



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A dislexia: uma Torre de Babel académica, emocional e social

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

2024, Maria da Graça de Jesus Cunha



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Maria da Graça de Jesus Cunha

A dislexia: uma Torre de Babel académica, emocional e social

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do 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

Junho de 2024

Agradecimentos

À professora orientadora Sónia Costa, pelo auxílio, dedicação e palavras de incentivo no decorrer do Mestrado.

Agradeço às/ao colega(s) (eles sabem quem são) pela força e opiniões partilhadas.

Aos intervenientes na investigação que permitiram que a mesma se realizasse.

Aos amigos e família que me souberam escutar nos momentos bons e menos bons, fazendo-me sempre acreditar que seria capaz de levar este projeto até ao fim.

Resumo:

A dislexia: uma Torre de Babel académica, emocional e social

O tema deste projeto é a dislexia e recorreu-se a um estudo de caso.

É muito importante refletir sobre as dificuldades de aprendizagem de uma criança, com diagnóstico de dislexia, do terceiro ano de escolaridade que emoções e sentimentos são experienciados pelas crianças com dislexia, bem como o impacto dessas vivências no seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em identificar as emoções e sentimentos vividos por uma criança que apresenta diagnóstico de dislexia face à sua interação social em contexto escolar, assim como o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo desenrolou-se ao longo de quatro fases: consulta e análise da informação; observação direta/avaliação inicial para compreensão das dificuldades do sujeito; apoio individualizado/intervenção e reflexão acerca da intervenção.

A grande meta no final da investigação é não só proporcionar o sucesso educativo mas, essencialmente, promover a sua autoestima.

Em suma, uma intervenção estruturada, dinâmica e adequada ao aluno disléxico contribui para a sua inclusão e sucesso. Contudo, só é possível se houver uma envolvimento e articulação de todos os intervenientes, destacando-se a importância dos encarregados de educação que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento dos seus educandos não só a nível de aprendizagem de conhecimentos, mas também emocional, tornando a criança mais confiante e segura para enfrentar os obstáculos que possam surgir ao longo da vida nas diferentes áreas.

Palavras-chave: Dislexia, Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Apoio familiar e escolar, Intervenção.

Abstract:

Dyslexia: an academic, emotional and social Tower of Babel

The theme of this project is dyslexia and a case study was used.

It is very important to reflect on the learning difficulties of a child, diagnosed with dyslexia, in the third year of schooling, what emotions and feelings are experienced by children with dyslexia, as well as the impact of these experiences on their teaching and learning process.

Thus, the general objective of this study is to identify the emotions and feelings experienced by a child diagnosed with dyslexia in relation to their social interaction in a school context, as well as the development of the teaching and learning process.

This study took place over four phases: consultation and analysis of information; direct observation/initial assessment to understand the subject's difficulties; individualized support/intervention and reflection on the intervention.

The main goal at the end of the investigation is not only to provide educational success but, essentially, to promote self-esteem.

In short, a structured, dynamic and appropriate intervention for dyslexic students contributes to their inclusion and success. However, it is only possible if there is involvement and articulation of all those involved, highlighting the importance of those in charge of education who play a central role in the development of their students not only in terms of learning knowledge, but also emotionally, making the child more confident and confident to face obstacles that may arise throughout life in different areas.

Keywords: Dyslexia, Specific Learning Difficulties, Family and school support, Intervention.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Dislexia - definição, etiologia, diagnóstico e prevalência	4
2. Fatores emocionais	11
2.1. Inteligência emocional	11
2.2. A importância da família no desenvolvimento das emoções	12
2.3. A importância da escola no desenvolvimento das emoções	13
2.4. A influência dos fatores emocionais no processo de ensino/aprendizagem num contexto de dislexia	15
2.5. Problemas emocionais/sociais decorrentes da dislexia.....	16
2.6. Dificuldades de aprendizagem decorrentes da dislexia.....	18
3. Dislexia e escola	21
3.1. O envolvimento do professor na intervenção com crianças disléxicas	21
3.2. O envolvimento dos pais na intervenção com crianças disléxicas	22
4. Estratégias de intervenção na dislexia	24
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	26
1. Enquadramento metodológico	27
2. Questões de investigação e objetivos.....	28
3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	30
3.1. Pesquisa bibliográfica e documental	30
3.2. Entrevistas.....	30
4. Procedimentos ético-legais.....	32
5. Estudo de caso	33
5.1. Caracterização do contexto escolar da criança	33
5.2. Caracterização do “Joaquim” e do seu percurso escolar.....	33
5.3. Estratégias aplicadas até ao momento	34
5.4. Propostas de superação.....	36
6. Descrição e análise dos dados recolhidos/Apresentação dos resultados	38
6.1. Análise das entrevistas.....	39

7. Estudo de caso: a intervenção	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÕES	48
BIBLIOGRAFIA	50
ANEXOS	53
ANEXO 1 – Imagens ilustrativas retiradas do livro “Emoções e Sentimentos Ilustrados” de Paulo Moreira.	54
ANEXO 2 – Livro “O novelo de emoções” de Elizabete Neves e cartaz com as emoções organizadas em agradáveis e desagradáveis	55
ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA - Ana Sofia Coelho (E.E.)	56
ANEXO 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA - Cristina Rodrigues (P.T.)	61
ANEXO 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA - “Joaquim”	66
ANEXO 6 – Relatório de Neurodesenvolvimento - HP-C.....	69
ANEXO 7 – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	70
Anexo 8 –Avaliação e diagnóstico da Leitura	74
ANEXO 9 – Avaliação e diagnóstico da escrita.....	83
ANEXO 10 Leitura e escrita 1	89
ANEXO 11 – Leitura e compreensão 2	91
ANEXO 12 – Ortografia 1.....	93
ANEXO 13 – Gramática 1.....	95
ANEXO 14 – Produção escrita 1	97
ANEXO 15 – Leitura e compreensão 3	99
ANEXO 16 – Ortografia 2.....	101
ANEXO 17 – Gramática 2.....	103
ANEXO 18 – Produção escrita 2	106
ANEXO 19 – Leitura e compreensão 4	107
ANEXO 20 – Ortografia 3.....	109
ANEXO 21 – Gramática 3.....	111
ANEXO 22 – Produção escrita 3	113
ANEXO 23 – Mini auxiliar de memória.....	114

Lista de siglas e acrónimos

1. DSM - 5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição
2. E.E. – Encarregada de Educação
3. H.P.-C. – Hospital Pediátrico de Coimbra
4. P. T. – Professora Titular

Lista de tabelas

Tabela 1 – Síntese das entrevistas	40
Tabela 2 – Planificação das sessões realizadas pelo “Joaquim”	43

INTRODUÇÃO

O insucesso escolar é uma preocupação constante da nossa sociedade, pois há um número significativo de alunos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Manifestam-se na leitura (descodificação e compreensão) – dislexia, mas também podem manifestar-se na escrita, a nível ortográfico e sintático – disortografia. Para além destas manifestações, por vezes, também se podem verificar em termos grafomotores – disgrafia.

As Dificuldades de Aprendizagem são de origem neurológica e, por isso, são vitalícias, não desaparecendo com a idade. Estes alunos, para avançarem nas aprendizagens, necessitam de uma pedagogia diferenciada que deverá ser implementada através de estratégias, atividades e recursos pedagógicos multissensoriais incidindo nas áreas fracas de cada aluno: consciência fonológica, perceção e memória auditiva e visual, linguagem compreensiva e expressiva, competências psicomotoras e motoras (lateralidade e orientação no espaço e no tempo, o controlo e destreza manuais), atenção, memória e motivação.

Numa primeira fase, é necessário fazer uma avaliação, com o intuito de diagnosticar em que domínios se situam as dificuldades. De seguida, organiza-se a intervenção. Salienta-se que é de extrema importância que todos os elementos envolvidos no processo educativo da criança tenham consciência de que ela precisa de ser motivada, pois, para os disléxicos, o ato de escrever é uma tarefa muito difícil, pouco gratificante e pouco aliciente, o que, variadas vezes ou quase sempre, tem repercussões a nível emocional. Para Sako (2016), à medida que as crianças passam pela escola, a pressão cresce cada vez mais, originando sentimentos de frustração, revolta, falta de motivação e baixa autoestima.

O projeto desenvolvido está organizado em dois capítulos articulados entre si (o enquadramento teórico e o estudo empírico).

