudicam particularmente a leitura, a escrita e a aritmética. Por ser a área em que mais trabalho, esta investigação seguiu unicamente pelos domínios da leitura e da escrita, até porque são dois domínios, que, embora distintos, se tocam em vários momentos da aprendizagem e que condicionam a globalidade das aprendizagens da criança.

Além de detetar e compreender as dificuldades de aprendizagem, é igualmente importante perceber o impacto que estas podem ter no desenvolvimento das crianças, uma vez “que a compreensão auditiva, a fala, a leitura, a escrita e a aritmética fazem todas parte do sistema de comunicação humana, e que todas estão ligadas, tanto à aprendizagem, como à utilização da linguagem” (Cruz, 2009, p. 125). Todos os esforços que envergarmos na tentativa de dissipação das dificuldades estão sempre ligados ao facto de pretendemos diminuir o impacto que podem representar no desenvolvimento

global da criança, bem como nas aprendizagens, uma vez que a dificuldade num destes domínios pode implicar um grave prejuízo no desenvolvimento académico. Como tal, se estivermos munidos de mais conhecimentos sobre estas dificuldades, poderemos agir precocemente, para, assim, termos possibilidade de maior sucesso no desaparecimento ou diminuição das mesmas.

Após toda a revisão da literatura, era essencial averiguar a situação real dos professores de 1º CEB perante a evidência de uma dificuldade de aprendizagem na leitura e/ou na escrita e, conseqüentemente, a sua atuação perante a mesma. Contudo, este trabalho teve mais ênfase nos 1º e 2º anos do 1º CEB, pois é nestes anos que surgem as primeiras dificuldades, que nem sempre são valorizadas, por se julgar que ainda não terá ocorrido um “amadurecimento das aprendizagens”. Por norma, só no 3º ano do 1º CEB, afirmamos com clareza que determinada criança apresenta a dificuldade x ou y e que até chegamos a denominar, de dislexia, disgrafia ou outra. Mas não será importante agir o mais precocemente possível? Certamente que as dificuldades detetadas nos 1º e 2º anos serão tão relevantes que necessitarão da nossa análise e atuação precoces, para que a criança não veja vedado o acesso a nenhuma outra aprendizagem. Na minha prática profissional, tento suprimir a dificuldade, assim que a mesma surge, pois pode ser “presságio” de algo mais complexo que poderá vir a inviabilizar as aprendizagens subsequentes. Pode ser só uma situação pontual, que, após trabalhada e explicada, leva ao seu desaparecimento. Porém, muitas vezes, encontramos uma acumulação de dificuldades, que, só por si, poderão apresentar-se como um problema grave para o desenvolvimento académico e até global da criança.

Outro ponto essencial desta investigação, através da auscultação dos professores do 1º Ciclo, prende-se com a análise da forma como encaram as *Aprendizagens Essenciais* na área do Português, nos domínios da leitura e da escrita, nos 1º e 2º anos. As áreas implícitas na aprendizagem do Português são de extrema importância, pois “cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (DGE, 2018, p. 2). Como tal, e sem nunca descurar o previsto nas *Aprendizagens Essenciais*, é pertinente perceber que articulações o professor pode ter de estabelecer entre estas e as necessidades de um aluno, aquando da deteção das dificuldades, nos primeiros anos, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Perante estas dificuldades, é ainda relevante observar que medidas são mobilizadas para ajudar os alunos, nomeadamente ao abrigo do DL 54/2018.

O contacto mais amplo com professores, através de questionários, traz a esta investigação a realidade quotidiana quer de um aluno com dificuldades de aprendizagem específicas quer do professor que o acompanha.

Acompanhar a revisão bibliográfica, que também sustentou toda a organização do estudo empírico, levar-nos-á a um conhecimento efetivo do que são as dificuldades específicas de aprendizagem, bem como de que modo estas são experienciadas nas nossas escolas, para, assim, podermos melhorar as práticas pedagógicas e, sobretudo, intervir o mais precocemente possível na superação das mesmas, para que deixem de ser uma barreira à aprendizagem da criança.

## **2. Definição de objetivos**

Os objetivos deste estudo dividem-se em cinco pontos essenciais, sendo que, todos estão correlacionados:

1. Através dos professores, caracterizar a realidade das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas;
2. Identificar que dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita mais prevalecem nas escolas;
3. Recolher informação sobre as medidas que são mais mobilizadas para suprimir as dificuldades detetadas;
4. Desenvolver atividades, através da plataforma ARASAAC, que conciliem imagem-palavra, para promover a superação das dificuldades que surgem na aprendizagem da leitura e da escrita (Apêndice 3).
5. Desenvolver estratégias para ajudar as crianças a superar as dificuldades, para que não se acumulem, nem tão pouco venham a inviabilizar o desenvolvimento pessoal, social e académico (colocar todo o conhecimento, adquirido através deste trabalho de investigação, ao serviço das crianças, tanto na vertente da identificação da barreira, como na forma como esta pode ser ultrapassada).

### 3. Procedimentos metodológicos

No presente trabalho, recorreu-se à observação documental, a partir da qual se conseguem fazer reflexões significativas para o estudo. Por outro lado, a abordagem quantitativa mostrou-se um fator importante, pois, com análise e tratamento de dados do inquérito, foi possível corroborar muitas das reflexões, descrições e conclusões que se encontram ao longo do projeto. Este paradigma hipotético-dedutivo foi ainda crucial na definição de um padrão que auxiliou no desenvolvimento de atividades promotoras de competências da leitura e da escrita. A escolha de uma metodologia mista enriquece todo o trabalho, pois o encontro dos dois paradigmas complementa-o e pode trazer uma validação científica mais expressiva. Cada vez mais se observa “o abrandamento da competição entre os novos paradigmas de investigação e a emergência de confluências entre os mesmos” (Patacho, 2013, p. 18).

A metodologia deste trabalho incidiu, inicialmente, numa vertente mais interpretativa do levantamento de informação através da revisão da literatura, mas encaminha-se, depois, mesmo não cumprindo todos os requisitos, para uma investigação-ação.

Sendo a investigação-ação um meio para produzir conhecimento, com a finalidade de resolver alguma questão em específico e também uma forma de melhorar o desempenho profissional, pode ser encarada como um meio para a evolução, no caso em concreto, da educação, para melhorar o percurso académico do aluno. Assim, encontramos na investigação-ação o objetivo de melhorar a ação educativa em todas as suas dimensões (Vieira & Moreira, 2011). Partindo, então do pressuposto de que a investigação-ação pretende responder a uma questão, este trabalho enquadra-se nesta linha, uma vez que, se pretende, através da recolha de análise de vários conteúdos, produzir materiais de apoio que possam melhorar a ação do professor, perante a constatação de uma dificuldade de aprendizagem, bem como melhorar o percurso académico dos alunos que as têm de ultrapassar. Não sendo uma ação destinada a uma criança ou dificuldade em concreto, é uma ação que pode melhorar as circunstâncias em que estas se encontram, bem como fornecer aos professores um maior conhecimento das dificuldades da leitura e da escrita.

#### 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O objetivo deste projeto não era unicamente fazer uma revisão bibliográfica. Contudo, esta revelou-se extremamente importante para o trabalho, quer na aquisição de novos conhecimentos, quer no suporte à estrutura empírica. Neste sentido, para recolha de dados, recorreu-se a técnicas não interativas, à revisão da literatura e ao questionário.

Para obtenção de informações mais reais e atuais, no que às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita diz respeito, foi elaborado um questionário (Apêndice 1), aplicado via eletrónica (*google forms*), direcionado essencialmente a professores de 1º Ciclo, mas também a docentes de Educação Especial, professores coadjuvantes e de apoio socioeducativo. Todo o questionário foi desenhado com questões fechadas e de resposta obrigatória, com exceção da última, que, não sendo de carácter obrigatório, pretendeu dar oportunidade de fazerem um comentário complementar ao tema em estudo. O questionário foi respondido de forma anónima. A divulgação foi feita através de dois agrupamentos de escolas da minha área de residência. Além desta divulgação, registou-se ainda a partilha entre professores. A escolha de questionários prendeu-se com o facto de poderem ser aplicados a um grande número de sujeitos, com relativa facilidade num curto espaço de tempo. Assim, foi possível reunir um número razoável de respostas que sustentam melhor as conclusões a tirar do estudo, ou seja, a relevância da amostra permite consolidar as conclusões recolhidas.

A par com os dados recolhidos pela análise da bibliografia e dos questionários também a observação direta que advém da minha prática e experiência profissional, tem um peso significativo na recolha de informação relevante para o desenvolvimento deste trabalho.

## 5. Apresentação e análise dos resultados

### 5.1. Questionários: reflexão em torno das respostas obtidas

O questionário, dirigido a professores, esteve disponível entre novembro e dezembro de 2023, em suporte digital através do *google forms* e obteve um total de 204 respostas válidas. Desta amostra, 161 (78,9%) são professores titulares de turma, 21 (10,3%) são professores de Educação Especial e os restantes (10,8%) desempenham outras funções nas escolas, como, por exemplo, professor de apoio ou coadjuvante. Em média, estes professores já lecionam há 21 ou mais anos.

Dos professores inquiridos, 32,8% leciona o 2º ano, os restantes anos estão representados em menor número. Ainda de referir que 22,5% dos professores tem turma mista, no presente ano letivo.

Dos indivíduos que responderam ao inquérito, 98% já trabalhou com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. É possível observar as problemáticas com que mais contactaram.

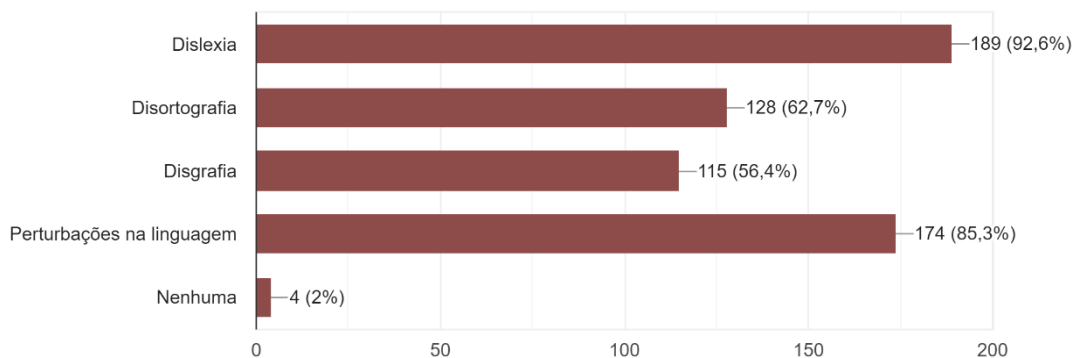


Figura 24 - Dificuldades de leitura e escrita com que os professores já contactaram

Aqui observa-se que predominam a dislexia e as perturbações da linguagem.

Dentro das dificuldades de aprendizagem específicas, em maior escala, aparece com prejuízo a leitura e a linguagem, tal como este estudo também reflete. Sendo as dificuldades no âmbito da leitura, vastas, é importante referir que “o número de alunos que experienciam dificuldades na fase inicial da aprendizagem da leitura é considerável, sendo que uma parte destes preenchem critérios de diagnóstico sugestivos de Dislexia” (Moura, Pereira & Simões, 2018, p. 22).

“Um bom domínio da linguagem oral constitui uma das bases mais importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Rios, 2011, p. 47). Ou seja, quando a criança não tem um bom domínio da linguagem oral, é normal que esta característica se vá repercutir na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim sendo, é notória a importância da estimulação precoce deste campo, para que, no futuro, não se inviabilizem outros campos de desenvolvimento. Neste aspeto, a Educação Pré-Escolar desempenha um papel crucial na estimulação fonológica, como tal, seria importante haver programas de consciência fonológica em funcionamento, para que se possam prevenir dificuldades bem como desenvolver todas as potencialidades que a criança apresenta em relação à linguagem oral.

A grande maioria dos professores (98,5%) refere que o trabalho em sala de aula se torna mais exigente na presença de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e, como tal, 93,6% dos professores salienta que seria importante ter turma reduzida quando se tem alunos com estas dificuldades. Contudo, 74,6% diz não ter essa redução de turma sempre que é necessário. Em relação a este tema em específico, podemos recorrer ao DL nº 54/2018, ao *Manual de Apoio à Prática* e ainda ao DN nº 10-A/2018, a fim de se perceber de que forma pode ser operacionalizada a redução de turma. É, possivelmente, no DN nº 10-A/2018, que se encontra uma informação mais clara, pois indica que as turmas podem ser reduzidas a 20 alunos se “no relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida” (artigo 4º do Despacho Normativo nº 10-A/2018, de 19 de junho). Conjugando o presente no DL e no DN, atrás referidos, com o que os professores revelaram neste inquérito, podemos arriscar afirmar que nem sempre esta redução é feita e que embora seja referido como redução, 20 alunos em sala de aula, pode ainda assim ser um número excessivo para se conseguir dar um apoio de qualidade ao aluno que dele necessita.

A maioria dos professores (74,5%) diz que é relevante ter um diagnóstico, para iniciar intervenção ou diferenciação pedagógica. Porém, 93,6% dos professores revela ter ou já ter tido alunos que apresentaram dificuldades na leitura e/ou escrita embora nunca tivessem chegado a um diagnóstico. Ainda que os professores manifestem ser necessário

um diagnóstico, para iniciar uma intervenção, a falta ou demora do mesmo também leva a que 90,2% dos professores providencie esforços, mesmo que informalmente, para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades detetadas. Também é de notar que os professores não aguardam pela chegada ao 3º ano do 1º Ciclo para mobilizar medidas, mas que o fazem mais precocemente.

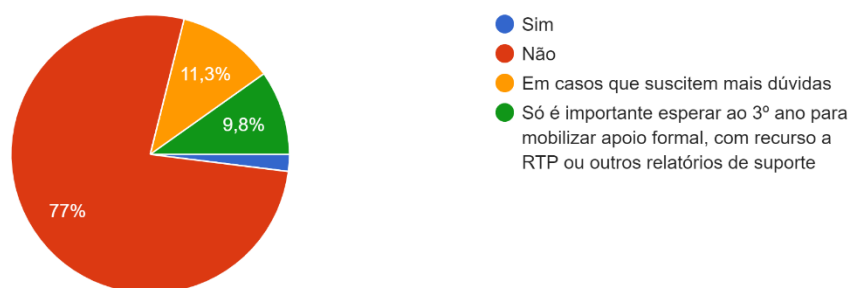


Figura 25 - A importância de chegar ao 3º ano para mobilização de medidas

Apesar de algumas linhas de intervenção indicarem que a chegada ao 3º ano do 1º Ciclo é importante para se verificar a existência de uma dificuldade, 77% dos professores refere iniciar algum tipo de intervenção antes da chegada ao 3º ano. Esta morosidade de um diagnóstico, e, conseqüente, a atuação dos professores pode levar à conclusão de que “existe uma dificuldade real em identificar as crianças com DAE, sendo sugerido que, para ultrapassar esta dificuldade, se torna necessária a existência de uma equipa transdisciplinar” (Cruz, 2009, p. 225).

No âmbito da mobilização de medidas, a presença do professor de Educação Especial é ou deve ser uma constante e, de facto, 89,7% dos professores são de opinião de que este é importante na intervenção de dificuldades de aprendizagem. O PEE é um elemento fundamental no auxílio à criança, uma vez que “cooperando com os colegas, aprendendo, ensinando e sobretudo refletindo sobre quais os melhores modelos, enquadramentos, materiais para levar a educação de qualidade a todos os alunos” (Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2018, p.2). O trabalho em volta do aluno com DAE envolve vários esforços e processos e estes estarem entregues a uma só pessoa tornaria o processo mais complicado, por isso, impera que seja um processo colaborativo, onde os vários intervenientes partilhem dos mesmos métodos, estratégias e calendários (Correia, 2008, p. 51).

Temos bastante presente a necessidade de se intervir precocemente, para minimizar seja qual for a dificuldade. Perante esta convicção, será sempre imperioso agir, mesmo que não haja um diagnóstico claro, desde o primeiro momento. Isto pode significar, muitas vezes, que não se avance nos conteúdos académicos previstos, para assim concentrar esforços na tentativa de dissipar a dificuldade detetada. Só quando determinado conceito já não represente uma barreira para as aprendizagens seguintes, se deve prosseguir para novas e mais complexas. Recorrer a esta adequação da introdução das aprendizagens em função das dificuldades pode representar uma diferenciação pedagógica logo no 1º ano do 1º CEB. Claro que todos os meios, principalmente humanos, são cruciais nesta atempada intervenção, por isso, será igualmente importante as escolas/agrupamentos disporem de uma equipa multidisciplinar que corresponda ao rácio de crianças que dela necessita. Todas as escolas/agrupamentos dispõem de uma EMAEI, que tem um papel fundamental na implementação, nas suas várias vertentes de uma educação verdadeiramente inclusiva. O artigo 12º do DL 54/2018 refere a obrigatoriedade em ser constituída esta equipa multidisciplinar com elementos permanentes e elementos variáveis.