A primeira parte integra o enquadramento teórico, no qual, no ponto, um se analisa a definição de dislexia, a sua etiologia, diagnóstico e prevalência. No ponto dois, abordam-se os fatores emocionais, definindo inteligência emocional e qual a importância da família e da escola no desenvolvimento das emoções, assim como no processo de ensino e

aprendizagem, por se considerar a relevância das emoções no processo educativo. Estabelece-se também a relação entre os problemas emocionais e sociais e as dificuldades decorrentes da dislexia.

Partindo do pressuposto de que a escola e a família têm um papel preponderante no desenvolvimento socioemocional das crianças, apresenta-se o envolvimento do professor e dos pais na intervenção com crianças disléxicas, assim como estratégias de intervenção na dislexia.

A segunda parte inclui a descrição da metodologia, a relevância e orientação da mesma, bem como as técnicas e instrumentos utilizados. Esta parte do projeto abrange ainda a caracterização do sujeito e do seu contexto escolar e, ainda, estratégias aplicadas até ao momento, propostas de superação, análise dos dados recolhidos, intervenção e reflexão acerca da intervenção.

Além dos pontos referidos, inclui, também, as considerações finais, onde se procuram rever os aspetos mais importantes do percurso realizado.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto de ir ao encontro de uma educação mais inclusiva e de alertar TODOS os elementos que trabalham com crianças, para que estejam despertos aos sinais emocionais e de aprendizagem que possam ser evidenciados desde tenra idade relacionadas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, pois uma intervenção precoce pode fazer toda a diferença; perceber como é que a dislexia condiciona a forma como a criança se percebe e como se relaciona com os seus pares e compreender de que forma é que a baixa autoestima e a frustração destas crianças estão associadas ao processo de aprendizagem.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Dislexia - definição, etiologia, diagnóstico e prevalência

A dislexia é descrita como uma Perturbação do Neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades significativas na precisão ou fluência no reconhecimento de palavras e nos processos ortográficos, em indivíduos com uma adequada instrução, inteligência e habilidades sensoriais (Peterson & Pennington, 2015).

Segundo a IDA (International Dyslexia Association), a definição estabelece que:

“A Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por uma reduzida competência ortográfica e habilidades de decodificação. Estas dificuldades tipicamente resultam de um défice na componente fonológica da linguagem, que é inesperado em relação às outras competências cognitivas e às condições educativas proporcionadas. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e uma reduzida experiência leitora, o que pode condicionar o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, p.2).

A dislexia é considerada uma “dificuldade de aprendizagem específica de origem neurobiológica” (Lyon et al., 2003, p.2), sendo a mais prevalente e estudada. Por exemplo, Kavale e Reese (1992) verificaram que mais de 90% das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas apresentavam dislexia, enquanto 80% a 90% das crianças inseridas em medidas da educação especial revelavam défices significativos na leitura (Lerner, 1989). A suspeita de que a dislexia é uma perturbação de origem neurobiológica tem cerca de um século.

Nas últimas duas décadas, vários estudos com indivíduos disléxicos têm demonstrado alterações no hemisfério esquerdo (Norton, Beach & Gabrieli, 2015; Richlan, Kronbichler & Wimmer, 2009; Shaywitz, Lyon & Shaywitz, 2006). Shaywitz e colaboradores, através de ressonâncias magnéticas de neuroimagem funcional, identificaram as áreas do córtex comprometidas nos indivíduos com dislexia durante atividades de decodificação da leitura (tarefa de leitura de palavras e de pseudopalavras) ou de processamento fonológico (tarefa de rima de não palavras).

Tendo em conta o conjunto de evidências, nas últimas décadas, sobre a natureza neurobiológica e neurocognitiva da dislexia, o *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* – 5.ª Edição (DSM – 5; American Psychiatric Association, 2013) incluiu a dislexia (designada por Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na

Leitura) no grupo das Perturbações do Neurodesenvolvimento. Segundo a DSM-5, a dislexia é uma perturbação de origem neurobiológica que estará na base das alterações observadas a nível cognitivo, as quais estarão associadas às diversas manifestações sintomatológicas na leitura e escrita. Dos critérios de diagnóstico mais importantes introduzidos pela DSM – 5, podemos destacar as seguintes:

Critério A – Dificuldade em aprender e usar as capacidades académicas, como indicado pela presença de pelo menos um dos sintomas seguintes, que persistem pelo menos seis meses, apesar do fornecimento de intervenções direcionadas para essas dificuldades:

1. Leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada (por exemplo, lê alto palavras únicas incorretamente ou lenta e hesitantemente, muitas vezes supõe palavras, tem dificuldades em pronunciar palavras);
2. Dificuldade em compreender o significado do que lê (por exemplo, pode ler o texto com precisão mas não compreende a seqüência, relações, inferências ou significados mais profundos do que é lido);
3. Dificuldades em soletrar (por exemplo, pode adicionar, omitir ou substituir vogais ou consoantes);
4. Dificuldades com a expressão escrita (por exemplo, comete múltiplos erros gramaticais ou de pontuação dentro das frases; emprega uma organização dos parágrafos pobre; expressão escrita de ideias com pouca clareza);
5. Dificuldades em dominar o sentido dos números, factos numéricos ou o cálculo (por exemplo, tem um pobre entendimento dos números, sua magnitude e relações; conta pelos dedos para adicionar números de dígito único em vez de recordar o facto matemático como fazem os pares; perde-se no meio do cálculo aritmético e pode trocar procedimentos);
6. Dificuldades no raciocínio matemático (por exemplo, tem graves dificuldades em aplicar conceitos, factos ou procedimentos matemáticos para resolver problemas quantitativos).

Critério B – As capacidades académicas podem ficar abaixo das esperadas para a idade cronológica do indivíduo e podem causar interferência no desempenho académico ou

profissional ou nas atividades da vida diária, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para alunos de dezassete anos ou mais velhos, uma história documentada de dificuldades de aprendizagem incapacitantes pode ser substituída pela avaliação padronizada.

Critério C – As dificuldades de aprendizagem começam durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades académicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (por exemplo, em testes cronometrados, ler ou escrever textos longos, complexos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências académicas).

Critério D – As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outras perturbações mentais ou neurológicas, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução académica ou instrução educativa inadequada.

Estes quatro critérios de diagnóstico são preenchidos com base numa síntese clínica da história (do desenvolvimento, médica, familiar, educacional), relatórios escolares e avaliação psicoeducacional do indivíduo.

Dentro da Perturbação da Aprendizagem Específica existem três “Especificadores” com o objetivo de identificar, de modo mais preciso, as características sintomatológicas das dificuldades de aprendizagem. Os três “Especificadores” são (1) Leitura, (2) Expressão Escrita e (3) Matemática:

315.00 (F81.0) Com Défice na Leitura:

- Precisão da leitura de palavras;
- Ritmo ou fluência da leitura;
- Compreensão da leitura.

315.2 (F81.81) Com Défice na Expressão Escrita:

- Precisão ortográfica;
- Precisão gramatical e da pontuação;
- Clareza ou organização da expressão escrita.

315.1 (F81.2) Com Défice na Matemática

- Memorização de factos aritméticos;
- Cálculo preciso ou fluente;
- Raciocínio matemático preciso.