Veja-se:

“À equipa multidisciplinar cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas” (DGE, 2018, p. 44).

Procedeu-se à análise das principais dificuldades detetadas, pelos professores, na leitura e na escrita.

No domínio da leitura, foram obtidas 2343 respostas, numa média de 11 dificuldades assinaladas por professor.

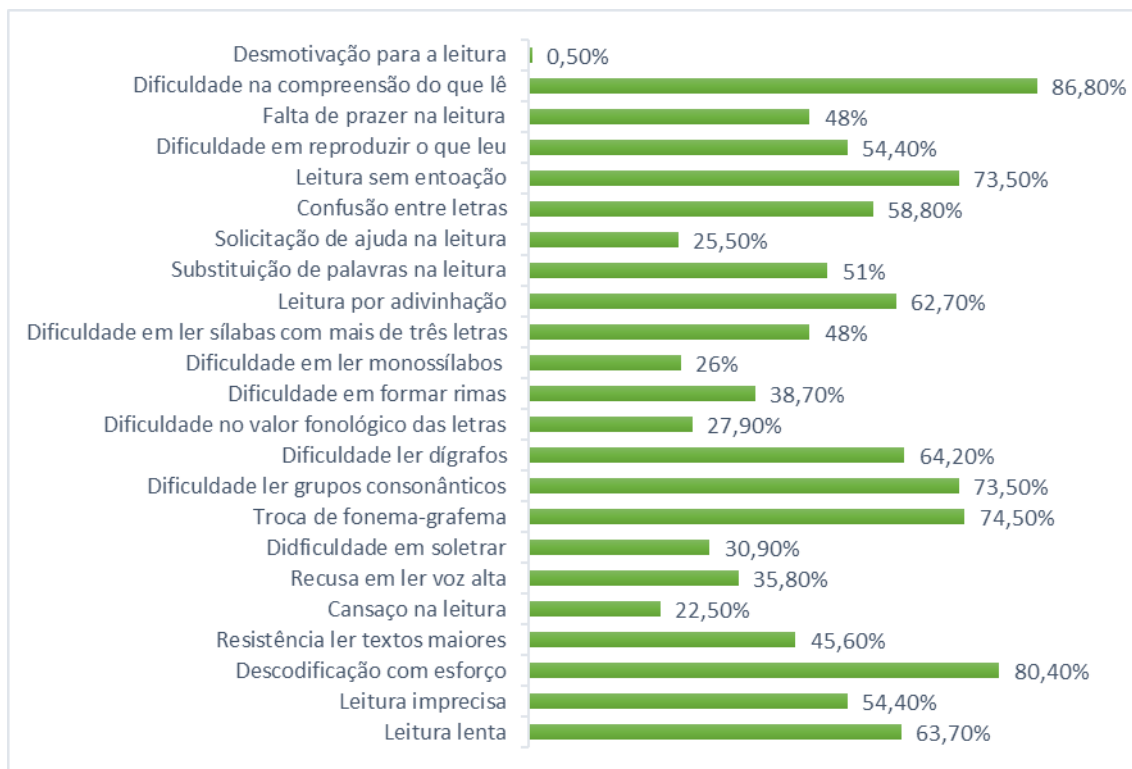


Figura 26 - Dificuldades na leitura

As dificuldades mais sentidas, por ordem de incidência, estão na compreensão do que é lido, na descodificação da sílaba ou da palavra, na troca de fonema-grafema, na leitura de grupos consonânticos (“bl”, “dr”, “pt”), na leitura com entoação, no reconhecimento e leitura de dígrafos (“gu”, “nh”, “rr”), na velocidade de leitura (lenta), bem como na leitura por adivinhação e imprecisa. É ainda de salientar a evidente dificuldade em reproduzir uma história acabada de ler e a falta de prazer das crianças no ato da leitura.

Aqui notamos a clara dificuldade na consciência fonológica e tudo o que esta engloba, bem como a menor capacidade de compreensão de textos. Seria imperativo que se destacasse um tempo diferente, ou seja, maior para a consolidação dos vários casos de leitura, tanto no 1º como no 2º ano. Seria também imperioso criar estratégias de leitura, que requeressem do aluno um compromisso de leitura diária, em vários contextos da sua vida. No que concerne às trocas de fonema/grafema, pode ajudar o aluno um apoio diferenciado neste âmbito, recorrendo a estratégias de estimulação da linguagem, bem como a jogos de estimulação da memória visual e que, de uma forma lúdica, ajudem o aluno a ultrapassar esta dificuldade. Salienta-se que estas propostas são, numa primeira fase, de deteção da dificuldade, pois, a persistir, será necessário mobilizar medidas mais

específicas e localizadas num outro nível de intervenção, no âmbito de uma abordagem multinível. Contudo, nunca deve ser menosprezada toda e qualquer dificuldade, pois é verdadeiramente importante incidirmos nas primeiras dificuldades detetadas, na tentativa de que estas diminuam ou desapareçam e que não ponham em causa outras aprendizagens.

Para dar respostas mais concretas as estas dificuldades, proponho, através das atividades desenvolvidas com recurso ao ARASAAC (apêndice 3), atividades de promoção da leitura, oferecendo uma lista de palavras simples e que podem ser um suporte para a aprendizagem de outras palavras. Esta lista de palavras, para treino de leitura, pode ser usada tal como apresentada, ou então substituída por palavras que sejam familiares ou importantes para o aluno. Ainda neste campo da leitura, apresento atividades de promoção da consciência fonológica, através do jogo de rimas, identificação das sílabas das palavras e ainda através do reconhecimento dos sons. Para auxiliar na descodificação de um texto e posterior compreensão do mesmo, é possível encontrar um texto diferenciado por cores e com auxílio de imagens, que estimulará a leitura e oferecerá alguma autonomia na interpretação da história.

Por seu turno, no domínio da escrita, foram apuradas 2861 respostas, numa média de 14 dificuldades assinaladas por professor.



Figura 27 - Dificuldades na escrita

Nas dificuldades prevalentes da escrita, encontra-se a troca de letras com grafia idêntica ("b"/"d"), erros ortográficos persistentes, caligrafia imperfeita ou ilegível, dificuldades a copiar (copia com erros, "salta" palavras e frases), uso incorreto de regras ortográficas e algumas letras ("s"/"ss"), dificuldade em fazer ditados ou desenvolver uma expressão escrita, uso incorreto da acentuação e pontuação, dificuldade em organizar um texto pela ordem de acontecimentos, troca de fonema-grafema, omissão de sílabas nas palavras e dificuldade em manter a escrita na linha.

É de salientar uma maior incidência de dificuldades registadas no âmbito da escrita em relação à leitura e isto pode estar relacionado com o facto de atravessarmos um tempo "em que cada vez se escreve menos à mão, pois o uso de dispositivos eletrónicos é frequente, substituindo esta competência, é natural que se atribua cada vez menor valor à aprendizagem e ao treino da caligrafia" (Ribeiro, 2019, p. 31).

Os problemas mais prevalentes nesta área da escrita são mais da ordem motora e de percepção visual. Mas também se detetam dificuldades que se ligam intimamente com dificuldades apontadas na leitura propriamente dita, tal como a troca de fonema-grafema.

Seria recomendado continuar-se um trabalho no 1º Ciclo, que já não é tão usual encontrarmos o treino caligráfico, através de decalque de grafismos e, posteriormente, de letras. Também é significativo, para o desenvolvimento da escrita, oferecer algumas mnemónicas a que a criança pode recorrer no ato da escrita, em caso de dúvidas, sejam elas do âmbito da oralidade ou do âmbito visual.

Através do ARASAAC, tal como já referido, desenvolvi um conjunto de atividades que são uma proposta para trabalhar as competências mais comprometidas na leitura e na escrita. Assim, no âmbito da escrita, apresento atividades que trabalham a aplicação das regras ortográficas, tais como a identificação correta dos dígrafos e grupos consonânticos a aplicar. Poderão ser encontradas, por exemplo, atividades (apêndice 3) que diferenciam o *s* do *ss*, o *r* do *rr* e ainda o *ch*, o *nh* e o *lh*. Estão ainda previstas atividades de aplicação direta de letras, seja pela diferenciação do som, ou pela diferenciação da grafia semelhante, tais como, *o* ou *u*, *m* ou *n*. Para fomentar a escrita, quer na sua vertente para motora e caligráfica, quer na vertente mais da organização de ideias, sugiro a ordenação de palavras em frases, ou a legenda de imagens.

No seguimento das referências às maiores dificuldades sentidas na leitura e na escrita, e para complementar esta informação, procurou aferir-se em que tipo de exercícios ou tarefas os alunos evidenciam maiores dificuldades. Os professores detetaram, com mais incidência, dificuldade em fazer uma leitura com fluência correta, na escrita de textos organizados, sem falhas de sintaxe ou ortográficas, na compreensão (responder a questões) do texto, quando este não foi lido pelo professor, em pontuar um texto, em fazer uma síntese do texto que foi lido, registar e organizar ideias para escrita de um texto, escrever corretamente em momentos de ditado e na leitura de textos com mais de 100 palavras.

Após a identificação das dificuldades sentidas pelos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário mobilizar medidas de suporte à aprendizagem e à

inclusão que as minimizem. Tal como já referido anteriormente, estas medidas são acionadas, após um diagnóstico e, com recurso a um relatório. Contudo, também são igualmente mobilizadas na ausência de um diagnóstico e de um relatório, bastando só a evidência de uma dificuldade.

Aquando da deteção de uma dificuldade, o professor recolhe, muitas vezes, por observação direta do aluno e pela avaliação/correção de tarefas, informação imprescindível para traçar uma linha condutora da dificuldade e da situação do aluno e “face à informação recolhida, devem ser propostas intervenções que possam ajudar o aluno a atingir os objetivos desejados, com incidência em estratégias diferenciadas” (Correia & Ferreira, 2019, p. 26). Toda a linha de intervenção, que engloba a escolha das melhores estratégias, deve ser sempre pensada no aluno em concreto, no aluno como ser único e que necessita de medidas que se adequem às suas especificidades e necessidades.

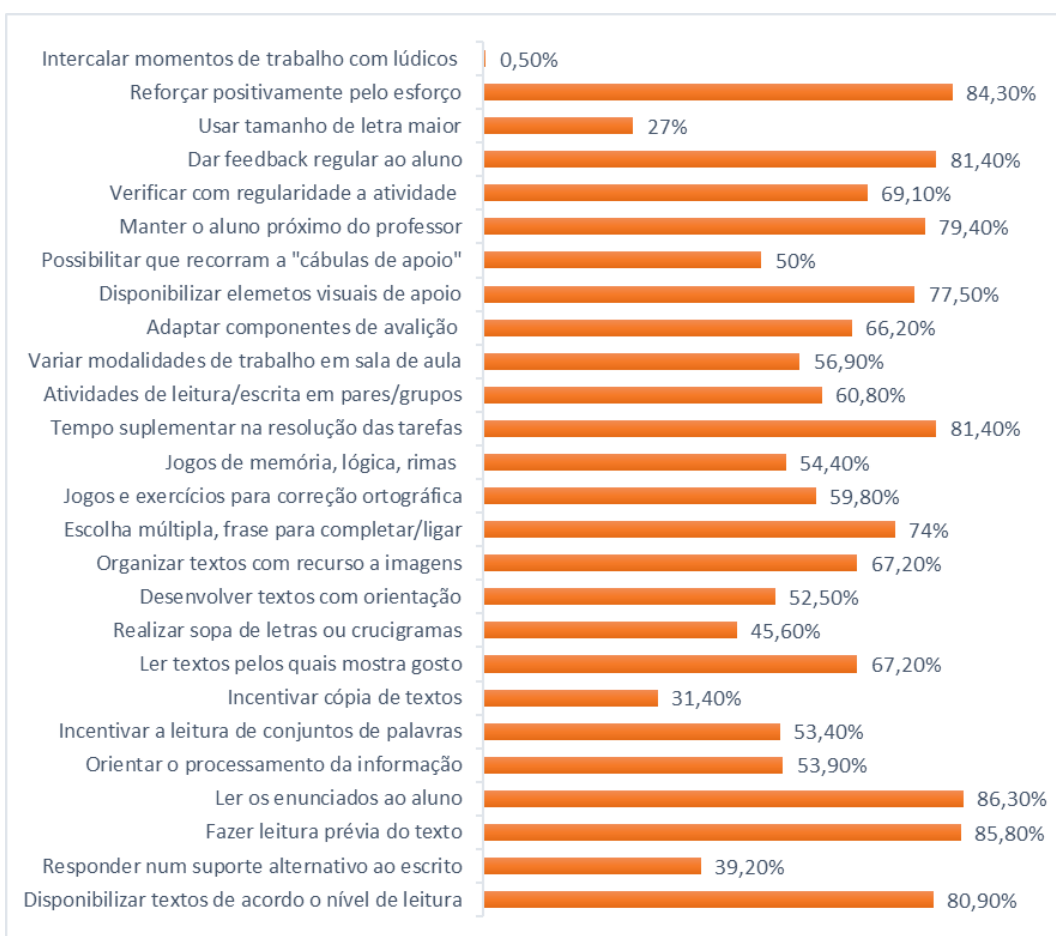


Figura 28 - Estratégias mobilizadas para diminuir dificuldades

Nesta questão, foram assinaladas 3240 estratégias de apoio à aprendizagem, numa média de 15 por professor. Os processos mais dominantes utilizados pelos professores passam pela leitura dos enunciados ao aluno, fazer a leitura prévia de um texto ao aluno, reforçar positivamente o aluno pelo esforço e pelo alcance de novas metas, dar *feedback* regular ao aluno sobre o que está a realizar, dar a possibilidade do aluno ter um tempo suplementar na resolução das tarefas, disponibilizar textos ao aluno de acordo com o nível de leitura em que se encontra, manter o aluno próximo do professor, colocar na sala de aula elementos visuais a que o aluno possa recorrer no desenvolvimento de tarefas autonomamente, dar preferência a respostas de múltipla escolha, frases para completar e/ou ligar, verificar com regularidade a tarefa que o aluno está a realizar, bem como corrigir os erros ortográficos e organizar textos com recursos a imagens.

É de salientar que os professores escolhem várias tipologias de estratégias, tanto encontramos adaptações ao nível de avaliação e realização de exercícios, bem como na estrutura do espaço da sala e ainda na relação professor-aluno, que no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem pode ser um aspeto diferenciador para o alcance do sucesso. Todas estas escolhas serão imperiosas para o desenvolvimento do aluno, mas o professor “deve decidir pelo método que melhor responde aos desafios que emergem da sua análise e gestão do currículo” (Cosme et al., 2021, pp. 37-38).

Na escolha de exercícios, tarefas ou mecanismos que auxiliem verdadeiramente a criança na dissipação das dificuldades detetadas, é, muitas vezes, necessário criar material diferenciador, para que a criança consiga acompanhar a restante turma. Neste sentido, é importante ter materiais adaptados à disposição dos professores e, por sua vez, à disposição dos alunos. De acordo com as repostas obtidas, estes materiais são importantes, uma vez que promovem o trabalho autónomo do aluno, potenciam a sua inclusão em sala de aula, estimulam as suas capacidades e facilitam o trabalho do professor em sala de aula. Contudo, “a solução para o problema não está no recurso didático, nas estratégias, nos métodos ou metodologias, mas na utilidade que lhes é dada e na forma como essa promove o sucesso ou o insucesso, a inclusão ou exclusão” (Cosme et al., 2021, p. 38). Todavia, nem sempre um material pré-feito, pensado na generalidade da dificuldade, dá resposta à especificidade de determinado aluno. Assim, muitas vezes,

é necessário que o professor ou ajuste o já existente ou crie e desenvolva material orientado e específico.

Uma das ações importantes, que resultam deste inquérito, é a formulação de atividades que ajudem as crianças a ultrapassar as dificuldades sentidas no domínio da leitura e da escrita. Estas atividades têm como base conciliar imagem-palavra com recurso à ferramenta ARASAAC. Por isto, foram questionados os professores sobre a importância deste tipo de atividade que incluam imagem-palavra.