Herrmann, Matyas e Pratt (2006) registaram diferenças bastante significativas na precisão da leitura de pseudopalavras entre crianças com dislexia e outros leitores, tendo concluído que as dificuldades nas estratégias de decodificação fonológica são uma das principais características da dislexia. Estudos realizados com crianças disléxicas portuguesas apontam no mesmo sentido. As diferenças na precisão da leitura entre crianças com dislexia e outros leitores com a mesma idade cronológica são bastante pronunciadas, em particular, nas palavras irregulares, nas palavras pouco frequentes e nas pseudopalavras, com um efeito de regularidade e de lexicalidade mais saliente nas crianças com dislexia (Araújo, Faísca, Bramão, Petersson & Reis 2014; Moura, Moreno, Pereira & Simões, 2015; Sucena, Castro & Seymour, 2009). Estas diferenças mantêm-se significativas mesmo quando se compara o desempenho na leitura entre crianças com dislexia e outros leitores com a mesma idade na leitura (Moura, Moreno, et al., 2015). Nos estudos de Araújo e colaboradores (2014) e de Sucena e colaboradores (2009) foi ainda analisado o efeito de extensão de palavras. As autoras verificaram que as palavras mais curtas foram mais eficientemente decodificadas do que as palavras mais longas pelas crianças disléxicas. As alterações na escrita são uma das manifestações presentes nos indivíduos com dislexia e conduzem a consequências negativas no desempenho académico e profissional (Afonso, Suárez-Coalla & Cuetos, 2015). As incorreções ao nível da escrita incluem, sobretudo, erros fonológicos, ortográficos/lexicais e gramaticais (Plisson, Daigle, & Montésinos-Gelet, 2013; Tops, Callens, Bijn & Brysbaert, 2014). Tal como acontece na leitura, durante a escrita, a via fonológica utiliza as correspondências fonema-grafema para a escrita de palavras pouco frequentes e pseudopalavras, enquanto a via ortográfica possibilita a escrita de palavras familiares e irregulares a partir do acesso à memória ortográfica (Afonso et al., 2015; Angelelli et al., 2016; Di Betta & Romani, 2006). Os erros fonológicos consistem em violações às correspondências grafema-fonema. Os erros fonológicos incluir inserções por exemplo, “muinto” em vez de “muito”, omissões por exemplo, “jadim” em vez de “jardim”, substituições por exemplo, “faca” em

vez de “vaca” e inversões de letras por exemplo, “parto” em vez de “prato” (Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloumbakas & Mouzaki, 2013; Tops et al., 2014). Os erros lexicais são aqueles que preservam a fonologia da palavra (a leitura da palavra incorretamente escrita é pronunciada de igual forma à original), mas esta encontra-se ortograficamente incorreta. A escrita correta destas palavras depende da prévia memorização e não dos processos de decodificação. Os erros gramaticais são aqueles que conduzem à escrita incorreta da palavra devido à violação das regras gramaticais e que envolvem, por exemplo, formas do singular/plural, palavras homófonas por exemplo, “coser” em vez de “cozer”. As alterações na escrita dos disléxicos não se limitam aos erros fonológicos, lexicais e gramaticais, mas também incluem as dificuldades nos processos cognitivos subjacentes à composição de textos. Nos dias de hoje, os défices no processamento fonológico são o principal fator da dificuldade da aprendizagem específica na leitura. A hipótese de que a dislexia resulta de um défice fonológico é sustentada por um vasto número de estudos.

Durante várias décadas, o diagnóstico de dislexia foi estabelecido com base no critério de discrepância entre Quociente de Inteligência e desempenho na leitura. Contudo, a própria Associação Americana de Psiquiatria eliminou, na atual DSM 5, o “critério de discrepância” no diagnóstico da Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura e estabelece a necessidade do desempenho na precisão da leitura de palavras, na fluência de leitura e/ou na compreensão da leitura ser substancialmente e quantificavelmente abaixo do esperado para a idade do sujeito. Assim, o atual critério do DSM-5 tem por base a baixa realização na leitura, na expressão escrita e/ou na matemática.

As consequências secundárias da dislexia podem incluir “problemas na compreensão da leitura e uma reduzida experiência leitora, o que pode condicionar o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Lyon et al., 2003, p. 2). A presença de dificuldades na compreensão da leitura por parte das crianças com dislexia é bastante frequente, em resultado do défice primário no processamento fonológico, na decodificação das palavras e na fluência da leitura. (Fletcher, 2009; Fletcher et al., 2007) sugere que os indivíduos com dislexia, frequentemente, apresentam dificuldades na

descodificação, na fluência e na compreensão. O DSM-5 aponta no mesmo sentido ao referir que:

“(...) a Dislexia é um termo alternativo usado para referir um padrão de dificuldades de aprendizagem que se caracteriza por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, descodificação e capacidades de soletração pobres. Se o termo dislexia é usado para especificar este padrão particular de dificuldades, é também importante especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático”(American Psychiatric Association, 2013, p. 79).

Um inadequado desenvolvimento da leitura em idade escolar pode influenciar negativamente o conhecimento do vocabulário, dos conhecimentos gerais e da aprendizagem em geral. Se, por um lado, o desenvolvimento do vocabulário facilita a compreensão da leitura, por outro, a leitura promove o desenvolvimento do vocabulário. Nas crianças com dislexia, esta reciprocidade positiva tende a não ocorrer, uma vez que a leitura é caracterizada por ser pouco precisa e fluente, levando a que leiam menos, o que origina um desenvolvimento do conhecimento de vocabulário mais lento, que, por sua vez, inibe uma adequada leitura e compreensão leitora.

Estudos de prevalência têm documentado que 5% a 10% das crianças em idade escolar apresentam dislexia (Ramus, 2003; Vellutino et al., 2004), muito embora outras investigações apresentem estimativas entre os 6% e os 17% (Fletcher, 2009). No DSM-5, a Associação Americana de Psiquiatria (2013) estima que 5% a 15% das crianças apresentam uma Perturbação da Aprendizagem Específica. Esta variabilidade na prevalência da dislexia encontrada na literatura parece estar associada aos critérios de identificação utilizados, às características da amostra, aos critérios de seleção e às medidas de avaliação utilizadas. Em Portugal, Vale, Sucena e Viana (2011) avaliaram um total de 1460 crianças do 1.º ciclo do ensino básico e encontraram uma percentagem de dislexia na ordem dos 5,4% (i.e., aproximadamente uma criança em cada 20), com um rácio de 1.55 rapazes para 1 rapariga. De facto, diversos estudos epidemiológicos têm observado uma maior predominância da dislexia no género masculino. A prevalência da dislexia entre elementos de uma mesma família é elevada, o que sugere a hereditariedade desta perturbação. Por exemplo, a probabilidade de um rapaz apresentar dislexia é próxima dos 50% no caso da figura paterna ser disléxica e de 40% no caso de ser a figura materna (Snowling, 2006). Numa recente meta-análise, Snowling e Melby-Lervag (2016)

observaram uma prevalência média de 45% de crianças com dislexia em famílias de risco disléxico. Os autores verificaram ainda que, em média, mais de metade dos défices no desempenho na leitura são explicados pela hereditariedade. De um modo geral, os cromossomas 6 e 15 são os que têm sido mais frequentemente associados à dislexia. É também frequente observar-se uma relação comórbida entre a dislexia e outras Perturbações do Neurodesenvolvimento. Entre 15% a 40% das crianças com dislexia apresentam PHDA, enquanto 25% a 40% das crianças com PHDA podem apresentar cumulativamente dislexia (Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas & Hulslander, 2005). Mais recentemente, DuPaul, Gormley e Laracy (2013), numa meta-análise de 17 estudos, estimaram uma taxa de comorbilidade entre a PHDA e as dificuldades de aprendizagem específicas na ordem dos 45%. Por seu turno, 11% a 56% das crianças com dislexia revelam dificuldades na Matemática (Landerl & Moll, 2010), enquanto a dislexia e a discalculia ocorrem em simultâneo entre 30% a 70% dos indivíduos (Willcutt et al., 2013). Estes resultados estão de acordo com os novos critérios do DSM-5, que agregam numa única perturbação (Perturbação da Aprendizagem Específica), a dislexia, em função da elevada coexistência de défices na leitura, na expressão escrita e na Matemática num mesmo indivíduo.

2. Fatores emocionais

2.1. Inteligência emocional

A inteligência é a capacidade mental que permite aprender, compreender e até mesmo adaptar-se com facilidade a uma nova situação ou a algo novo.

Para encontrarmos o conceito-base da inteligência emocional, temos de recuar sensivelmente um século e meio, até 1872, quando o cientista Charles Darwin lançou o livro *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais*, repleto de ilustrações, teorias e inúmeras descrições, no qual comparava as expressões emocionais entre os homens e os animais. E, assim, envolto em muita controvérsia, o conceito de Inteligência Emocional deu os seus primeiros passos, mas viria a ficar “esquecido” durante mais de cem anos.

O conceito voltou à vida com o Dr Howard Gardner, professor na Universidade de Harvard, através do livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, publicado em 1983, no qual apresentava a Teoria das Inteligências Múltiplas. Contudo, o conceito inteligência emocional surge apenas em 1990, quando os psicólogos John Mayer e Peter Salovey publicaram um artigo intitulado “Emotional Intelligence”, que apresentava uma estrutura que abordava tanto as emoções como a inteligência. Nesse momento, o conceito de “inteligência emocional” começou a ganhar vida.

Embora Mayer e Salovey tenham lançado o conceito de inteligência emocional e sejam considerados os seus “pais”, este conceito apenas se tornou mais conhecido com a publicação dos livros *Emotional intelligence, em 1995*, e *Working with emotional intelligence*, em 1998, por Daniel Goleman, que amplia a definição de Salovey e Mayer, incluindo a perseverança, o carácter, o otimismo, a honradez, a comunicação, o espírito de equipa e outras afirmações completamente novas e diferentes do conceito original de inteligência emocional.

Mayer e Salovey (1990) consideram que a inteligência emocional é uma habilidade que permite controlar as nossas emoções e apoiar os outros no controlo das suas, conseguindo desse modo controlar o pensamento e agir mais adequadamente.

Assim, estes dois psicólogos identificaram cinco capacidades integrantes da inteligência emocional:

- **Reconhecer as próprias emoções:** identificar e nomear as próprias emoções é a base das restantes qualidades emocionais. Se não soubermos o que sentimos não poderemos controlá-lo.
- **Controlar as suas emoções:** não podemos escolher as nossas emoções, em especial aquelas que fazem parte do nosso património genético como o medo, a ira ou a tristeza, mas podemos substituir o comportamento primário por outro civilizado e aprendido e orientar as nossas atitudes emocionais.
- **Aproveitar o seu potencial:** ser perseverante, confiar em si mesmo, ultrapassar as derrotas e adversidades.
- **Colocar-se no lugar dos outros:** ser empático, estar atento ao que os outros expressam de forma não verbal.
- **Criar relações sociais:** para se conseguir criar e manter relações, necessitamos das nossas capacidades sociais. Lidar com pessoas implica reconhecer e solucionar conflitos, identificar o estado de espírito do outro e escolher o tom adequado.

Segundo alguns autores (Salovey et Mayer 1990, Goleman 2000,2003), os níveis elevados de inteligência emocional contribuem para o sucesso em diferentes áreas da vida, tal como a educação, o trabalho e as relações interpessoais. Goleman (2000, 2003) defende que as pessoas emocionalmente mais competentes apresentam uma relação consigo mesmas e com os outros mais positiva.

Em síntese, ser emocionalmente inteligente não significa ser simpático com todos, mas sim ser honesto relativamente ao que cada um sente, devendo sempre ter consciência dos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros.

2.2. A importância da família no desenvolvimento das emoções

Já na década de 1960, Haim Guinott acreditava que uma das principais responsabilidades dos pais era ouvir os seus filhos, não apenas as suas palavras, mas também os sentimentos.

Nas últimas décadas, a ciência aprofundou muito os conhecimentos sobre o papel das emoções na nossa vida e concluiu que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos são muito mais determinantes do que o Quociente de Inteligência para o sucesso e para a felicidade em todas as fases da vida.

As pesquisas realizadas por Gottman e Declaire (1999) referem que a educação emocional deve começar no seio familiar. Contudo, os pais nem sempre têm competências emocionais, apesar de ser importante a criança saber lidar com as emoções, sobretudo com as negativas, como é o caso da raiva, do medo e da tristeza para que se torne emocionalmente inteligente.

Gottman e Declaire (1999) realizaram diversos estudos nesta área e chegaram à conclusão de que as crianças cujos pais utilizavam a orientação emocional conseguiam um maior sucesso académico e, nas suas relações com os pares, tornam-se mais resilientes, arranjando ferramentas para ultrapassar situações mais complicadas que envolvam tristeza ou medo. Por outras palavras, têm mais inteligência emocional.

Em síntese, a família desenvolve um papel primordial no processo de aprendizagem emocional, visto que nos ensina a respeitar os outros e a nós próprios, a interpretar e a exprimir sentimentos e emoções e a adquirir estratégias que facilitam a superação das dificuldades que possam surgir na vida (afetiva, profissional, pessoal), conseguindo ser bem sucedidos e felizes.

2.3. A importância da escola no desenvolvimento das emoções

Alguns autores defendem que o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional estão intrinsecamente ligados contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. A educação emocional é fundamental para alcançar sucesso (Elksnin & Elksnin, 2004) não só na escola, como também na vida adulta, dadas as exigências e os desafios que possam surgir diariamente, pretende-se aumentar o bem estar pessoal e social dos alunos.

A escola deve ajudar os alunos a desenvolver a sua inteligência emocional de modo a haver uma diminuição da indisciplina e da desmotivação. Goleman (2000) refere que é

importante “educar” as emoções, para permitir aos alunos enfrentar diferentes situações, tais como frustrações, trabalhar em grupo, entre outros. Ainda de acordo com o autor supracitado, o fator essencial para que haja um desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é o respeito que os educandos devem ter pelos seus pares.

Para Connell (1997, p. 91, Cit. por Peres 1999) “ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidades de controlo da aula. Para ser professor é preciso ter capacidade de controlo da aula. Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina”. O professor, para além de transmitir conhecimentos, tem o papel primordial de ensinar os seus discentes a reconhecer, expressar e comunicar as suas emoções.

Segundo Salovey & Sluyter (1999), o professor é um modelo a seguir pelos seus educandos, criando empatia com eles. Estes autores também são de opinião de que os professores necessitam de uma preparação e de um apoio emocional constante para que possam transmitir competências emocionais aos seus alunos. A competência emocional dos professores é crucial no processo de ensino/aprendizagem.

Gottman & Declaire (2000) realizaram estudos que demonstraram que os professores que eram empáticos com os alunos conseguiram um aumento da sua autoestima, do seu rendimento escolar, da sua criatividade e uma redução da agitação em sala de aula.

Em resumo, a educação emocional pretende ensinar aos educandos para que sejam capazes de conhecer, controlar, gerir e exprimir emoções e, ao mesmo tempo, desenvolver a automotivação, a empatia e o relacionamento interpessoal. Deste modo, os alunos serão fortes e resilientes, com menos problemas de saúde mental e de comportamento e apresentarão melhores resultados académicos.

2.4. A influência dos fatores emocionais no processo de ensino/aprendizagem num contexto de dislexia

As repercussões negativas da dislexia são por vezes consideráveis, quer ao nível do sucesso escolar, quer ao nível do comportamento e do estado emocional da criança, originando, nestes domínios, perturbações de gravidade variável, que importa reconhecer e evitar sempre que possível.

A criança com dislexia pode apresentar tristeza, baixa autoestima e insegurança pelo repetido insucesso escolar e pelo fracasso em superar as suas dificuldades, outras vezes, pode demonstrar alguns comportamentos disruptivos/desafiadores, resistência às atividades escolares e desmotivação. A frustração causada pelos anos de esforço e sem êxito e a permanente comparação com as demais crianças podem provocar sentimentos de inferioridade.

Geralmente, as alterações emocionais na dislexia surgem como uma reação secundária aos problemas de rendimento escolar. As crianças com dislexia tendem a exibir um quadro mais ou menos típico, com variações de criança para criança, cujas reações mais características são:

- Reduzida motivação e reduzido empenho nas atividades que implicam a mobilização de competências de leitura e escrita, o que, por sua vez, aumenta as suas dificuldades de aprendizagem;
- Sintomatologia ansiosa perante situações de avaliação ou perante atividades que impliquem leitura e escrita;
- Sentimento de tristeza e de autculpabilização, podendo apresentar uma atitude depressiva perante as suas dificuldades;
- Uma reduzida autoestima e autoconceito académico;
- Um sentimento de incapacidade, de inferioridade e de frustração, por não conseguir superar as suas dificuldades e por ser sucessivamente comparado com os seus pares;
- Problemas comportamentais caracterizados por oposição e desobediência perante as figuras de autoridade (pais, professores), hiperatividade, défice de atenção, etc.;

-Aliado ao surgimento das dificuldades no contexto escolar, poderão ocorrer outras problemáticas, tais como enurese noturna, perturbação do sono, sintomas psicossomáticos, sendo que esta sintomatologia não permite a normal concentração, interesse e desejo de aprender, perturbando muito as condições de aprendizagem na criança.

A educação da criança disléxica deve ser feita, valorizando as suas qualidades e o seu bom desempenho em diferentes áreas. Deste modo, é uma forma de torná-la ativa, interessada e responsável em melhorar o seu desempenho.

Para o disléxico, é primordial o apoio, compreensão, paciência e a dedicação daqueles que o rodeiam para que encontre a sua autoestima que lhe permita encontrar o prazer pela leitura.