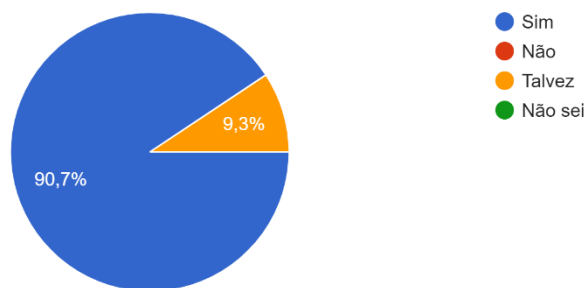


Figura 29 - Importância de atividades com imagem-palavra

É, então, visível que a escolha deste tipo de atividades pode ser, de facto, uma boa ferramenta de trabalho para crianças que evidenciem dificuldades na leitura e na escrita. Associar a palavra a uma imagem, ou até mesmo aos objetos, dará à criança a possibilidade de ir construindo uma ligação imagem/objeto à palavra escrita, para que, assim, se vá familiarizando com a mesma (Rombert, 2020), o que poderá estimular a memória visual relativamente às palavras bem como a memória fonológica relativamente aos sons que a constituem.

Por fim, e por ser determinante para o processo de ensino aprendizagem de qualquer criança, foi inquirido se, na opinião dos professores, as *Aprendizagens Essenciais*, nos domínios da leitura e da escrita, previstas para os 1º e 2º anos do 1º Ciclo, estão adequadas. Assim, determinou-se que 51% dos professores é de opinião de que as *Aprendizagens Essenciais*, no domínio da leitura e da escrita, não estão adequadas aos 1º e 2º anos. Alguns professores evidenciaram, no comentário final, que estas aprendizagens, previstas para os dois primeiros anos do 1º CEB, são muito extensas e que

não é dado tempo suficiente para consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita. Está previsto nas AE, na área do Português, nesta fase inicial, que se encarem os domínios a alcançar ao longo dos dois primeiros anos do 1º CEB e, mesmo havendo uma distribuição dos conteúdos por cada ano, pensarmos nestes a alcançar a longo prazo, trará alguns benefícios em termos de articulação/adaptação do currículo em função da turma concreta e das dificuldades que apresenta.

Foi ainda dado espaço aos professores para fazerem um comentário livre sobre o tema em estudo. Destes comentários, foi possível retirar algumas ilações que nos transportam para a realidade do dia a dia, numa escola, quando estamos perante um aluno que apresenta determinada dificuldade. Foram compilados estes relatos dos professores, uma vez que vários convergiam no mesmo sentido. Vejamos:

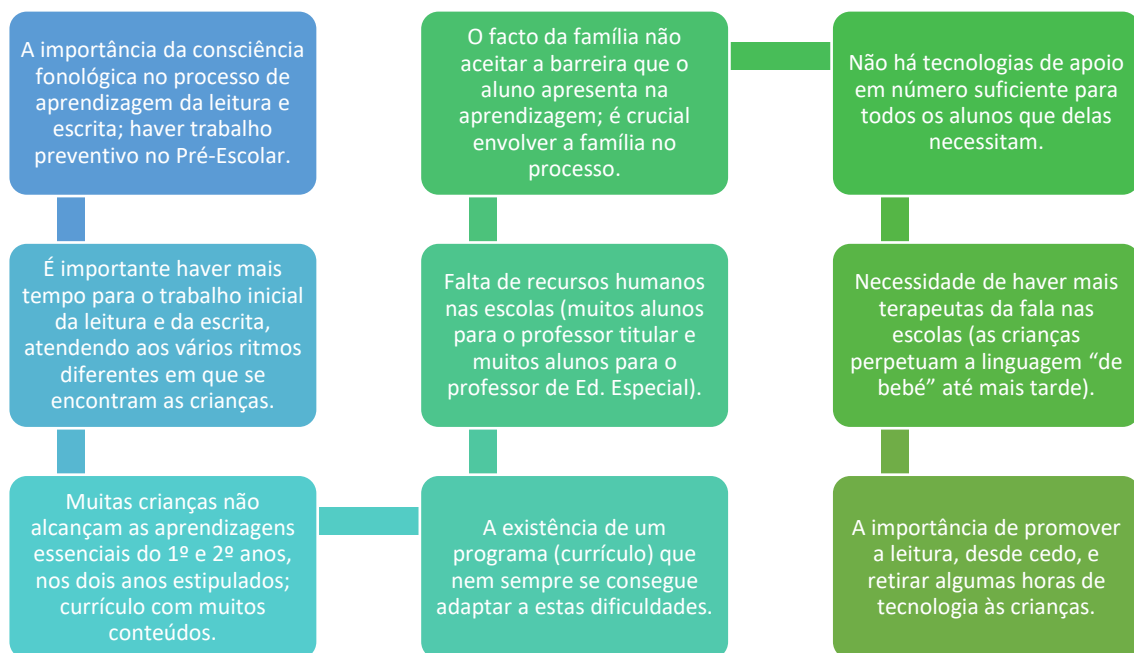


Figura 30 - Comentários livres dos professores

Foi notório, na análise destes comentários livres, duas grandes menções a falta de recursos, quer humanos, quer materiais, e a falta de tempo para a gestão de todos os parâmetros que integram o currículo do 1º Ciclo.

Para uma educação verdadeiramente inclusiva, seria importante a escola ser reforçada com mais profissionais com formação especializada e, daqui, entende-se professores, técnicos e assistentes operacionais. Urge fortalecer a relação família-escola, para que haja de ambas as partes total disponibilidade e confiança. Ainda referir o papel de extrema

importância da Educação Pré-Escolar que, além de ter um papel de intervenção precoce fulcral na dissipação de dificuldades, tem o efeito potenciador de estimular competências essenciais para o ensino formal.

## **5.2. Questionários: conclusões**

O campo das dificuldades da leitura e da escrita pode ser bastante vasto, atendendo às suas causas, características e, ainda, às consequências que podem trazer à vida das crianças e jovens.

Este questionário teve como intuito descodificar e perceber a essência destas dificuldades no nosso país e estreitar um conhecimento da operacionalização das medidas que se aplicam, para as diluir desde o primeiro momento em que são sentidas.

Todos os objetivos que delinee para este estudo foram alcançados através da análise dos inquéritos e da revisão bibliográfica, contudo, além dos objetivos traçados, outras conclusões foram possíveis retirar, através do contributo dos professores.

O primeiro objetivo traçado recaía sobre o facto de pretender caracterizar a realidade das crianças que apresentam dificuldades específicas e foi transversal a opinião de que um grande potenciador das dificuldades sentidas, na leitura e na escrita, diz respeito às perturbações na linguagem. Estas podem ter várias origens, devendo ser alvo de intervenção precocemente e, de preferência, muito antes da entrada no 1º CEB. Esta intervenção, muitas vezes, operacionalizada por um terapeuta da fala ou um professor de Educação Especial pode ser minimizada, se, em contexto Pré-Escolar, forem implementados programas de estimulação fonológica.

Tal como muitos professores revelam, é com a entrada no 1º Ciclo, que se sentem mais de perto estas dificuldades, por isso, sentem necessidade de iniciar, paralelamente, com os conteúdos programáticos, uma intervenção, desde cedo, para que se minimizem consequências futuras do aparecimento das dificuldades.

Em segundo lugar era intuito deste trabalho identificar que dificuldades na leitura e na escrita são mais prevalentes e conclui-se que, tanto na escrita como na leitura, há a difícil descodificação de fonema-grafema, ou seja, a capacidade de ligar o som à letra e até à sílaba. Só depois de perceber que as letras estão intimamente ligadas aos sons da fala, a criança será “capaz de decifrar, fazer o reconhecimento rápido e automático das palavras

escritas” (Rombert, 2020, p. 119). Por sua vez, esta dificuldade alavanca outras, tais como o domínio dos dígrafos e vários casos de leitura. É ainda notório, por parte do aluno, a fraca compreensão daquilo que lê, uma leitura com pouca expressão e uma forte incapacidade de desenvolver uma expressão escrita bem orientada e encadeada. Daqui depreende-se que as maiores dificuldades estão imensamente ligadas à descodificação e compreensão da leitura, como tal, e também como os professores referiram, seria importante estruturarem-se momentos mais dedicados à consolidação da leitura, dos casos de leitura, bem como das regras ortográficas, gramaticais e de sintaxe. É de notar que as maiores dificuldades sentidas pelos professores, na leitura e na escrita, muitas vezes, encontram-se, até porque não podemos dissociar uma da outra.

Face a estas dificuldades, os professores sentem necessidade de mobilizar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e, por tal, o conhecimento das medidas mais aplicadas foi o terceiro objetivo deste estudo. Foi então possível aferir que todas as medidas pensadas e escolhidas em prol da real situação do aluno incidem, frequentemente, na leitura de textos e enunciados, para que as dificuldades na leitura não inviabilizem o desenvolvimento das tarefas. Também o reforço positivo e o *feedback* permanente e ainda o uso de tempo suplementar na resolução das tarefas ocupam um lugar primordial na linha de intervenção. Daqui se denota que os primeiros recursos dos professores são medidas com alguma facilidade de implementação e que farão toda a diferença no percurso do aluno. De acordo com o DL 54/2018, o professor pode recorrer a um conjunto de medidas que vão promover as competências dos alunos e dissipar as barreiras que estes encontram. Assim, dentro dos três níveis de medidas que se dispõe, e atendendo às reais necessidades do aluno e o grau de dificuldade que apresenta, podemos optar pela diferenciação pedagógica, efetuar acomodações curriculares e/ou adaptações curriculares, enriquecer o currículo, escolher percursos curriculares diferenciados, oferecer apoio psicopedagógico, fazer a antecipação e o reforço das aprendizagens e desenvolver metodologias e estratégias de ensino estruturado, entre outras (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho).

Ainda dentro do campo das medidas a implementar, é de salientar que para uma intervenção adequada e atempada, os professores referem duas necessidades cruciais. Por um lado, a redução de turma dará oportunidade ao professor titular de turma para fazer uma intervenção mais próxima do aluno e em tempo real. Por outro, a necessidade

de ter presente, em todo o processo, o professor de Educação Especial, uma vez que este oferece apoio aos “demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (ponto 4 do artigo 11º do Decreto de Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Este trabalho colaborativo entre todos os agentes trará mais hipóteses de sucesso ao aluno. Contudo, por vezes, o professor de Educação Especial tem a seu cargo um número de alunos, acima daquilo que seria o ideal para dar uma resposta de qualidade, por isso seria imperativo haver mais professores nas nossas escolas/agrupamentos.

Falar só em professores de Educação Especial é redutor, uma vez que existem Equipas Multidisciplinares nas escolas, que são mobilizadas consoante as necessidades dos alunos. A constituição destas equipas, com carácter obrigatório desde a promulgação do DL 54/2018 significou um avanço significativo quer na identificação dos alunos que requerem de algum tipo de apoio quer na planificação de toda a intervenção. Sendo que esta equipa “desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte mais adequadas a cada aluno, assim como no acompanhamento e monitorização da eficácia da sua aplicação” (DGE, 2018, p. 7).

O quarto objetivo, e que era inclusive, um dos objetivos máximos deste trabalho foi o desenvolvimento de atividades que conciliem imagem-palavra, através de um sistema de símbolos, o ARASAAC. Antes de iniciar este processo de estruturação das atividades, era importante auscultar os professores sobre este tipo de atividades e os inquiridos foram unânimes em afirmar que atividades que conciliem imagem-palavra podem ser facilitadoras no processo de aprendizagem da leitura, uma vez que recorrem à memória visual. A ligação imagem-palavra pode ser de facto benéfica, pois “o ato de ler é uma ação mental eminentemente criativa, que se baseia na memória a curto prazo” (Sousa, 2017, p. 89), sendo assim possível ter como suporte a memória da imagem ligada à palavra que lhe corresponde.

Assim, com esta confirmação e com a análise das dificuldades mais destacadas, este objetivo foi amplamente cumprido, uma vez que daqui resultou um compêndio de várias atividades que podem ser um bom instrumento de trabalho, até porque, regularmente o professor sente a necessidade de recorrer ou elaborar material diferenciador, que vá colmatar as dificuldades observadas.

O último objetivo desta investigação prendeu-se com o facto de se pretender oferecer algumas estratégias para auxílio das crianças que sentem estas dificuldades, bem como sinalizar as questões que podem ser reestruturadas ou reforçadas. Este objetivo é, talvez, o mais abrangente, pois aqui incluiu todas as propostas de estratégias alvitadas durante a análise das dificuldades, bem como as atividades que resultaram igualmente desta análise. Aqui destaco alguns pontos que mereceram especial enfoque, pois, talvez sejam os que mais necessitam de reforço. De acordo com a opinião dos profissionais salienta-se a necessidade de haver mais tempo para consolidar as competências da leitura e da escrita e de haver mais recursos humanos na escola. Revelam ainda que o currículo é extenso e exigente e que as *Aprendizagens Essenciais* previstas para os 1º e 2º anos, na área disciplinar de Português, não são alcançadas no tempo previsto. É necessário o investimento em competências fonológicas e de leitura e escrita, em detrimento de horas passadas com tecnologias.

É de salientar que Portugal dispõe de um Decreto de Lei (DL 54/2018) muito bem delineado no que à inclusão de todos os alunos na escola diz respeito, e em sintonia com o DL 55/2018, sejam quais forem as suas dificuldades e/ou barreiras, que providência todas as medidas e recursos de que o aluno necessita no seu processo de ensino-aprendizagem. Dispõe ainda de uma estruturação dos conteúdos programáticos, através das *Aprendizagens Essenciais*, que fornecem aos agentes educativos uma ampla visão dos conteúdos e possíveis ajustes de tempo e recursos para cada um.

Contudo, e de acordo com os professores, em suma, é necessário um investimento em recursos humanos e materiais e talvez ainda haver uma reestruturação do tempo disponível para a consolidação de competências da leitura e da escrita, que vão ser fundamentais para o percurso académico, social e pessoal da criança.

Apesar de todas as contingências apontadas, pensa-se que os materiais produzidos poderão revelar-se bastante eficazes na superação das mesmas!

## 6. Atividades desenvolvidas com o ARASAAC

Através da análise das respostas aos questionários, mais especificamente às questões que se debruçam sobre as principais dificuldades que os alunos revelam no âmbito da leitura e da escrita, propus-me desenvolver um conjunto de atividades promotoras das capacidades de leitura e de escrita, bem como atenuadoras das dificuldades mais recorrentes.

Estas atividades têm como principais premissas, as seguintes características que passo a elencar:

- Serão desenhadas tendo em conta as maiores dificuldades na leitura e escrita, referenciadas pelos professores;
- Poderão ser usadas e/ou adaptadas para as crianças que delas necessitem, para enriquecer o seu processo de ensino e aprendizagem;
- O material estará disponível on-line gratuitamente para qualquer professor aceder e usar, para que sejam realmente profícuas e benéficas para algumas crianças. Todavia ressalva-se sempre a indispensável contextualização e adequação às especificidades da criança;
- Poderá ser usado, precocemente, aquando da deteção de uma dificuldade, para que se consiga dar uma resposta eficiente à criança, de uma forma consistente, simples e contínua.

Nem sempre os materiais, manuais ou atividades disponíveis conseguem ir ao encontro de todas as competências a trabalhar e, por isso, é fundamental que o professor consiga oferecer uma proporção adequada ao treino de todas as competências previstas nas *Aprendizagens Essenciais*. Quando o que tem disponível não é o suficiente para cada aluno, “o professor deverá propor atividades complementares que permitam suprir as lacunas eventualmente detetadas e compensar as diferenças interindividuais no ritmo de aprendizagem” (Leite & Bragança, 2010, p. 134).

A par com a identificação precoce de uma dificuldade, para que esta não se reflita em problemas emocionais e sociais, é necessário ter delineada uma intervenção precoce eficaz e que vá ao encontro da superação da dificuldade (Siegel, 2010). É neste sentido

que surgem estas atividades, para que fortaleçam e tornem mais eficaz o trabalho do professor.

É ainda de salientar que por serem atividades simples e pensadas para serem um recurso de primeira linha, ou seja, para uma intervenção precoce e de iniciação à leitura e à escrita, podem ser adaptadas a crianças com deficiência cognitiva.

A escolha da plataforma ARASAAC recai sobre a premissa de ser meu objetivo oferecer atividades simples, de fácil compreensão, que conciliem imagem-palavra, para, assim, recorrer à memória visual e promover a autonomia da criança.

Idealmente, as atividades deverão ser impressas a cores, plastificadas, para que possam ser reutilizadas pela mesma criança, as vezes necessárias, ou por outras que venham a apresentar semelhantes dificuldades.

As atividades apresentadas neste trabalho (compiladas na íntegra no Apêndice 3) dividem-se em sete grupos essenciais, que passo a evidenciar.