Em síntese, os fatores emocionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem estão relacionados com os três domínios da vida da criança:

- Problemas físicos, nomeadamente distúrbios psiquiátricos e patologias neurológicas;
- Família, sobretudo, a escolaridade dos pais, os hábitos de leitura, as condições socioeconómicas, hábitos de estudo, tipo de alimentação, escolha de visitas a espaços culturais e de lazer e o tempo de qualidade do sono;
- Escola, principalmente as condições físicas da sala de aula, a pedagogia e o corpo docente.

2.5. Problemas emocionais/sociais decorrentes da dislexia

De acordo com Ajuriaguerra e Grajan (1995), a escrita resulta de uma aprendizagem que depende de múltiplos fatores, que estão dependentes da adaptação afetiva e da personalidade das crianças, entre os quais se podem referir o gosto pela escola e as relações com os pais e o professor.

Podemos afirmar que é ao nível escolar que a dislexia provoca maiores constrangimentos, na medida em que, caso os alunos não usufruam das medidas educativas ou dos apoios necessários, podem estar condenados ao insucesso escolar, como refere Cruz (2011). De

acordo com Carvalhais e Silva (2007, p. 21), a dislexia poderá ter consequências emocionais e sociais, dado que “é uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita que condiciona a forma como o indivíduo se percebe e como se relaciona com os seus pares nos mais diversos contextos desde educacionais até aos familiares”.

Como consequências emocionais, os alunos apresentam uma autoestima e um autoconceito frágil, o que origina atitudes de oposição e desafio perante o professor, quando lhes são propostas tarefas escolares que consideram impossíveis de realizar devido às suas dificuldades. Outras características encontradas são impulsividade, falta de controle, de avaliação crítica, de discernimento, de percepção social, de cooperação, de aceitação, fraca tolerância à frustração são os problemas emocionais mais comuns nas crianças disléxicas (Cruz, 2011).

Normalmente, o aluno dislético sente-se incompreendido, pois os que o rodeiam apelidam-no de preguiçoso, desinteressado ou desatento, quando se recusa a executar determinadas tarefas escolares, como a leitura em voz alta ou a escrita, por ver as suas dificuldades expostas perante os seus pares. Outro campo que é afetado no dislético é o relacionamento interpessoal, pois manifesta grande dificuldade em relacionar-se com os outros.

É importante reforçar que os indivíduos disléxicos deverão manter sempre o apoio psicológico, dado que as consequências de não conseguirem ultrapassar as suas dificuldades vão ser cada vez mais agudas.

Como consequências da dislexia registam-se outras perturbações associadas, sendo a Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção (PHDA) a mais comum. As dificuldades de memorização são outra das características das crianças disléxicas, referido no caso de estudo de Carvalhais e Silva (2007).

Teles (2004) considera que a dislexia está muitas vezes ligada a Perturbações Específicas da Linguagem, discalculia e perturbação da coordenação motora.

2.6. Dificuldades de aprendizagem decorrentes da dislexia

De acordo com Shaywitz (2008), é simples detetar uma criança com dislexia, uma vez que as suas capacidades para produzir e aprender palavras ou letras ou cantar fazem parte das suas aptidões fonológicas que podem não se desenvolver de forma habitual. A mesma autora refere que “a primeira pista indicadora de dislexia pode ser um atraso da linguagem falada” (Shaywitz, 2008, p. 105). Aos cinco ou aos seis anos de idade, uma criança deve ser capaz de articular a maior parte das palavras de forma correta.

Assim, Shaywitz (2008) refere alguns indicadores de dificuldades de aprendizagem decorrentes da dislexia:

Ao longo do 1.º CEB

- Falta de compreensão da decomposição das palavras; por exemplo, não perceber que a palavra “malmequer” pode ser decomposta em “mal”, “me” e “quer”;
- Incapacidade de aprender a associar letras e sons; por exemplo, ser incapaz de associar a letra b ao som “b”;
- Erros de leitura que não têm qualquer relação com os sons das letras;
- Incapacidade para ler palavras monossilábicas correntes ou para soletrar mesmo as palavras mais simples, tal como tapete, gato;
- Queixas sobre a leitura ser difícil;
- História de problemas de leitura manifestados pelos pais ou irmãos.

Problemas na linguagem falada

- Incorreta articulação de palavras longas, desconhecidas ou complicadas; distorção de palavras-deixando de fora partes de palavras ou confundindo a sequência dos elementos que compõem as palavras; por exemplo “alumínio” torna-se “amulínio”;
- Expressão verbal não fluente-pausas ou hesitações frequentes, imensos “hum” enquanto fala, não há lugar a enunciados fluidos;
- Vocabulário impreciso;
- Incapacidade para encontrar a palavra certa, confundindo também palavras cuja fonia é idêntica: “humanidade” em vez de “humidade”;
- Necessidade de tempo para elaborar uma resposta oral rápida, quando interpelado;
- Dificuldade em recordar partes isoladas de informação escrita (decorar).

Problemas na leitura

- Progressos muito lentos na aquisição de competências de leitura;
- Falta de estratégia para ler palavras novas;
- Dificuldade em ler palavras desconhecidas (não familiares) que têm de ser silabadas; fazer tentativas não fundamentadas para adivinhar, quando está a ler uma palavra;
- Incapacidade de ler palavras multissilábicas ou não conseguir aproximar-se da soletração da palavra;
- Omissão de partes de palavras, ao ler, “consível” em vez de “conversível”;
- Evitamento de ler em voz alta;
- Leitura em voz alta cheia de substituições, omissões e incorreta articulação de palavras;
- Leitura em voz alta não fluente;
- Dependência do contexto para descobrir o significado do que é lido;
- Desempenho pobre em testes de escolha múltipla;
- Incapacidade de terminar os testes dentro do tempo limite;
- Substituição de palavras do texto que não consegue pronunciar por palavras com o mesmo significado, como “carro” em vez de “automóvel”;
- Ortografia desastrosa;
- Dificuldade em ler enunciados de problemas de matemática;
- Leitura muito lenta e cansativa;
- Trabalho de casa que parece infundável;
- Caligrafia pouco perceptível;
- Extrema dificuldade em aprender uma língua estrangeira;
- Falta de gosto por ler; evita ler livros ou uma frase;
- Evitamento de ler por prazer;
- Baixa autoestima, acompanhada por sofrimento nem sempre visível para os outros;
- História de problemas com a leitura, a ortografia e línguas estrangeiras em membros da família;
- Adequação e aplicação de tempos verbais;
- Dificuldades de expressão;
- Dificuldades de compreensão.

Em síntese, de acordo com Shaywitz (2008), podemos referir que as dificuldades de aprendizagem decorrentes da dislexia podem manifestar-se desde o pré-escolar em diversas áreas: na linguagem falada, na leitura e na escrita.

3. Dislexia e escola

3.1. O envolvimento do professor na intervenção com crianças disléxicas

Segundo (Orton, 1937), existem cinco princípios de aprendizagem que o professor deve ter em conta para ajudar a criança disléxica. Em primeiro lugar, o professor deve tentar desenvolver métodos de ensino-aprendizagem multissensoriais, uma vez que os alunos com estas características aprendem melhor através da conjugação de diferentes modalidades sensoriais (os olhos, os ouvidos,...). Em segundo lugar, o professor deve promover a leitura, uma vez que a maior parte dos alunos com dislexia sente uma frustração neste domínio, o que conduz a uma motivação muito reduzida para aprender a ler. Em terceiro lugar, o professor deve tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual pode prejudicar a autoestima da criança e diminuir tanto as expectativas que esta tem em relação a si própria como as que o professor tem a seu respeito. Em quarto lugar, os professores e os alunos devem permitir que os seus padrões corretos sirvam de modelo à criança com dislexia. Em quinto lugar, os professores devem reforçar competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento de palavras. Estas crianças apresentam atrasos e problemas de aprendizagem da forma como os símbolos impressos correspondem à fala e aos seus sons (Orton, 1937) e têm dificuldade em estabelecer a correspondência grafema/fonema. Neste sentido, o professor deve recorrer a abordagens práticas que irão ao encontro das necessidades do aluno com dislexia, pois, no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, no preâmbulo do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho “detem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. “Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à

aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.”

Assim, o professor deve ser visto como um facilitador e orientador, isto é, deve promover um ambiente estimulante e de apoio, orientando a criança na sua aprendizagem oferecendo aos alunos estratégias opcionais que promovem o seu sucesso.