### 6.1. Treino de leitura

TREINO DE LEITURA – LISTA DE PALAVRAS

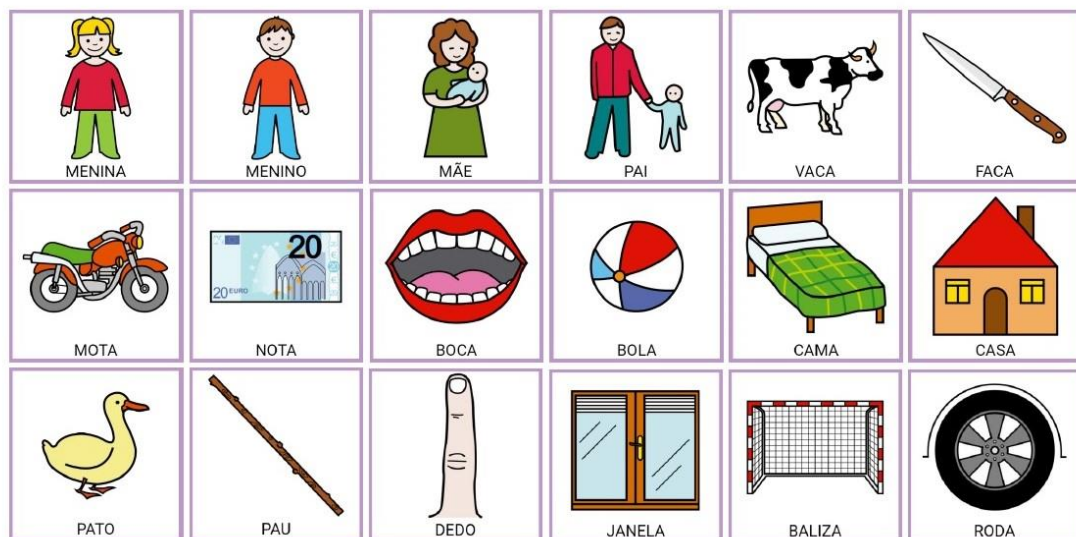
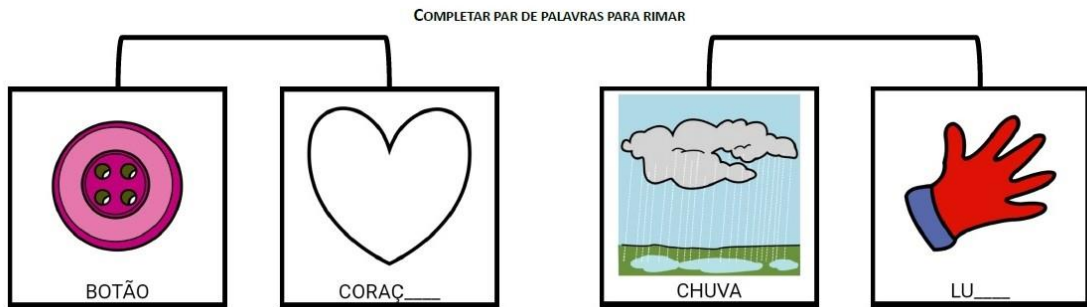
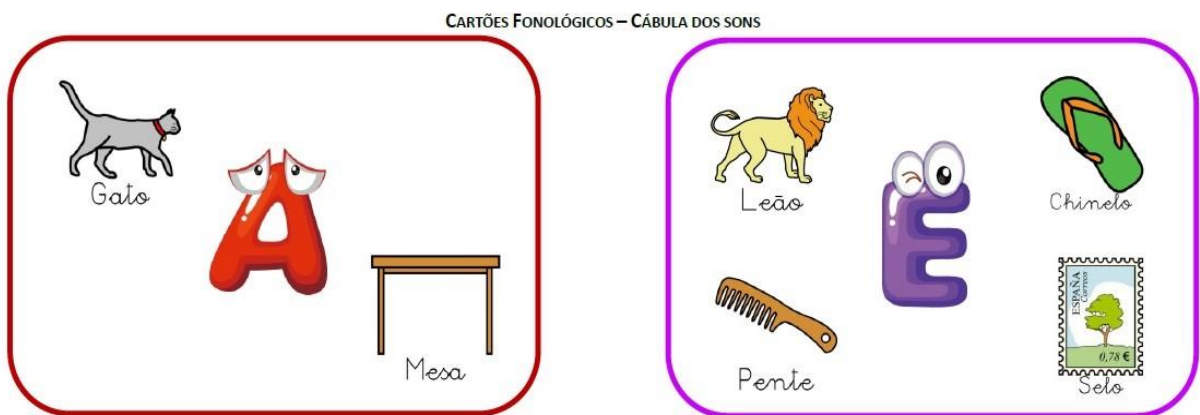
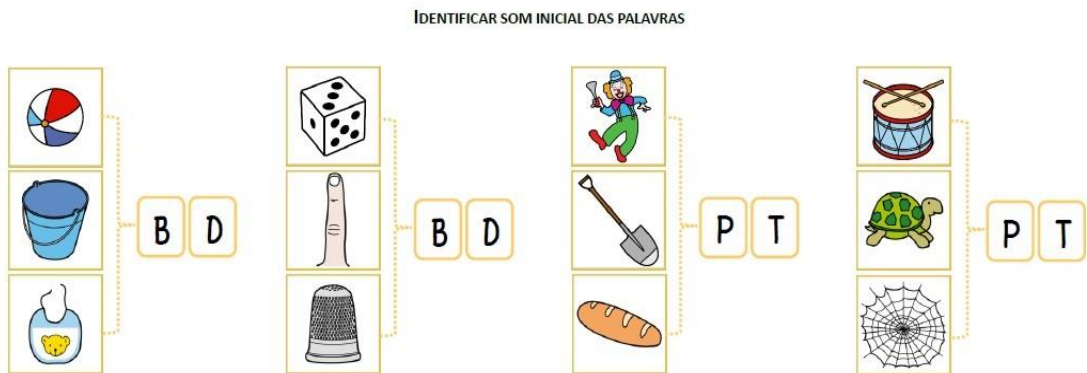


Figura 31 - Atividade de treino de leitura

## 6.2. Rimas





## 6.3. Correspondência grafema-fonema





### 6.4. Regras ortográficas


COMPLETAR AS PALAVRAS COM S OU SS


① Bebi  \_\_\_\_\_ umo de laranja ao almoço.

② O meu pai comeu um  pê\_\_\_\_\_ego.

③ A Maria limpa o chão com a  va\_\_\_\_\_oura.

④ O Rui vestiu o  ca\_\_\_\_\_aco.

⑤ A  ca\_\_\_\_\_a da minha avó é em Coimbra.

⑥ O  pá\_\_\_\_\_aro canta muito bem.

IDENTIFICAR PALAVRA ESCRITA CORRETAMENTE


 → polvo → plovo	 → alreira → lareira	 → pirata → piarta	 → estojo → setojo
 → aspato → sapato	 → jornla → jornal	 → caracol → caraclo	 → proco → porco

Figura 34 - Atividades de regras ortográficas

### 6.5. Número de sílabas




ASSINALAR AS PALAVRAS COM O MESMO NÚMERO DE SÍLABAS

 PAU <input type="checkbox"/>	 PAÑO <input type="checkbox"/>	 PATO <input type="checkbox"/>
 MÃE <input type="checkbox"/>	 PAI <input type="checkbox"/>	 PENNA <input type="checkbox"/>
 BATATA <input type="checkbox"/>	 MÉDICO <input type="checkbox"/>	 SAPO <input type="checkbox"/>
 SAPATO <input type="checkbox"/>	 TAPETE <input type="checkbox"/>	 TEMPO <input type="checkbox"/>


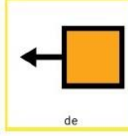


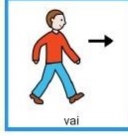
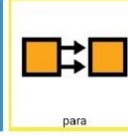
Figura 35 - Atividade de número de sílabas

### 6.6. Escrita

ORDENAR AS PALAVRAS PARA FORMAR FRASES

 mãe	<b>A</b>	 gelado.	 comprou
--	----------	--	--

---

 mota	 de	<b>O</b>	 menino	 escola.	<b>a</b>	 vai	 para
---	---	----------	---	--	----------	--	---

LEGENDAR AS IMAGENS – AÇÕES

pintar    dormir    escrever    cozinhar    andar  
comer    ler    correr    saltar    nadar





				
				





Figura 36 - Atividades de escrita



### 6.7. Interpretação de texto


LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

#### A minha melhor amiga

Era uma vez um  menino chamado  João que vivia numa pequena  aldeia com a sua  família.

Nesta  aldeia não havia muitas  crianças com quem  brincar e por isso o  João ficava triste.

Certo dia o  João perguntou à  mãe:

– Podemos ir para outro lugar? Para eu ter com quem  brincar...


Calmamente, a  mãe explicou-lhe:



Figura 37 - Atividade de interpretação de texto

## CONCLUSÃO

Dar oportunidade a todos os alunos de alcançarem mecanismos que os farão desenvolver as suas competências é, sem dúvida, a preocupação que se impõe todos os dias nas escolas e aos professores, uma vez que “a educação tem como objetivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir ativamente para a sociedade” (Correia, 2008, p.81).

A leitura e a escrita são, de facto, processos complexos que mobilizam uma série de competências. Contudo, são também um ganho extraordinário, pois ler e escrever alavancarão todo o desenvolvimento pessoal, social e académico.

Por ser um processo complexo, as dificuldades podem, por vezes, estar associadas, mas estas não podem limitar nem determinar o futuro da criança, por isso, impõe-se a precoce e estruturada intervenção.

Sem dúvida que perceber os mecanismos envolvidos no ato de ler e escrever contribui para compreender as características das dificuldades e conseguir diferenciá-las para melhor lhes responder.

Por norma, as dificuldades específicas na leitura e na escrita registam-se logo na entrada para o 1º CEB e, se não se atuar prematuramente, estas vão pôr em causa todo o caminho académico. Como tal, é preciso ter uma escola/professores alerta para as mesmas. E, muitas vezes, mesmo sem qualquer diagnóstico, o professor tem de partir para uma intervenção diferenciada, recorrendo à diferenciação pedagógica, a materiais específicos e a uma avaliação que também vá ao encontro das características da criança. É, sem sombra de dúvida, importante que a avaliação, tal como todo o processo de ensino-aprendizagem, se coadune com o aluno em concreto, as suas potencialidades e fragilidades.

Desenhar uma intervenção para um aluno que demonstra determinada dificuldade requer, por parte do professor, empenho e uma visão que abranja o aluno, bem como toda a turma, onde se impõe o desafio de oferecer a todos o mesmo conteúdo, mas de uma forma diferenciada, para que todos possam alcançar as competências previstas.

Urge, muitas vezes, pensar e elaborar materiais que estimulem e ajudem as crianças para ultrapassarem as suas dificuldades, logo, a pesquisa por novas atividades, jogos e plataformas faz parte da rotina do professor. Nesse sentido, o ARASAAC, que não sendo

uma plataforma dirigida para as dificuldades da leitura e da escrita, foi usada para potenciar as competências leitoras e para minimizar as possíveis dificuldades. Todas as atividades, desenvolvidas com recurso a esta plataforma, seguiram as dificuldades que os professores observaram nas suas turmas e transmitiram através dos inquéritos. Oferecer estas atividades aos professores poderá ajudar na construção de novos materiais, bem como na oportunidade de os utilizarem tal como estão ou adaptá-los. Ter materiais à disposição é, certamente, um ótimo recurso para os alunos e, neste caso, as atividades propostas, através da junção imagem-palavra, promovem a leitura e a escrita e também a autonomia da criança. Estas atividades, sendo um recurso mais visual, podem também ser uma ótima ferramenta para potenciar as competências da leitura e da escrita em crianças com deficiências cognitivas.

Nem sempre é fácil responder a todas as solicitações da escola atual e, tal como referiram os professores, a falta de meios humanos e materiais, pode condicionar uma ação mais proveitosa para o aluno. Contudo, é sempre possível harmonizar intervenções que farão toda a diferença no desenvolvimento da criança.

É imperioso que se estimule a leitura e a escrita desde cedo, bem como a linguagem, percursor indispensável da leitura, para que se minimizem as possíveis dificuldades aquando da apresentação da leitura e da escrita no 1º CEB.

Todas estas conclusões, que aqui elenquei, foram possíveis através de toda a revisão bibliográfica, mas também com o precioso contributo dos professores, através das respostas ao inquérito que sustentou grande parte do meu estudo empírico. Este estudo dividiu-se em cinco objetivos, que se interligavam. O primeiro recaiu sobre a necessidade de caracterizar os alunos que demonstram dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, e aqui conclui-se que o grande motor destas dificuldades são os distúrbios relacionados com a linguagem, e que muitas vezes não têm a resposta atempada e eficaz necessária. O segundo objetivo, e um dos mais importantes, foi identificar as principais dificuldades sentidas na leitura e na escrita, onde se denotou clara dificuldade na ligação grafema-fonema, utilização correta das regras ortográficas e ainda dificuldades motoras, que inviabilizam a atividade da escrita. O terceiro objetivo, e porque é imperioso dar respostas prematuras às dificuldades, incidiu na identificação das primeiras medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, canalizadas pelos professores. Foi notório que os primeiros esforços, que podem ser determinantes para o sucesso do aluno, são de simples

aplicação, uma vez que, se recorre a estratégias como ter o aluno mais próximo do professor, para dar uma resposta mais constante ao aluno, auxiliando na leitura, corrigindo o erro e até facultando “cábulas” de recurso, essencialmente na atividade de escrita. O quarto objetivo, que se envolve intimamente com os três primeiros, uma vez que se sustenta com as conclusões tiradas destes, foi desenvolver atividades com recurso à plataforma ARASAAC, que suprimam as dificuldades na leitura e na escrita, e que sejam também, impulsionadoras destas capacidades. Este objetivo estando presente no estudo, era também um dos principais objetivos de todo o trabalho, uma vez que se impunha oferecer uma resposta direta às dificuldades mais persistentes. Assim, através do conjunto de atividades que apresento, e que aliás, é meu intuito continuar o seu desenvolvimento, cumpre-se este objetivo com esta ferramenta que estará disponível a todos que dela necessitem. O último objetivo do estudo era desenvolver estratégias que suprimissem as dificuldades. A resposta a este ponto, é talvez encontrada em várias momentos e vertentes do trabalho, pois através do compêndio de atividades com recurso ao ARASAAC e ainda através das sugestões de atividades/exercícios, consegue-se seguir vários caminhos de promoção da leitura e da escrita quando nos deparamos com barreiras na aprendizagem.

“No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos” (Preâmbulo do Decreto de Lei nº 54/2018, de 6 de julho), por isso, será sempre nossa missão máxima dar o melhor aos alunos, de modo a que as barreiras se dissipem e estes acedam ao currículo, para que alcancem todas as aprendizagens previstas. Assim sendo, e na tentativa de que funcione como suporte de primeira consulta mais generalizada, surgiu a vontade de criar um pequeno compêndio, em formato de folheto, que reúne informações mais gerais sobre as dificuldades da leitura e da escrita bem como alguma informação sobre o ARASAAC (Apêndice 2).

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. (2015). Leitura e escrita – intervenção. In C. Lima, *Perturbações do neurodesenvolvimento* (pp. 169-177). Lidel.
- Alves, R. (2020). A relação de influência recíproca entre leitura e escrita. *PNL*. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/relacao-de-influencia-reciproca-entre-leitura-e-escrita>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: DSM-5*. Climepsi Editores.
- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Verso da Kapa.
- Antunes, N. & Cohen, C. (2018). Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas. In N. Lobo Antunes e a equipa técnica do PIN, *Sentidos* (pp. 271-302). Lua de Papel.
- Araújo, L., Costa, P. & Folgado, C. (2016). Avaliação da leitura: PIRLS 2011. In. F. Azevedo & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 15-30). Pactor.
- Araújo, L. & Costa, P. (2023). O PIRLS 2021 mostra que ler para os mais novos é mesmo importante. *Iniciativa Educação*. <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/estatisticas/o-pirls-2021-mostra-que-ler-para-os-mais-novos-e-mesmo-importante?fbclid=IwAR16lvyoEsSGycYjVgb0uuzgfbJo7Ssxl9csCzxSEfovvcvIBs4GE5Q2xcs>
- Araújo, S. & Lopes, J. (2023). Como motivar os alunos para a leitura?. *Programa A a Z – Ler melhor saber mais*, vol nº 24.
- Araújo, S. & Lopes, J. (2023). Consciência fonológica e instrução fónica: nove conhecimentos-chave para um ensino eficaz da leitura. *Programa A a Z – Ler melhor saber mais*, vol nº 36.
- Araújo, S. & Lopes, J. (2023). O impacto das dificuldades da leitura no bem-estar das crianças: do baixo autoconceito à ansiedade e depressão. *Programa A a Z – Ler melhor saber mais*, vol nº 26.
- Araújo, S. & Oliveira, C. (2024). Intervenções multicomponentes nas dificuldades de leitura: um guia para professores. *Programa A a Z – Ler melhor saber mais*, vol nº 54.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016). Educações literárias e formação de leitores. In. F. Azevedo e Â. Balça, *Leitura e educação literária* (pp. 1-14). Pactor.

- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *PNEP – O Ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura*. Psicossoma.
- Carvalho, A. & Tomé, M. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista, *Ler para ser - Os caminhos antes, durante... e depois de aprender a ler* (pp. 237-275). Edições Almedina.
- Comissão Nacional da UNESCO – Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2013). *Alfabetização para todos*. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>
- Correia, I., Custódio, P. & Costa, S. (2021). *Aula de português para todos os alunos: realidade ou utopia?*. Edições Ex-Libris.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto Editora.
- Correia, L. & Ferreira, R. (2019). Dislexia: o que é? Como entendê-la?. In L. Correia, *Educação inclusiva & Necessidades especiais – 2* (pp. 11-30). Flora Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem – Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens – Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, S. (2023). Alcançar a equidade através da gestão curricular. In M. Baptista, *Desafios da educação inclusiva* (pp. 61-74). Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação – Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Pactor.
- Cruz, V. (2020). *Compreender a leitura e as dificuldades na sua aprendizagem*. Flora Editora.
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. Pactor.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagens específicas*. Lidel.
- Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- Direção Geral da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Âncora.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *PNEP – O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos – Estatísticas sobre Portugal e a Europa. (2023). *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*.  
<https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+analfabetismo+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-2517>
- Leite, I. & Bragança, A. (2010). Estudo dos manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1.º ano de escolaridade. In *Como se aprende a ler?* (pp. 97-140). Fundação Francisco Manuel dos Santos – Porto Editora.
- Marques, M. & Rocha, M. (2020). *A Gramática – Português 1º Ciclo*. Porto Editora.
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81.
- Moura, O., Pereira, M. & Simões, M. (2018). *Dislexia*. Pactor.
- Patacho, P. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Mulemba - Revista Angolana de Ciências Sociais*, III (6), 13-28.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2018). *Tomada de posição da pró-inclusão sobre o perfil do professor de Educação Especial*. Pró-inclusão.
- Ribeiro, L. (2019). Disgrafia: dificuldades de aprendizagem específicas da escrita. In L. Correia, *Educação inclusiva & Necessidades especiais – 2* (pp. 31-60). Flora Editora.
- Rigolet, S. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo*. Porto Editora.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. PsicoSoma.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- Rombert, J. (2015). *O gato comeu-te a língua?* (2ª ed.). A Esfera dos Livros.

- Rombert, J. (2020). *Escrever direito por linhas tortas*. Manuscrito
- Rosado, T. M. (2014). *Evolução legislativa da educação especial em Portugal*. Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa e Vale do Tejo.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto Editora.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Texto Editores.
- Siegel, L. (2010). Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes. In *Como se aprende a ler?* (pp. 71-95). Fundação Francisco Manuel dos Santos – Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M. & Rodrigues, P. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Asa Editores.
- Sousa, A. (2015). Leitura e Escrita – Orientações diagnósticas. In C. Lima, *Perturbações do neurodesenvolvimento* (pp. 161-168). Lidel
- Sousa, A. (2017). *Ler é compreender*. Livros Horizonte.
- Tavares, J., Sousa Rodrigues, A., Allen Gomes, A., Marques Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Viana, A., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista, *Ler para Ser - Os caminhos antes, durante... e depois de aprender a ler* (pp. 16-31). Edições Almedina.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

### **Legislação**

- Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho – regulamenta a educação inclusiva.
- Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho – regulamenta o acesso ao currículo.
- Despacho Normativo nº 10-A/2018, de 19 de junho – regulamenta a constituição de grupos e turmas.
- Lei nº 116/2019. (2019), de 13 de setembro – primeira alteração ao Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 – Questionário

O presente questionário é parte integrante do trabalho de investigação sobre as principais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1.º CEB, inserido no Mestrado de Educação Especial, da Escola Superior de Coimbra.

Desde já agradeço o tempo disponibilizado na resposta ao questionário.

Tempo estimado de resposta: 7 minutos

Caso deseje receber os materiais de apoio que serão elaborados para superação das dificuldades da leitura e da escrita, deixe o seu e-mail: \_\_\_\_\_

### 1. Professor(a):

Titular de turma  Educação Especial  Outro

### 2. Ano(s) de escolaridade que está a lecionar (ano letivo 2023/2024):

1.º ano  2.º ano  3.º ano  4.º ano   
Prof. Educação Especial

### 3. Há quantos anos exerce a profissão? \_\_\_\_\_

### 4. Já lecionou, ou leciona, em turmas com crianças com dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita?

Sim  Não

Não sei/não me lembro

### 5. Com que problemáticas/perturbações já contactou durante a sua experiência profissional, que afetam a aprendizagem da leitura e da escrita?

Dislexia  Disortografia  Disgrafia   
Perturbações na linguagem  Nenhuma

Outra: \_\_\_\_\_

### 6. O trabalho em sala de aula torna-se mais exigente quando a turma tem alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas?

Sim  Não  Talvez

### 7. Julga ser importante ter uma turma reduzida sempre que tem alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas?

Sim  Não  Só em alguns casos

### 7.1. Na sua experiência profissional costuma ter esta redução de turma?

Sim  Não

### 8. Na sua opinião, é relevante ter um diagnóstico para iniciar intervenção ou diferenciação pedagógica com uma criança que evidencie dificuldades?

Sim  Não  Talvez

### 9. Tem ou já teve casos de alunos que não chegaram a um diagnóstico concreto, mas que evidenciaram dificuldades de leitura e escrita?

Sim  Não

Não sei/não me lembro

### 10. Sempre que deteta dificuldades, providência esforços, mesmo que informalmente, para ajudar o aluno a ultrapassá-las?

Sim  Não  Por vezes

Nem sempre é possível

### 11. Julga ser importante esperar que o aluno chegue ao 3.º ano do 1.ºCEB para providenciar medidas e/ou estratégias de intervenção?

Sim  Não

Em casos que suscitem mais dúvidas

Só é importante esperar ao 3º ano para mobilizar apoio formal, com recurso a RTP ou outros relatórios de suporte

**12. O apoio da docente de Educação Especial é importante na intervenção com a criança?**

Sim

Não

Nem sempre

**13. Assinale as dificuldades de leitura que mais observa ou já observou nos seus alunos.**

- Leitura lenta
- Leitura imprecisa
- Descodificação de sílaba ou palavra com bastante esforço
- Resistência em ler textos um pouco maiores
- Cansaço após leitura
- Recusa ler em voz alta (principalmente para a turma)
- Dificuldade em soletrar
- Troca de fonema-grafema (faca-vaca)
- Dificuldade em ler grupos consonânticos (bl, gr, pt...)
- Dificuldade em reconhecer e ler os dígrafos (gu, qu, nh, rr...)
- Dificuldade em reconhecer o valor fonológico das letras (sapo-cama; orca-cigarro)
- Dificuldade em formar rimas
- Dificuldade em ler palavras simples ou monossílabos
- Dificuldade em ler palavras com mais que três sílabas
- Dificuldade em ler sílabas com mais que três letras
- Leitura por adivinhação
- Substituição de palavras na leitura
- Solicitação de ajuda de terceiros para a leitura
- Confusão entre letras (não tem a certeza que letra é)
- Leitura sem entoação (não recorre aos sinais de pontuação na leitura)
- Dificuldade em reproduzir uma história que acabou de ler
- Falta de prazer na leitura
- Dificuldade na compreensão do que lê

Outra(s): \_\_\_\_\_

**14. Assinale as dificuldades na escrita que mais observa ou já observou nos seus alunos.**

- Caligrafia imperfeita ou ilegível
- Letras demasiado grandes ou demasiado pequenas
- Escrita “em espelho” (realiza a grafia de forma inversa)
- Dificuldade em manter a escrita na linha (escreve a subir ou a descer)
- Espaço que deixa entre palavras e linhas não é linear
- Margens da folha ou caderno onde está a escrever não são respeitadas
- Troca de letras com grafia idêntica (b-d; n-m; d-b...)
- Troca da ordem das letras nas sílabas (pa-ap)
- Omissão de sílabas nas palavras
- Dificuldade a copiar (copia com erros, “salta” palavras e frases)
- Dificuldade em fazer ditados ou desenvolver uma expressão escrita
- Erros ortográficos persistentes, mesmo após correção
- Palavras com mais que uma troca ou erro
- Última sílaba da palavra muitas vezes não é escrita
- Frase escrita sem sentido lógico (desorganização da expressão escrita)

- Palavras soletradas, frequentemente, para evitar o erro ortográfico
- Pedido de soletração daquilo que tem de escrever
- Acentuação e pontuação é usada de forma incorreta ou não é toda usada
- Dificuldades na assimilação de regras de gramática
- Quanto maior for a atividade de escrita há nítida degradação da qualidade da escrita
- Dificuldade em organizar um texto pela ordem de acontecimentos
- Erros ortográficos não são identificados e/ou corrigidos pela criança
- Dificuldade em usar corretamente os dígrafos (gu, qu, nh, rr...)
- Troca de fonema-grafema (faca-vaca)
- Tendência para acrescentar a letra “e” no fim de algumas palavras (amore)
- Regras ortográficas ou uso de algumas letras são aplicadas incorretamente (quando se usa ss ou s)

Outra(s): \_\_\_\_\_

**15. Assinale o tipo de exercícios ou tarefas onde se denota mais dificuldades de leitura ou escrita.**

- Ler textos com mais de 100 palavras
- Fazer leitura intercalada (pelos alunos da turma) em voz alta
- Fazer uma leitura com fluência correta
- Fazer uma síntese do texto que foi lido
- Fazer compreensão (responder a questões) do texto, quando este não foi lido pelo professor
- Identificar os aspetos principais e o tema do texto
- Escrever corretamente em momentos de ditado
- Enumerar pela ordem os acontecimentos de um texto
- Fazer cópia sem erros ortográficos, trocas ou omissões
- Completar um texto lacunar
- Registrar e organizar ideias para escrita de um texto
- Escrever textos organizados, sem falhas de sintaxe ou ortográficas
- Encontrar palavras numa sopa de letras
- Identificar sílabas em falta numa palavra
- Fazer o plural das palavras
- Fazer o feminino ou masculino das palavras
- Resolver exercícios de gramática
- Escolher a palavra corretamente escrita entre duas ou mais opções
- Pontuar um texto
- Acentuar corretamente palavras
- Identificar corretamente o número de sílabas da palavra

Outro(s): \_\_\_\_\_

**16. Assinale as medidas de suporte à aprendizagem ou estratégias que mobiliza para minimizar as consequências das dificuldades da leitura e da escrita do aluno.**

- Disponibilizar textos ao aluno de acordo com o nível de leitura em que se encontra
- Promover a possibilidade de responder num suporte alternativo ao escrito
- Fazer a leitura prévia de um texto ao aluno
- Ler os enunciados ao aluno
- Orientar o processamento da informação lida ou ouvida
- Incentivar que o aluno leia conjuntos de palavras
- Incentivar a cópia de textos

- Incentivar a leitura de textos pelos quais mostra gosto
- Realizar sopa de letras ou crucigramas
- Desenvolver textos com “pistas” (orientação) dadas previamente
- Organizar textos com recurso a imagens
- Dar preferência a resposta de múltipla escolha, frases para completar e/ou ligar
- Disponibilizar jogos ou exercícios que promovam a correção ortográfica
- Fazer jogos de memória, de lógica, de rimas e/ou de completar palavras e frases
- Dar a possibilidade do aluno ter um tempo suplementar na resolução das tarefas
- Permitir que realize atividades de leitura e/ou escrita em pares ou pequenos grupos
- Variar modalidades de trabalho em sala de aula
- Adaptar as componentes de avaliação às características das dificuldades do aluno
- Colocar na sala de aula elementos visuais a que o aluno possa recorrer em caso de dificuldade no desenvolvimento de tarefas autonomamente (p.ex.: cartaz de regras de ortografia ou algum componente da gramática)
- Possibilitar que recorram a “cábulas de apoio”, elaboradas previamente, que ajudam a dissipar determinadas dificuldades
- Manter o aluno próximo do professor
- Verificar com alguma regularidade a tarefa que o aluno está a realizar, bem como corrigir erros ortográficos
- Dar feedback regular ao aluno sobre o que está a realizar
- Usar tamanho de letra maior
- Reforçar positivamente pelo esforço e pelo alcance de novas metas

Outra(s): \_\_\_\_\_

**17. Qual a importância de ter materiais adaptados?**

- Poupa tempo ao professor
- Facilita o trabalho do professor em sala de aula
- Estimula as capacidades do aluno
- Potência a inclusão do aluno em sala de aula
- Na ausência de professor de apoio ou coadjuvante são uma preciosa ajuda
- Fornece material diversificado ao aluno ou até à turma
- Promove o trabalho autónomo do aluno

Outra(s): \_\_\_\_\_

**18. Na sua opinião, materiais que conciliem imagem-palavra podem ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com dificuldades nestas áreas?**

- Sim  Não  Talvez  Não sei

**19. Na sua opinião, as Aprendizagens Essenciais, nos domínios da leitura e da escrita, estão adequadas ao 1.º e 2.º anos?**

- Sim  Não

**20. Caso pretenda pode acrescentar mais alguma informação que advém da sua experiência com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Grata pela colaboração!**

## Apêndice 2 – Folheto Informativo

The infographic is divided into three main sections. The top section, on a light green background, features a white cloud-like shape containing the text 'Dificuldades de Aprendizagem Específicas' and 'Leitura e Escrita' in red. To the left is an illustration of books, and to the right is a girl reading. The middle section has a light green background with a large white circle containing 'Intervenção Precoce Progressiva Positiva'. Below it, a white cloud contains text about specific learning difficulties. The bottom section, also on a light green background, features a white cloud with 'ARASAAC' and its website. Below this are three white boxes with icons (pushpin, lightning bolt, and book) and text describing ARASAAC's features. At the bottom right, there is an illustration of a family reading together and text about ARASAAC's materials.

### Dificuldades de Aprendizagem Específicas

#### Leitura e Escrita

### Intervenção Precoce Progressiva Positiva

Uma dificuldade específica na aprendizagem requer uma intervenção o mais cedo possível, de acordo com as dificuldades e a sua evolução e tem de ser pensada para o aluno e de acordo com as suas necessidades reais.

### ARASAAC

<https://arasaac.org>

Plataforma digital, gratuita, para Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Oferece recursos gráficos que podem ser manipulados de acordo com as nossas preferências/necessidades.

Pode ser usado como potenciador da leitura e da escrita, conjugando imagem-palavra.

Os recursos que se criarem com o ARASAAC poderão potenciar o "armazenamento" de novas palavras, aumentando, assim, o vocabulário. Poderá ser, igualmente, benéfico para a organização frásica e estimulação da leitura. Conjugação imagem-palavra promoverá o trabalho autónomo, o que, além de promover as capacidades de leitura e escrita, contribuirá para o bem-estar emocional da criança.

Disponibilização de materiais desenvolvidos com recurso ao ARASAAC, para intervenção nas dificuldades na leitura e na escrita. Estão organizados de forma simples e acessível para trabalhar vários conteúdos.

**Carmen Caleia**  
2024

Escola Superior de Educação de Coimbra  
Mestrado Ed. Especial

## Dificuldades de Aprendizagem

Leitura e Escrita

A leitura e a escrita envolvem um processo neurológico bastante complexo, pois a criança depara-se com mais de um processo em simultâneo, tanto reconhecimento das letras, posterior descodificação da palavra e compreensão da mesma.

Na leitura o prejuízo no processamento fonológico vai influenciar a precisão, fluência e capacidade de descodificação.

Na escrita podem estar envolvidos défices linguísticos e perceptivo-motores.

As dificuldades na leitura e na escrita podem determinar a evolução da criança, mas será um verdadeiro impedimento para acompanhar todas as áreas de aprendizagem.

## Causas

As causas das dificuldades podem-se dividir em dois grupos: dificuldades inerentes ao próprio desenvolvimento da criança e dificuldades que advêm do contexto em que se encontra a criança, quer seja, o contexto escolar, social e/ou familiar.

Dificuldades na fala, uma vez que aquisição correta da fala é o pilar para todo o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Dificuldade em fazer ligação fonema-grafema; ligar cada letra ao(s) seu(s) som(s) correspondente.

Consciência fonológica fraca; capacidade em manipular os sons.

Fraca motivação e prazer na leitura.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



















## Sinais de Alerta

- Dificuldade em fazer a correspondência grafema - fonema;
- Não distingue graficamente as letras;
- Leitura com omissões ou trocas nas palavras;
- Leitura literal das palavras ou leitura por adivinhação;
- Fraco domínio das regras gramaticais e/ou ortográficas;
- Dificuldade na expressão escrita;
- Não identifica nem corrige erros ortográficos;
- Dificuldade em organizar o texto pela ordem dos acontecimentos;
- Dificuldade em compreender o que leu.