No entanto, muitos professores quando recebem um aluno disléxico, centram-se na causa das dificuldades da leitura. Muitas pessoas consideram que essas crianças são incapazes de aprender. Pelo contrário, a criança é capaz de aprender apesar das estratégias tradicionais poderem não funcionar. Neste sentido, é muito importante o docente conhecer e valorizar as potencialidades do aluno, adequando as diversas estratégias para que tenha acesso às aprendizagens e ao currículo, ou seja, o professor deve ser detentor de informações particulares respeitantes a cada aluno, para orientar a aprendizagem de cada um.

O estabelecimento de objetivos é muito importante, pois promove a motivação do aluno, ensina-o a ser responsável e mantém o professor informado acerca dos progressos do discente. O sistema de objetivos constitui um método de orientar os alunos no sentido de desenvolverem a consciência do seu próprio processo de aprendizagem.

Quando estão envolvidos alunos com dislexia, o professor deve centrar a sua atenção na forma como cada aluno desempenha as tarefas na sala de aula e adaptar as condições que tenham mais probabilidades de facilitar a aprendizagem.

3.2. O envolvimento dos pais na intervenção com crianças disléxicas

Quando uma criança é diagnosticada com dislexia por uma equipa de profissionais, uma das primeiras reações possíveis dos pais é sentir que o seu filho tem uma doença (Hartwig, 1984). A dislexia não é uma doença, mas as emoções sentidas pelos pais são semelhantes às sentidas quando num dos seus membros se manifesta doença. Segundo Hartwig (autor e pai de uma criança com dislexia) estabelece cinco etapas que os pais podem atravessar após saberem que o seu filho é disléxico:

- 1 - Negação;
- 2 - Raiva;
- 3 - Depressão;
- 4 - Aceitação ;
- 5 - Esperança.

É muito importante que a criança com dislexia receba um forte apoio parental, tendo uma atitude positiva e o elogio das suas capacidades. No entanto, muitas vezes, o enfoque é colocado naquilo que a criança não pode fazer.

Hartwig (2007) apresenta algumas orientações para pais de crianças disléxicas:

- Não ser superprotetor. As crianças com dislexia são muito capazes e devem assumir responsabilidades;
- Não fazer pela criança o que ela é capaz de fazer;
- Valorizar e incentivar os interesses que a criança possa ter (música, dança,...);
- Não tornar as coisas demasiado fáceis ou, difíceis, mas sim estabelecer objetivos razoáveis;
- Ser paciente, isto é, ficar aborrecido ou ansioso só levará a que criança se sinta frustrada fragilizando os seus pontos fortes e reforçando os pontos fracos.

Os pais de crianças disléxicas tendem a dar-lhes a informação e não a fazer-lhes perguntas, o que origina baixa motivação e reduzidas expectativas da criança relativamente a si mesma, o que, por sua vez, se relaciona com as dificuldades de aprendizagem que apresenta (Lyytinem Rasku-Putonen, Poikkeus, Laakso e Ahonen, 1994). Os pais que proporcionam uma atmosfera positiva, com elogios e incentivos, facilitarão o crescimento da criança.

A criança dever ser ativa e não passiva, ou seja, a interação que se estabelece entre os pais e a criança com dislexia deve permitir que ela oriente a experiência de aprendizagem, o que conduzirá a uma menor dependência dos pais

A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e para o sucesso da criança.

4. Estratégias de intervenção na dislexia

Shaywitz refere que “intervenção eficaz, no campo da leitura, resultam na recuperação cerebral. Ao fim de um ano, de intervenção eficaz, no campo da leitura, as crianças disléxicas tinham desenvolvido sistemas de leitura situados no lado esquerdo do cérebro, tanto na zona anterior como na posterior” (2008, p. 98).

A mesma autora refere que, se as ressonâncias magnéticas provam que “uma intervenção eficaz aumenta a ativação dos circuitos neurais do hemisfério esquerdo (que têm uma sub-ativação nas crianças disléxicas)” (2008, p. 98) e o resultado é uma melhoria nas provas de leitura, então o que importa determinar é como, quando e por quanto tempo deve ser feita a intervenção.

Shaywitz afirma que “os programas de prevenção e intervenção precoce altamente eficazes são agora uma realidade” (2008, p. 284). Diz, ainda, que há pontos comuns em todos eles, resumindo os aspetos essenciais de um programa de intervenção eficaz são: a instrução direta e sistemática no campo da consciência fonémica - reparar nos sons, identificar e manipular os sons da linguagem falada e do método analítico-sintético - a forma como letras e grupos de letras representam os sons da linguagem falada: ler palavras em voz alta (descodificar); soletrar; ler palavras irregulares que têm de ser reconhecidas à vista; vocabulário e conceitos; estratégias de compreensão da leitura; prática na aplicação destas competências à leitura e à escrita; treino de fluência; experiência enriquecedora no campo da linguagem: ouvir, falar acerca de e contar histórias (Shaywitz, 2008, p. 285).

No entender de Shaywitz, “o treino da fluência deve ser abordado como qualquer tarefa atlética. Cada sessão de treino da fluência só deve exigir alguns minutos por dia. A prática tem de ser consistente e deve estender-se por semanas, preferivelmente por meses” (2008, p. 293). A autora esclarece que a fluência se alcança com base na precisão e que esta se consegue com a prática de materiais acessíveis aos alunos.

Shaywitz acrescenta ainda que praticar a fluência significa ler a mesma passagem pelo menos quatro vezes (não tem de ser feito na mesma sessão de treino). Devem ser contemplados incentivos no programa de treino. Os alunos precisam de ver sinais tangíveis dos seus próprios progressos. Medir a velocidade da leitura e, depois, passar os

resultados para um gráfico, é uma prova visível do respetivo progresso e uma forte motivação para o aluno continuar a praticar (2008, pp. 293-294).

A avaliação regular da fluência da leitura numa criança que está a tentar desenvolver a sua fluência é determinante para o seu sucesso.

Para Shaywitz (2008, p. 301) a velocidade de leitura média para os vários anos de escolaridade é a seguinte:

“Anos de escolaridade	Palavras por minuto
1.º ano	40 a 60
2.º ano	80 a 100
3.º ano	100 a 120
4.º ano	120 a 180”

Relativamente à relação entre a fluência e a compreensão na leitura, nos alunos mais velhos, Shaywitz refere que “À medida que os leitores se tornam mais fluentes, tornam-se também mais aptos a compreender melhor” (2008, p. 301).

Como materiais de reeducação destaca-se o Método Fonomímico, elaborado por Paula Teles, que se insere na perspetiva fonológica das dificuldades de aprendizagem da leitura – partindo da letra (sinal gráfico) estabelece a relação entre grafema e fonema.

Cada vez mais se tem consciência de que aprender a ler não é fácil para uma parte significativa das crianças. Moats refere que “aprender a ler é como aprender a tocar piano (habilidade adquirida), enquanto que aprender a falar é como aprender a correr (habilidade natural)” (Moats, 2002, p. 137), ou seja, nem todos aprendem a ler sem dificuldades.

Shaywitz reforça a ideia das dificuldades que sentem as crianças na aprendizagem da leitura “o domínio de um sistema de escrita, alfabético como o nosso, requer uma consciência explícita dos fonemas, a qual não é necessária para aprender a falar e a compreender a linguagem oral” (Cruz, 2007, p. 137).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Enquadramento metodológico

Para a realização deste projeto, recorreu-se ao estudo de caso que remete para uma pesquisa empírica que investiga situações presentes num contexto da vida real.

Esta pesquisa será de natureza qualitativa e de cunho descritivo que, seguindo a categorização proposta por Yin (1994), tem como objetivo a descrição rigorosa e profunda de um fenómeno inserido no seu contexto, onde o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela é.

Ponte (2006) define o estudo de caso como uma investigação sobre uma situação particular que se supõe ser única, pelo menos em alguns aspetos e Marconi & Lakatos (1992) são de opinião de que o estudo de caso agrega o maior número possível de informações pormenorizadas, recorrendo a variadas técnicas de pesquisa que têm como objetivo descrever a complexidade de um caso.

A principal técnica de recolha de dados será a entrevista. Para Quivy e Campenhoudt (2005) a técnica referida anteriormente é “um método distinto pela sua aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana” (2005, p.192), o que permite ao investigador um contacto direto com o interveniente.