Os sinais de dificuldade que poderemos observar numa criança, não podem ser encarados, logo à partida, como um diagnóstico, pois são só evidências que nos devem deixar alerta para a possibilidade de estarmos perante determinada dificuldade.

### Apêndice 3 - Atividades de apoio à Leitura e à escrita realizadas com recurso ao ARASAAC



-  Treino de leitura: lista de palavras
-  Rimas: jogo da memória
-  Rimas: completar par de palavras
-  O/U: completar palavras
-  M/N: completar palavras
-  F/V: completar palavras
-  Dígrafos nh/ch/lh: rodear palavra correta em frase
-  Dígrafos s/ss: completar palavras em frase
-  Dígrafos r/rr: completar frases
-  Ordenar palavras para formar frases
-  Divisão silábica: assinalar palavras com mesmo número de sílabas
-  Som: identificar som inicial dos grupos de palavras
-  Som: cartões fonológicos
-  al/la; ar/ra; as/sa: identificar palavra escrita corretamente
-  Família de Palavras: identificar intruso
-  Grupos Consonânticos: completar palavras com grupo de consoantes
-  Verbos – legendar imagens de ações
-  Texto: leitura e interpretação

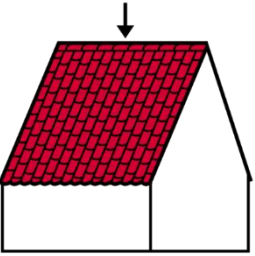
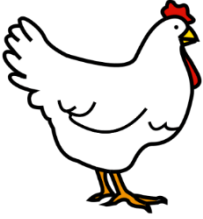
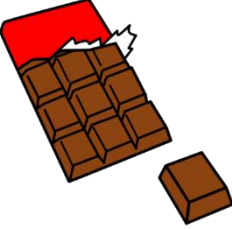

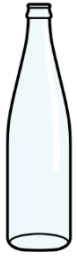
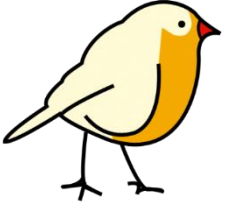


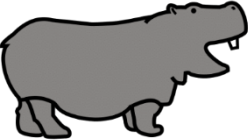
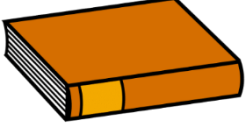
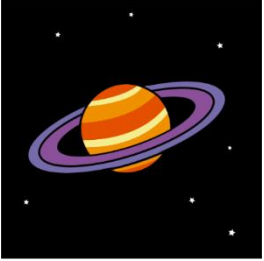

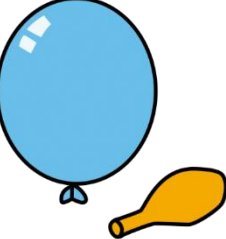
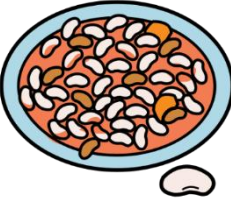

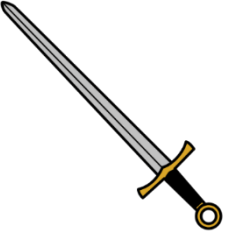




 **leitura**  
 **resolver/responder**  
 **recortar**  
 **jogar**

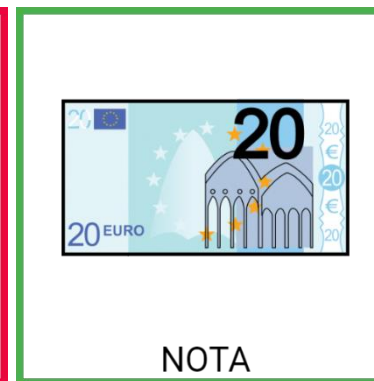
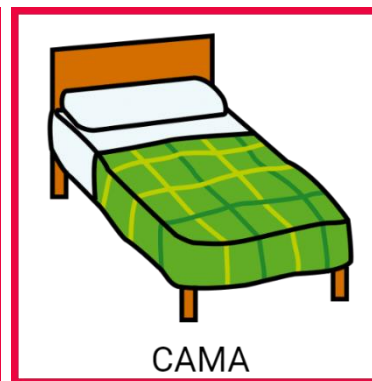
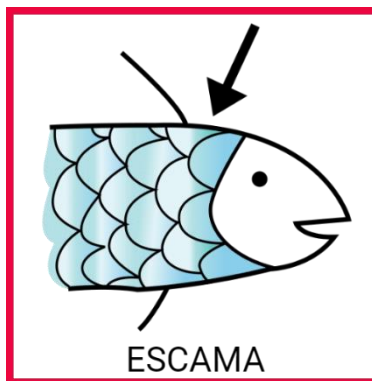
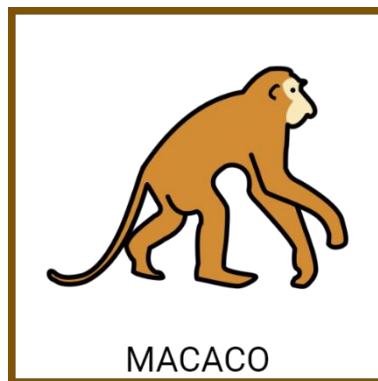
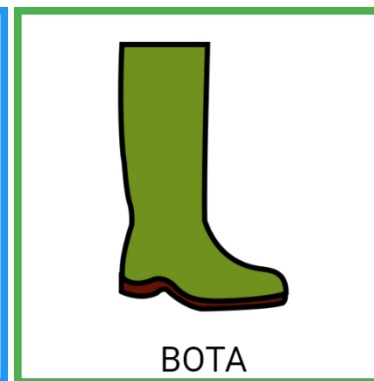
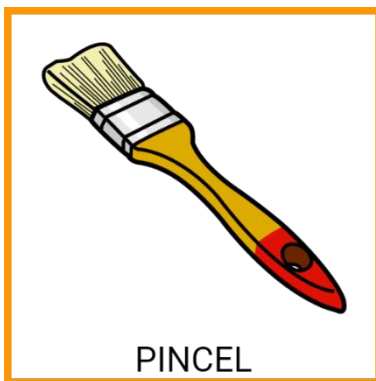
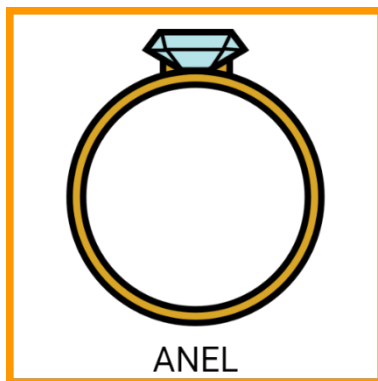
TREINO DE LEITURA – LISTA DE PALAVRAS

 <p>MENINA</p>	 <p>MENINO</p>	 <p>MÃE</p>	 <p>PAI</p>	 <p>VACA</p>	 <p>FACA</p>
 <p>MOTA</p>	 <p>NOTA</p>	 <p>BOCA</p>	 <p>BOLA</p>	 <p>CAMA</p>	 <p>CASA</p>
 <p>PATO</p>	 <p>PAU</p>	 <p>DEDO</p>	 <p>JANELA</p>	 <p>BALIZA</p>	 <p>RODA</p>

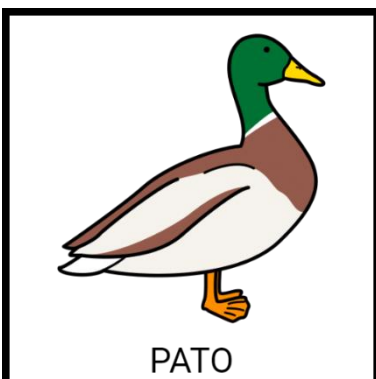
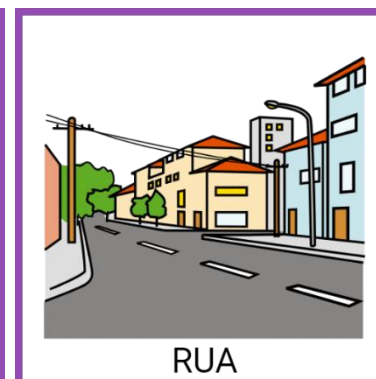
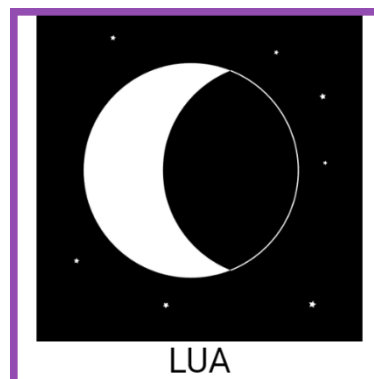
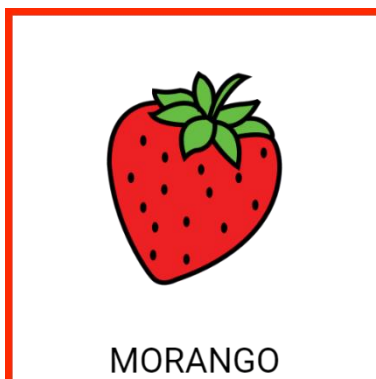
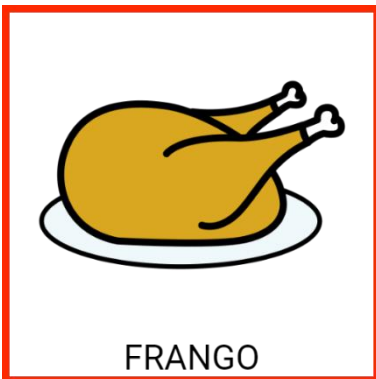
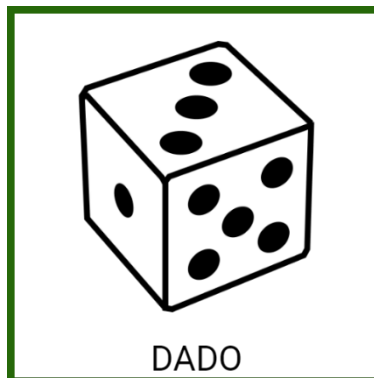
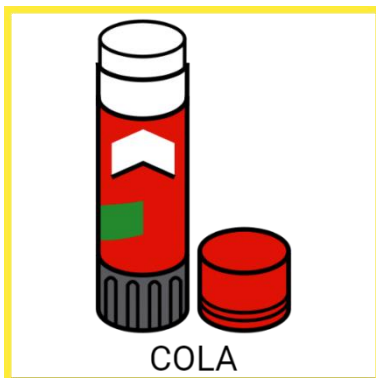
TREINO DA LEITURA – LISTA DE PALAVRAS

 <p>TELHADO</p>	 <p>GALINHA</p>	 <p>CHOCOLATE</p>	 <p>CHAVE</p>	 <p>GARRAFA</p>	 <p>PÁSSARO</p>
 <p>GELADO</p>	 <p>GALO</p>	 <p>HIPOPÓTAMO</p>	 <p>LIVRO</p>	 <p>PLANETA</p>	 <p>PREGO</p>
 <p>BALÃO</p>	 <p>FEIJÕES</p>	 <p>LEITE</p>	 <p>ESPADA</p>	 <p>ESCOLA</p>	 <p>ALMOFADA</p>

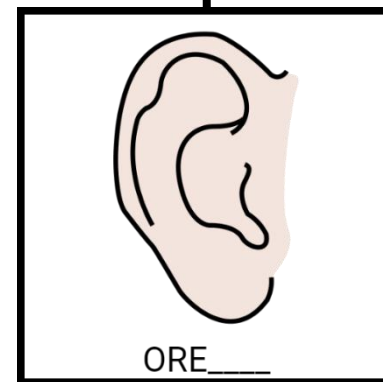
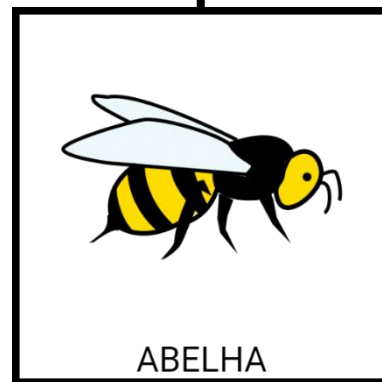
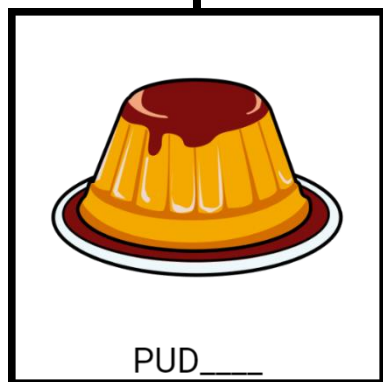
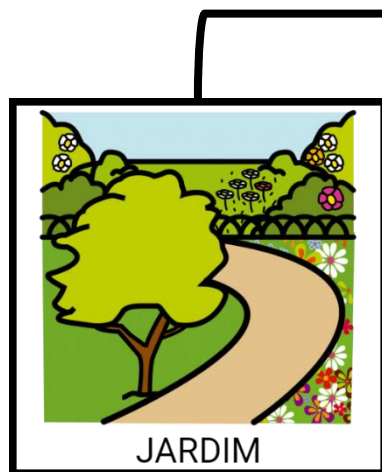
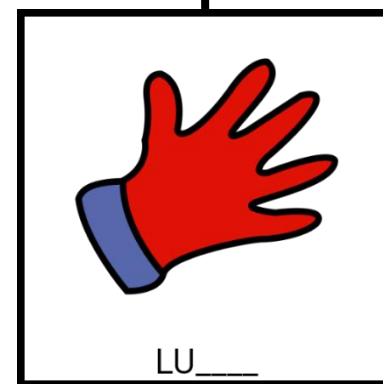
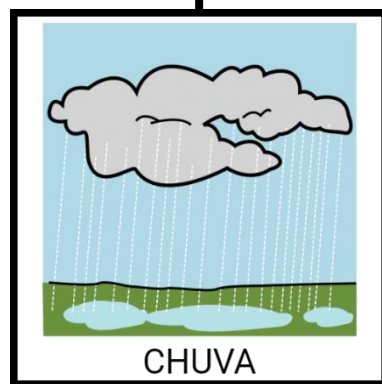
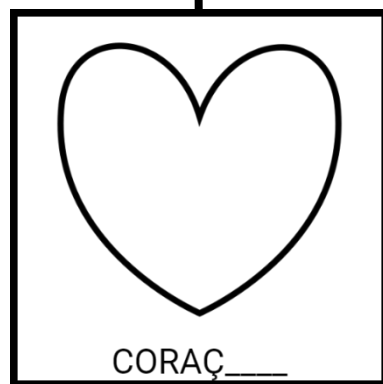
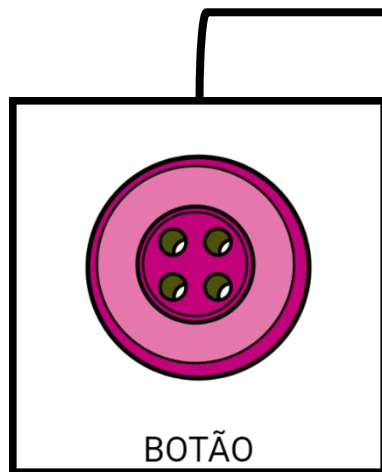
JOGO DA MEMÓRIA – RIMAS