A metodologia de investigação utilizada visa compreender e interpretar as emoções e os sentimentos das crianças disléxicas face ao sucesso/insucesso escolar e à sua integração social, de modo a dar resposta aos objetivos de estudo.

2. Questões de investigação e objetivos

Como já foi referido, anteriormente, a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e da escrita, o que origina dificuldades em dar uma resposta adequada às tarefas escolares. Como consequência, e associada às dificuldades escolares, surgem as emocionais traduzindo-se por baixa autoestima, frustração, tristeza, sendo fulcral o apoio das pessoas que a rodeiam.

Neste estudo, o problema abordado está centrado nas emoções vividas e sentidas pelas crianças com dislexia face às suas dificuldades de aprendizagem.

A investigação teve como base as seguintes questões:

- Quais as dificuldades de aprendizagem de uma criança, com diagnóstico de dislexia, do 3.º ano de escolaridade?
- Que emoções e sentimentos são experienciados pelas crianças com dislexia?
- Qual o impacto dessas vivências no seu processo de ensino e aprendizagem?

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em identificar as emoções e sentimentos vividos por uma criança que apresenta diagnóstico de dislexia face à sua interação social em contexto escolar, assim como as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos específicos visam:

- identificar as emoções e sentimentos face ao percurso escolar e à vivência familiar;
- estabelecer uma relação entre as vivências socioemocionais da criança com dislexia e a sua adaptação ao meio escolar;
- aferir o impacto da dislexia no processo de ensino e aprendizagem da criança;
- definir um plano de intervenção na leitura e escrita, no sentido de reduzir os impactos negativos da dislexia.

A implementação da componente empírica do estudo engloba:

- observação naturalista realizada na turma, com o intuito de conhecer e analisar o comportamento e atitudes do aluno alvo de intervenção perante o processo de ensino/aprendizagem;
- a consulta e análise do historial escolar do aluno.

Este estudo, em análise, desenrolou-se ao longo de quatro momentos bem definidos:

1.ª etapa – Consulta e análise de informação

- Análise dos resultados escolares do aluno;
- Análise dos relatórios – síntese de observação e avaliação psicológica (caso existam);
- Recolha de informação da professora titular de turma;
- Identificação de características disléxicas demonstradas pelo aluno;
- Diálogo/entrevista com o encarregado de educação e professora titular de turma para recolha de informação sobre a evolução do aluno;
- Diálogo/entrevista com o aluno.

2.ª etapa – Observação direta

- Observação (naturalista) do comportamento/atitude e da prestação do aluno.

3.ª etapa – Apoio individualizado

- Acompanhamento e intervenção individualizada junto do aluno, tendo-se desenrolado em sessões individuais entre o aluno e a professora/investigadora, as quais tinham como base os seguintes passos: a) identificar as dificuldades do aluno; b) seleccionar material e atividades educativas ajustadas às áreas fragilizadas identificadas; c) implementar estratégias adequadas; d) acompanhar, observar e apoiar o aluno na realização das tarefas propostas; e) recolher, analisar e refletir sobre os dados observados;
- Pedagogia diferenciada em sala de aula.

Em sala de aula, procurou dar-se continuidade a um ambiente estruturado e facilitador da aprendizagem, destacando-se o uso de metodologias flexíveis.

4.ª etapa – Tratamento e análise dos dados

- Seleção da informação relevante a partir dos elementos recolhidos;
- Análise dos dados;
- Reflexão sobre os resultados alcançados;
- Apuramento das conclusões possíveis.

3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Nesta intervenção, a recolha de dados teve como objetivo perceber de que modo é que a criança com diagnóstico de dislexia vivencia as emoções e sentimentos, privilegiando o contacto com todos os intervenientes no estudo, assim como identificar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, foram utilizadas técnicas não interativas: consulta de documentos pedagógicos e técnicos do aluno, registos do aluno e da investigadora (documentos e materiais produzidos, diário de bordo) e técnicas interativas: observação e entrevista.

3.1. Pesquisa bibliográfica e documental

Para que houvesse uma sustentação teórica ao estudo, foi feita uma pesquisa bibliográfica através da contribuição de vários autores sobre o tema em causa e uma pesquisa documental que consiste na consulta de documentos, sendo uma técnica importante na pesquisa qualitativa.

3.2. Entrevistas

Neste estudo recorreu-se à entrevista semi-diretiva que corresponde a um tipo de entrevista “em que o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informações por parte do entrevistado” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 194), orientado em função do objeto de estudo.

A entrevista à criança foi feita com recurso à leitura do livro “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves e as imagens ilustrativas retiradas do livro “Emoções e Sentimentos Ilustrados”, de Paulo Moreira. (Anexo 1). Numa primeira fase, através destas imagens foi explicado à criança, de forma muito simples, o significado das emoções, a criança observou as imagens apresentadas e foram explicadas as emoções retratadas para que pudesse responder às perguntas. Por fim, ordenou as emoções em agradáveis e desagradáveis (Anexo 2).

Também foi realizada uma entrevista à mãe da criança em estudo, pois é a mãe que acompanha a criança tanto no processo escolar como clínico, assim como à professora titular de turma com o intuito de recolher dados relativos à integração e vivências escolares.

As entrevistas semi-diretivas tiveram por base um Guião orientador (Anexos 3, 4, 5), de forma a recolher dados que pudessem dar resposta aos objetivos do estudo.

4. Procedimentos ético-legais

De acordo com Sousa (2009), antes de iniciar qualquer procedimento de investigação todos os intervenientes devem ser informados sobre os objetivos e estratégias do estudo. Deste modo, a investigadora deve recolher, antecipadamente, as respetivas autorizações, assumindo a responsabilidade de assegurar a ética dos procedimentos da sua investigação. Assim, foi solicitado por escrito a autorização ao Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, explicando devidamente, os objetivos da investigação e os procedimentos a desenvolver, tendo sido dado o parecer favorável para poder contactar pessoalmente a criança e a professora envolvida.

De igual forma, foi elaborado um pedido de consentimento informado, à professora titular de turma e encarregada de educação, informando-as sobre o estudo e garantindo a total confidencialidade de conversas e informações.

5. Estudo de caso

5.1. Caracterização do contexto escolar da criança

A escola onde o aluno está inserido faz parte da rede de ensino público e situa-se numa zona suburbana de Coimbra. Este aluno integra uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por catorze alunos. Na turma, há três alunos com Necessidades Específicas, onde se inclui o discente alvo de estudo. É uma turma um pouco heterogénea em termos de aprendizagem, mas muito empenhada e trabalhadora, contribuindo também o seu bom comportamento. Assim, o seu aproveitamento escolar é bastante satisfatório. Os alunos revelam espírito crítico, gostam de participar oralmente nas aulas, de fazer trabalhos de pesquisa e de participar em visitas de estudo. Na generalidade, são autónomos, relacionam-se muito bem uns com os outros e têm capacidade de entreaajuda.

5.2. Caracterização do “Joaquim” e do seu percurso escolar

As informações obtidas para construção do percurso escolar da criança foram recolhidas no contexto da entrevista à mãe da criança, à professora titular e pelos documentos facultados pela escola

- Relatório de Neurodesenvolvimento do Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra (Anexo 6).
- Documento das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão-Medidas Universais (Decreto-Lei N.º 54/2018, artigo 8.º) (Anexo 7).

Em relação ao aluno objeto de intervenção, que a partir de agora designaremos por “Joaquim” (nome fictício), é uma criança de nove anos de idade a frequentar o 3.º ano de escolaridade e sem historial de retenção escolar, apresentando, atualmente, resultados satisfatórios na globalidade das disciplinas, apesar do diagnóstico de dislexia. Os resultados obtidos por este aluno contrariam as consequências negativas da dislexia a que foi feita referência na parte teórica do trabalho.

O “Joaquim” nasceu em Coimbra a 28 de dezembro de 2014, foi uma criança desejada e nasceu de parto normal, sendo o mais novo de três irmãos. Com cinco meses de idade, ingressou no infantário, frequentou o pré-escolar em que se verificou alguma preocupação na área da linguagem, de natureza articulatória, com aparente resolução, sem ter sido alvo de intervenção. Apresentou dificuldades de leitura e escrita, nos dois primeiros anos de escolaridade com agravamento progressivo. No final do 2.º ano, velocidade leitora muito abaixo do esperado para a sua faixa etária, com algumas imprecisões e dificuldade na retenção e interpretação da informação lida. Escrita com confusões fonéticas. Manifesta maior interesse e melhor desempenho na área da matemática, com bom cálculo mental. Existem queixas de alguma desatenção na escola e em casa.