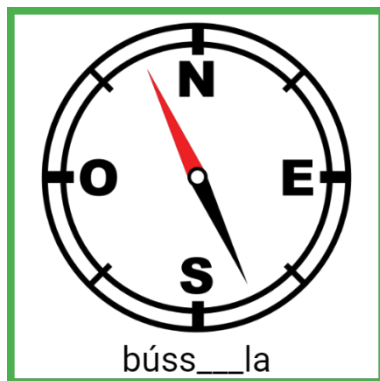
JOGO DA MEMÓRIA – RIMAS



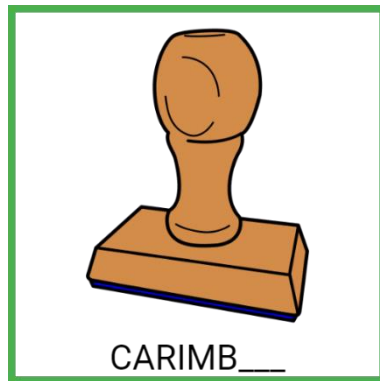
COMPLETAR PAR DE PALAVRAS PARA RIMAR



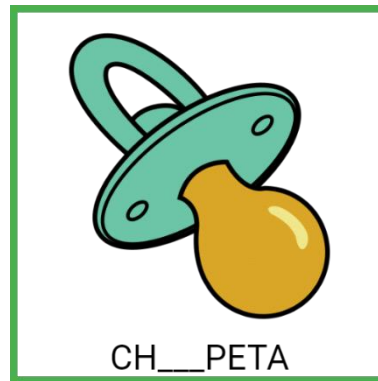
COMPLETAR COM A LETRA CORRETA



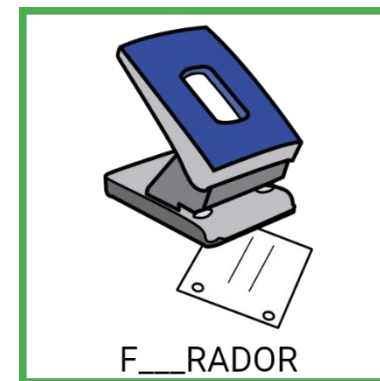
O U



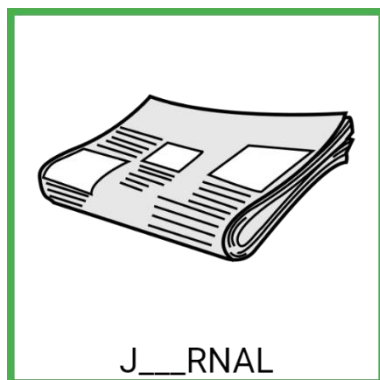
O U



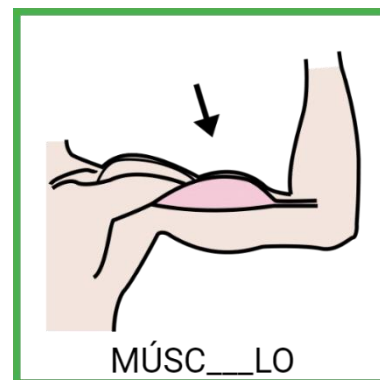
O U



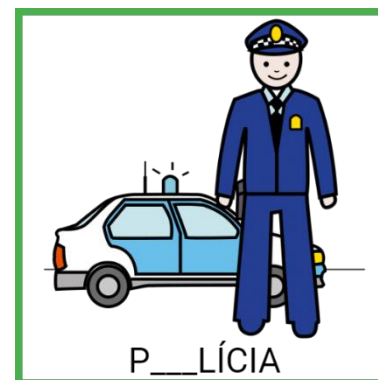
O U



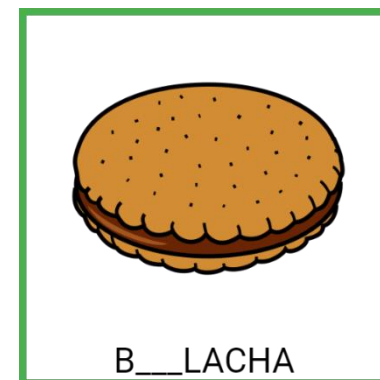
O U



O U



O U



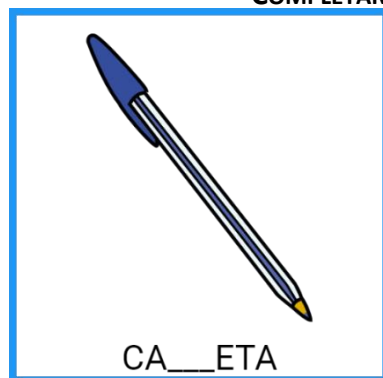
O U

COMPLETAR COM A LETRA CORRETA



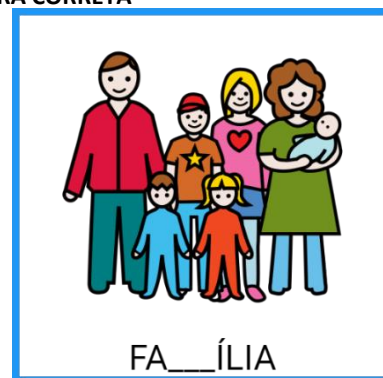
M

N



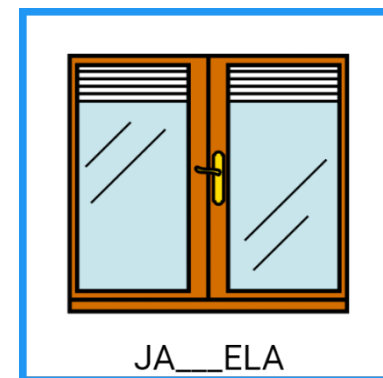
M

N



M

N



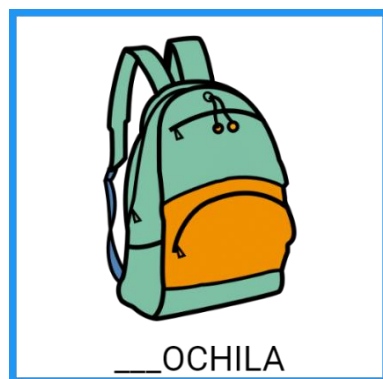
M

N



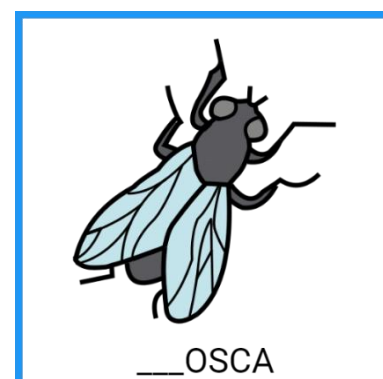
M

N



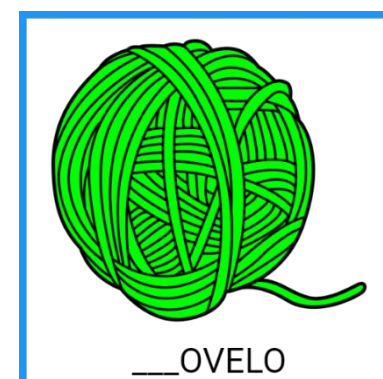
M

N



M

N



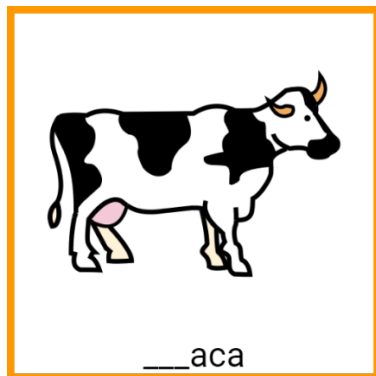
M

N

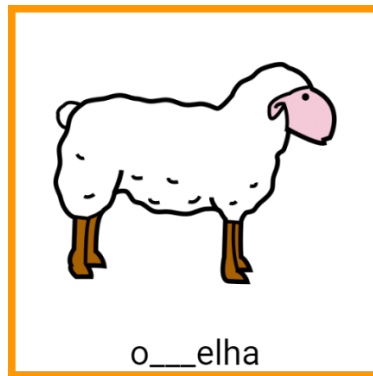
COMPLETAR COM A LETRA CORRETA



F V



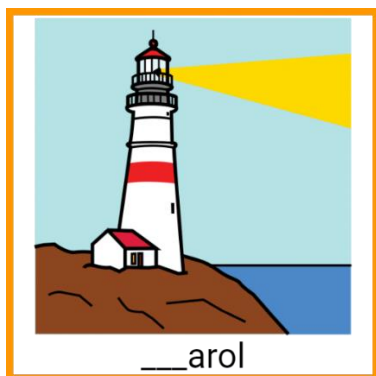
F V



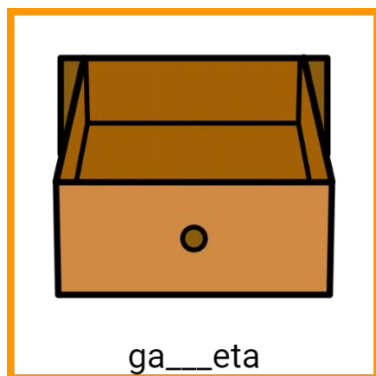
F V



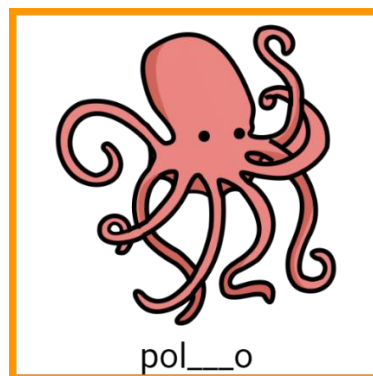
F V



F V



F V



F V



F V


RODEAR A PALAVRA CORRETA

① Eu adoro  chocolate / nhocolate .


② Os meus  olhos / ochos são verdes.


③ As  andorichas / andorinhas aparecem na primavera.

④ No Carnaval mascarei-me de  raicha / rainha .

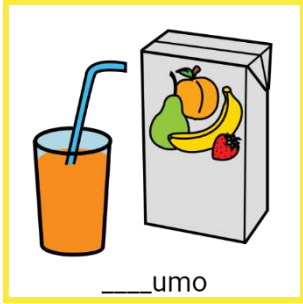
⑤ Uma  abenha / abelha picou a minha tia.

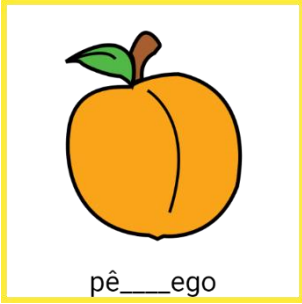
⑥ A mãe está na  cozinha / cozilha .

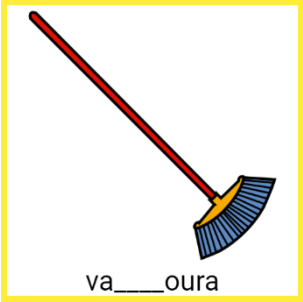
⑦ Eu perdi a minha  borracha / borranha na escola.

⑧ A avó tem um  espantacho / espantalho na horta.

COMPLETAR AS PALAVRAS COM S OU SS

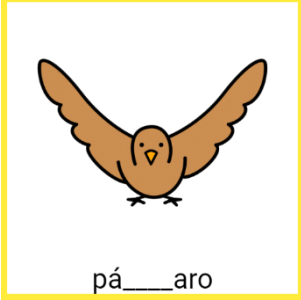
① Bebi  \_\_\_\_umo de laranja ao almoço.

② O meu pai comeu um  pê\_\_\_\_ego.

③ A Maria limpa o chão com a  va\_\_\_\_oura.

④ O Rui vestiu o  ca\_\_\_\_aco.

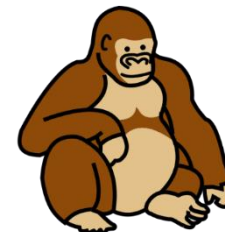
⑤ A  ca\_\_\_\_a da minha avó é em Coimbra.

⑥ O  pá\_\_\_\_aro canta muito bem.

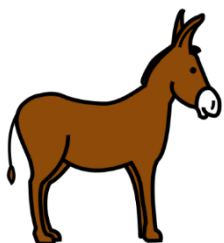
COMPLETAR AS FRASES COM NOME DE ANIMAIS – R OU RR



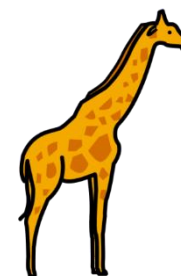
① O João viu um \_\_\_\_\_ no jardim.  
Zoo.



② Estava um grande \_\_\_\_\_ no



③ O \_\_\_\_\_ comeu a erva toda.  
muito grande.



④ A \_\_\_\_\_ tem um pescoço



⑤ A \_\_\_\_\_ é branca e preta.



⑥ A \_\_\_\_\_ vive na serra.

ORDENAR AS PALAVRAS PARA FORMAR FRASES

mãe      A      gelado.      comprou

---

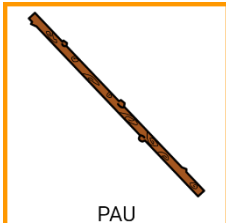
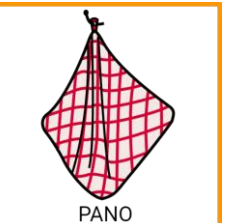
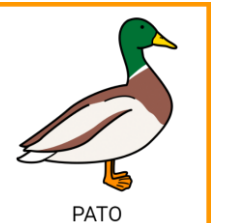
mota      de      O      menino      escola.      a      vai      para




---

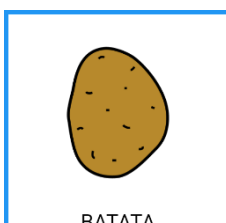


bola.      O      a      brinca      com      cão



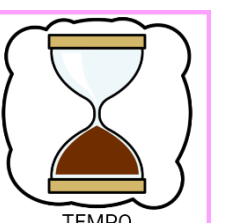
---



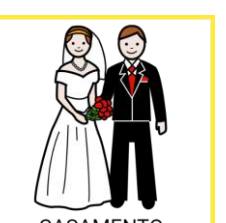
ASSINALAR AS PALAVRAS COM O MESMO NÚMERO DE SÍLABAS

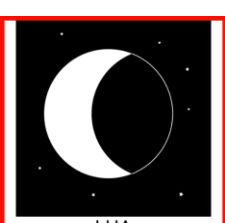

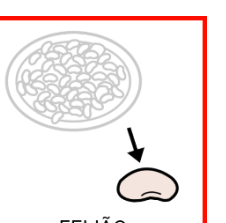
 PAU <input type="checkbox"/>	 PANO <input type="checkbox"/>	 PATO <input type="checkbox"/>
--	---	---

 MÃE <input type="checkbox"/>	 PAI <input type="checkbox"/>	 PENA <input type="checkbox"/>
--	--	---

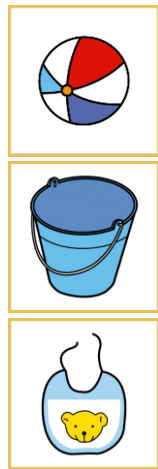
 BATATA <input type="checkbox"/>	 MÉDICO <input type="checkbox"/>	 SAPO <input type="checkbox"/>
---	---	---

 SAPATO <input type="checkbox"/>	 TAPETE <input type="checkbox"/>	 TEMPO <input type="checkbox"/>
---	---	--

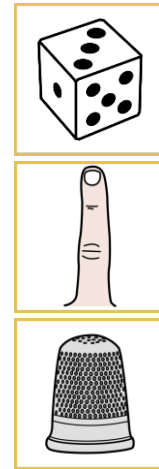
 ALMOFADA <input type="checkbox"/>	 BALANÇA <input type="checkbox"/>	 CASAMENTO <input type="checkbox"/>
---	--	--

 LUA <input type="checkbox"/>	 DINHEIRO <input type="checkbox"/>	 FEIJÃO <input type="checkbox"/>
--	---	---


IDENTIFICAR SOM INICIAL DAS PALAVRAS



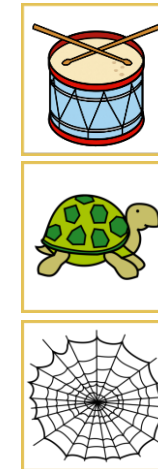
B D




B D




P T



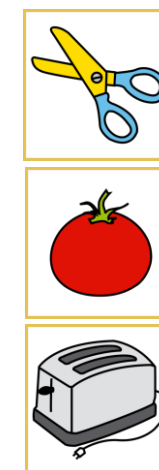
P T



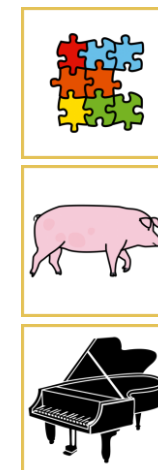
B D



B D



P T



P T

CARTÕES FONOLÓGICOS – CÁBULA DOS SONS

Gato

Mesa

Leão

Chinelos

Pente

Selo

Cola

Ovelha

Tomate

Cinto

Carro

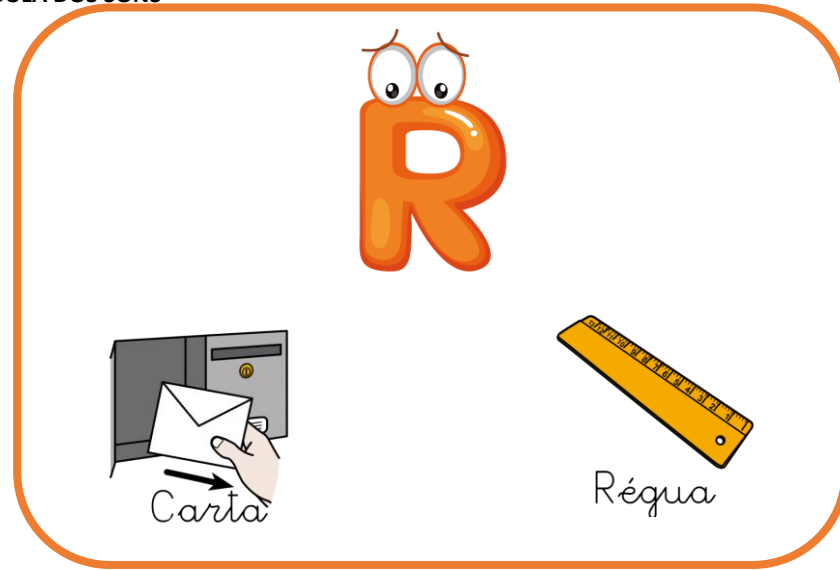
CARTÕES FONOLÓGICOS – CÁBULA DOS SONS



A yellow-bordered rounded rectangle containing a large blue letter 'G' with eyes and swirls. Below it are three illustrations: a blue ice cube, a brown rooster, and a yellow snake.

Gelo

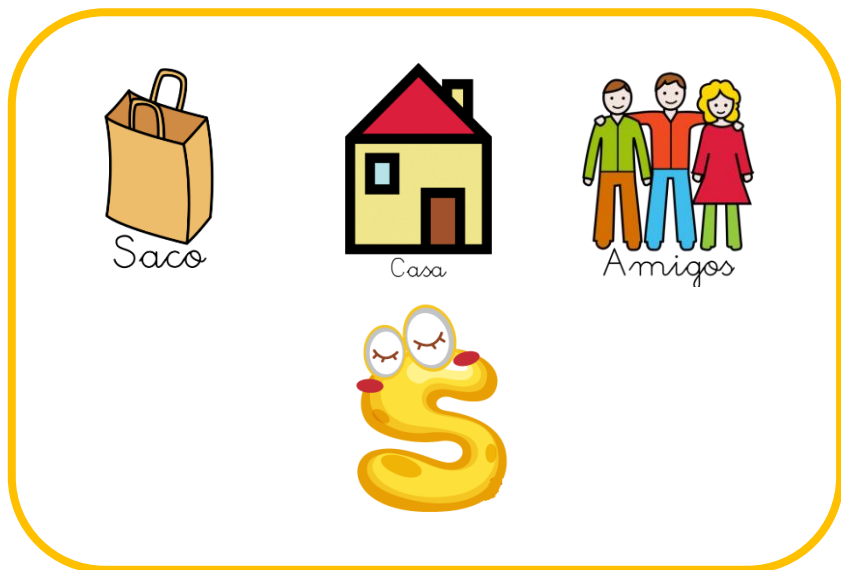
Galo



An orange-bordered rounded rectangle containing a large orange letter 'R' with eyes. Below it are two illustrations: a hand putting an envelope into a mailbox and a yellow ruler.

Carta

Réqua

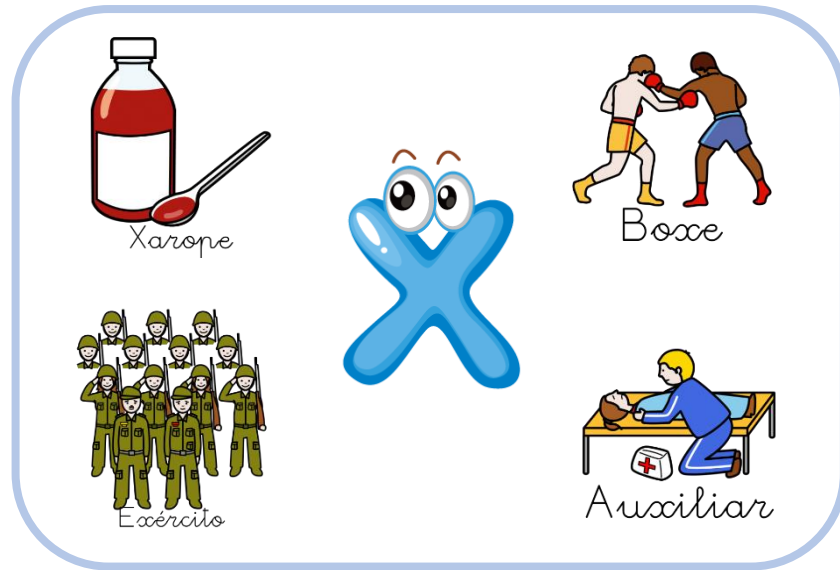


A yellow-bordered rounded rectangle containing a large yellow letter 'S' with eyes. Below it are three illustrations: a brown paper bag, a yellow house, and three children.

Saco

Casa

Amigos



A blue-bordered rounded rectangle containing a large blue letter 'X' with eyes. Below it are three illustrations: a red bottle of syrup with a spoon, two boxers, and a group of soldiers.

Xarope

Boxe

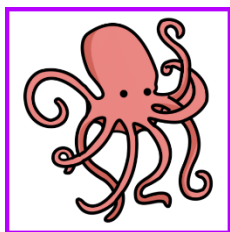
Exército



An illustration of a person in a blue uniform kneeling by a table, providing first aid to another person. A first aid kit is on the table.

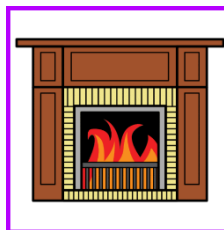
Auxiliar

IDENTIFICAR PALAVRA ESCRITA CORRETAMENTE



polvo

plovo



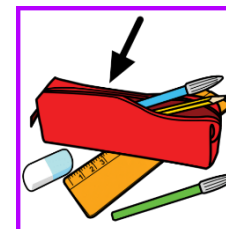
alreira

lareira



pirata

piarta



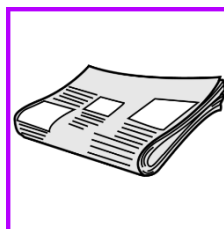
estojo

setojo



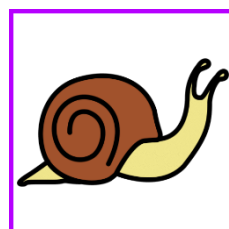
aspato

sapato



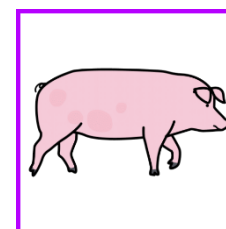
jornla

jornal



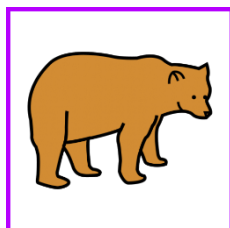
caracol

caraclo



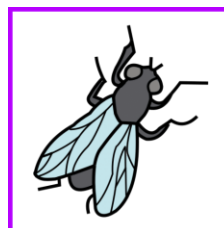
proco

porco



urso

ruso



mosca

msoca



funil

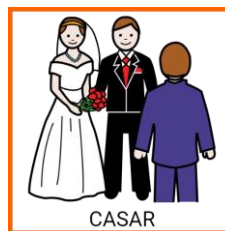
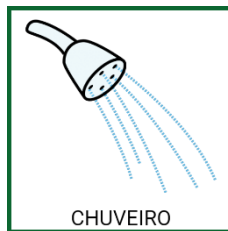
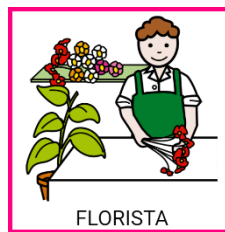
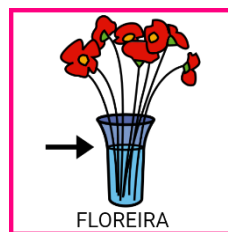
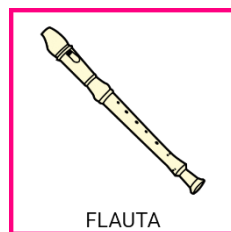
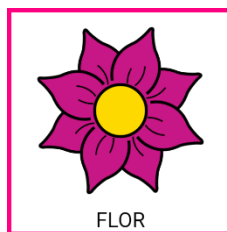
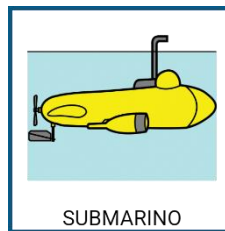
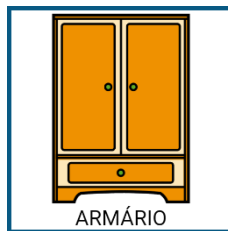
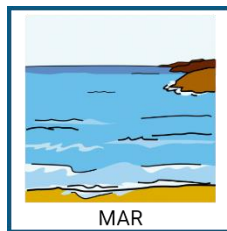
funli



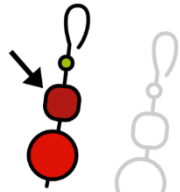
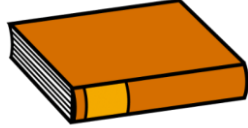








fseta

festa

### DESCOBRIR INTRUSO NA FAMÍLIA DE PALAVRAS

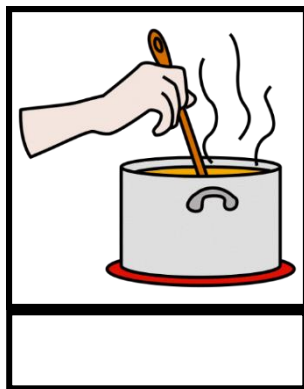
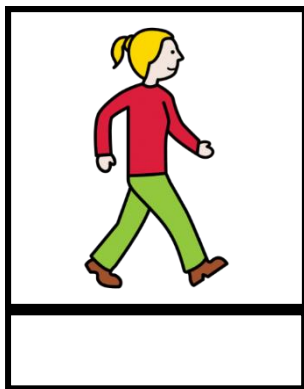
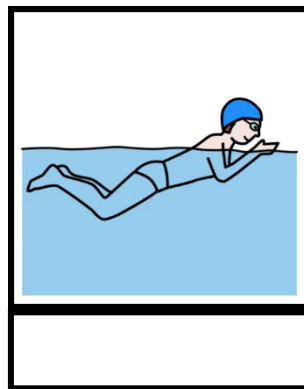
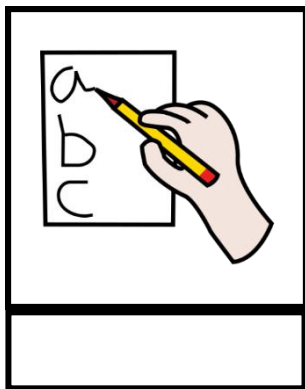
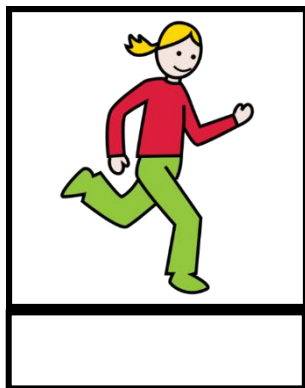
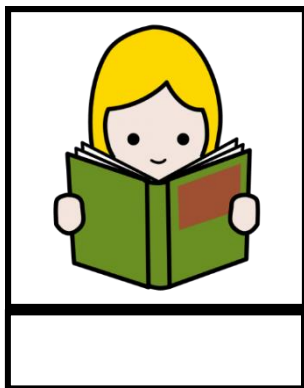
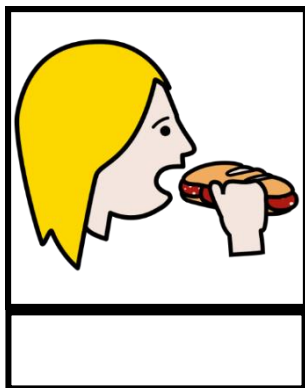


COMPLETAR AS PALAVRAS COM A OPÇÃO CORRETA

 ____INCO	 LI____O	 BICI____ETA	 PE____A	 ____AVATA
<b>BR BL</b>	<b>VR VT</b>	<b>CL CR</b>	<b>BR DR</b>	<b>GR DR</b>
 ____OR	 ____USA	 ____ICICLO	 ____OBO	 ____EU
<b>DL FL</b>	<b>BR BL</b>	<b>BR TR</b>	<b>DL GL</b>	<b>DN PN</b>





LEGENDAR AS IMAGENS – AÇÕES






pintar    dormir    escrever    cozinhar    andar  
comer    ler    correr    saltar    nadar




## LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

### A minha melhor amiga






Era uma vez um  menino chamado  João que vivia numa pequena  aldeia com a sua  família.



Nesta  aldeia não havia muitas  crianças com quem  brincar e por isso o  João ficava  triste.

Certo dia o  João perguntou à  mãe:






– Podemos ir para outro lugar? Para eu ter com quem  brincar...



Calmamente, a  mãe explicou-lhe:

–  João, aqui é a nossa  casa! Quando não temos algo que queremos muito, temos de  procurar melhor. Não vamos mudar de  casa, mas tu podes encontrar aqui uns  amigos especiais.

O  João ficou a pensar no que lhe disse a  mãe.







No dia seguinte, assim que o  sol apareceu, o  João saltou da  cama,  vestiu-se,  tomou o pequeno-almoço e foi à

 busca de novos  amigos.














 Procurou no jardim de casa, na  rua do café e até foi ao  bosque da  aldeia. Não encontrava ninguém e, como já





 estava **cansado** sentou-se numa  pedra que estava no caminho. Entretanto sentiu umas picadas na  perna... Era uma



 formiga!

O  João pensou: “se calhar ela quer ser minha  amiga!” E assim foi, ficaram muito  amigos. O  João deu-lhe o nome

de  formiga *Mi*.


Todos os dias o  ia ter com a  àquela  , que era onde a  vivia. Ele levava-a a  , fazia  para ela andar e até faziam  . Sempre que a  fazia  , o  levava umas boas  para a sua  , o seu preferido era o de  .

Numa tarde em que estava a lanchar, com a sua  , uma deliciosa  de  , a  perguntou-lhe:

–  , porque guardas essas  ?

Com um grande  , o  respondeu:

–  , as  são para a  , a minha melhor  !

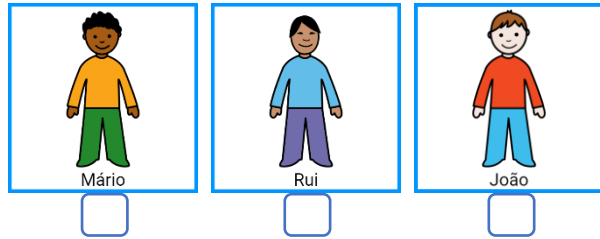
Sabes, já não quero ir embora daqui, porque descobri que há  , que não têm de ser iguais a nós,

só temos de  deles tal como são!

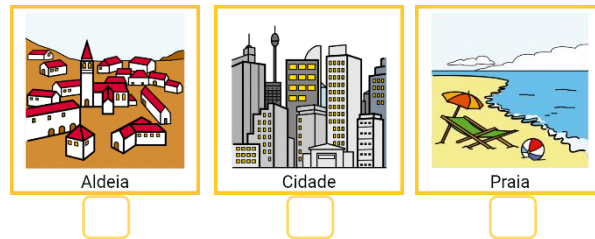
 é tão  como uma  !

① Assinala com **X**, a resposta correta em cada pergunta.

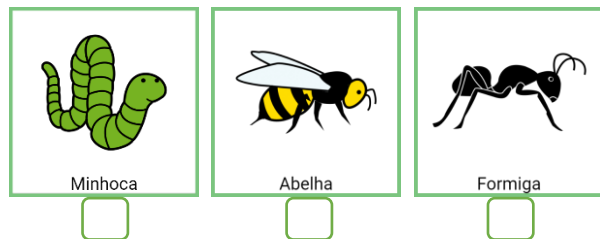
- Quem é o menino do texto?



- Onde vive o menino?

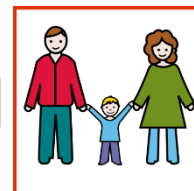


- Quem era a amiga do menino?

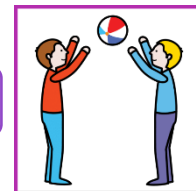


② Completa as frases com palavras do texto.

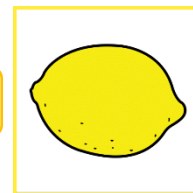
- O menino vivia com a sua



- O menino não tinha com quem



- A formiga adorava bolo de



③ Responde.



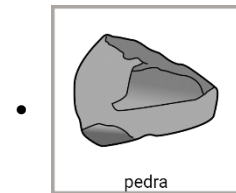
- Como se chama a formiga? A formiga chama-se \_\_\_\_\_.

④ Ordena, de 1 a 4, o que fez o João quando acordou.



⑤ Liga de acordo com o texto

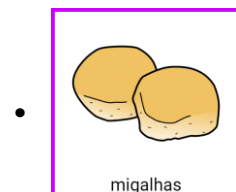
- O menino procurou no •



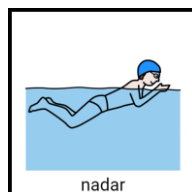
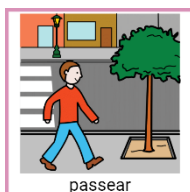
- O João sentou-se numa •



- O menino levava •



⑥ Assinala com X, as atividades que o João faz com a Mi.



7 Observa o exemplo e escreve palavras que tenham a sílaba mi.



formmiga