Face ao exposto, a mãe, após auscultar a professora titular, decidiu marcar uma consulta de Neurodesenvolvimento no Hospital Pediátrico de Coimbra, a qual ocorreu no dia 16 de outubro de 2023. No âmbito da consulta, realizou avaliação cognitiva, segundo a escala WISC-III, que concluiu que o “Joaquim” apresenta um nível intelectual dentro da média, não obstante fragilidades nos subtestes de natureza verbal (informação e compreensão), pontuando no limite inferior da média. Também foi observado pela equipa de dificuldades de aprendizagem que concluiu que as avaliações efetuadas apontam para perturbação específica da leitura (dislexia moderada) e escrita, associada a perturbação de défice de atenção.

Perante este diagnóstico foi sugerido que o aluno usufruísse de medidas universais e seletivas-apoio por técnico especializado (docente de educação especial), ficando ao critério da escola analisar quais as alíneas que melhor se adequam às características da criança. Deverá, também, beneficiar de intervenção sistemática em terapia da fala.

5.3. Estratégias aplicadas até ao momento

Neste estudo caso, procurou partir-se das potencialidades do aluno, como a assiduidade, a pontualidade e o bom comportamento, para estimular a realização de aprendizagens.

Esteve na mira colmatar as fragilidades diagnosticadas que se localizaram sobretudo ao nível da compreensão de enunciados escritos; expressão oral e escrita, compreensão, aplicação e relação de conhecimentos, organização e no cumprimento de tarefas e normas na aula e em casa.

O aluno usufrui de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, **alínea a) diferenciação pedagógica e alínea b) acomodações curriculares**. A primeira consiste em responder às dificuldades específicas do aluno, respeitando o seu ritmo. Estão a ser implementadas pela professora titular de turma as seguintes estratégias: despende a máxima atenção individualizada, ou seja, sempre que é introduzido um novo conteúdo, a professora explica-o para a turma e, posteriormente, individualmente, ao aluno; confirmar sempre se compreendeu as tarefas que lhe foram propostas, supervisionando a realização das mesmas; repetir as instruções várias vezes para o grupo/turma e, se necessário, repetir de forma individual ao discente; indicar por escrito no caderno diário do aluno o trabalho de casa a realizar; valorizar a participação oral do aluno na sala de aula. As **acomodações curriculares** que garantem que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capazes de alcançar o seu máximo potencial. Trata-se de ajustar a forma como o professor ensina à forma como o aluno aprende. Neste sentido, há uma valorização da participação oral; a professora usa diferentes materiais de suporte na aula (vídeos, demonstrações práticas); sempre que possível, usa materiais visuais e concretos nas aulas, dá instruções claras aos alunos, uma de cada vez, não sobrecarregando os alunos com muitas informações ao mesmo tempo; mantém a proximidade ao aluno, usa consistentemente rotinas de sala de aula, as questões dos testes são de escolha múltipla, exercícios de correspondência ou de preenchimento de lacunas; a linguagem dos enunciados é constituída por frases muito simples e as questões formuladas são de estrutura familiar (anteriormente trabalhadas na aula).

O aluno também beneficia de adaptações ao processo de avaliação, alíneas a) diversificação de instrumentos de recolha de informação: inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio; e) tempo suplementar para a realização da prova; g) leitura de enunciados e h) utilização de sala separada.

A avaliação é essencialmente formativa e contínua, sendo essencial dar feedback ao aluno sobre o seu desempenho. São utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos

diversificados e adequados às finalidades, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher que varia em função do trabalho curricular a desenvolver.

As adaptações ao processo de avaliação (alíneas a) diversificação de instrumentos de recolha de informação: inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio; e) tempo suplementar para a realização da prova; g) leitura de enunciados e h) utilização de sala separada) aplicadas ao nível da avaliação interna terão também lugar no momento em que o aluno for sujeito a provas de avaliação externa. Assim, usufruirá de adaptações na realização das mesmas, nomeadamente da Ficha A – Apoio para Classificação de Provas e Exames, nas situações de Dislexia, disponibilizada pelo Júri Nacional de Exames, que constitui um instrumento criado para o efeito de não penalização na classificação das referidas provas. A referida Ficha reflete as dificuldades específicas do aluno ao nível dos seguintes itens, Leitura, Escrita e Produção Oral.

5.4. Propostas de superação

Para colmatar as dificuldades elencadas no ponto anterior, nomeadamente ao nível da compreensão de enunciados escritos; expressão oral e escrita, compreensão, aplicação e relação de conhecimentos, organização e no cumprimento de tarefas e normas na aula e em casa, recomenda-se que a professora faça o acompanhamento do trabalho do aluno, no sentido de o orientar na aquisição de hábitos de utilização correta do caderno diário e do manual escolar, incentive e controle o trabalho de casa, realize exercícios diferenciados de consolidação dos conteúdos, valorize a participação do aluno na sala de aula e reforce as competências da oralidade. O aluno deve estar sentado o mais próximo possível do professor e distante de elementos distratores (afastado de janelas), em situação de resolução de fichas de trabalho ou apresentação de conteúdos, o aluno deverá aceder: ao vocabulário previamente; a pistas visuais/ gráficos/pré e pós organizadores; a orientações objetivas; a esboços escritos/ notas orientadoras/ notas impressas; a um exemplo do produto final; a tempo suplementar de resposta; ao uso do computador e a abordagens multissensoriais/manipulativas. Durante a realização de provas de avaliação, é benéfico ter tempo suplementar, podem ser escritas ou orais, devem ser feitas na própria folha, deve haver uma predominância de itens de escolha

múltipla, leitura de enunciados, utilização de sala separada e os instrumentos de recolha de informação devem ser diversificados, não se limitando aos testes escritos.

É de salientar, que todas as estratégias, aparentemente de aplicação tão simples, são a chave correta para o sucesso educativo dos alunos em geral e dos disléxicos em particular. É importante referir que não são da única e exclusiva responsabilidade dos professores das disciplinas e titulares, mas também os pais, técnicos têm um papel fundamental no seu desenvolvimento.

6. Descrição e análise dos dados recolhidos/Apresentação dos resultados

Para que se pudesse fazer um plano de intervenção individualizado, antes, foi necessário realizar uma avaliação/diagnóstico sobre a área académica, nomeadamente na subárea da leitura e escrita. Para tal, procedeu-se à elaboração de uma planificação (Anexo 8). Também as áreas social e emocional foram avaliadas através das entrevistas e de observação direta.

Na primeira sessão, o aluno leu um texto narrativo, em voz alta, intitulado “A mão da princesa”, de Luísa Ducla Soares (Anexo 8), devendo responder, oralmente, a um conjunto de perguntas sobre o mesmo. Na segunda sessão leu, silenciosamente, o texto “A casa das dunas”, de Sophia de Mello Breyner Andresen durante cinco minutos. De seguida, foram feitas questões, oralmente (Anexo.8).

Após a avaliação da leitura, podemos concluir como mostra o quadro x (Anexo 8) que o aluno apresenta grandes dificuldades a nível da leitura de palavras invulgares e, mesmo em textos simples, faz substituições, omissões de palavras e de fonemas, inversões de fonemas na palavra. A leitura foi lenta, hesitante, bem como inexpressiva, desrespeitando os sinais de pontuação, ignorando-os ou interpretando-os onde não existem. Tem grandes dificuldades em compreender o que lê. Pela inadequada compreensão de texto, interpreta-o de forma incorreta, dando respostas, por vezes, vagas ou com ideias muito confusas, o que se verifica também no reconto oral, assim como em dar continuidade a um texto. É um aluno pouco persistente, desistindo facilmente.

No seguimento da avaliação/diagnóstico na subárea da escrita (Anexo 9) e da observação do comportamento/atitudes do aluno e dos seus registos diários em sala de aula, podemos constatar que demonstra fragilidades na semântica (interpretação de textos), deixando as respostas muito incompletas ou não respondendo. Demonstrou dúvidas na organização de palavras para formar frases mais complexas, assim como na organização de frases para construir um pequeno texto. Verificou-se também que, na cópia de um texto simples, faz adições, repetições e confusões. Revela dificuldades persistentes em organizar ideias, estruturar e em compor textos escritos (mesmo sendo a partir de imagens), a sua construção frásica e vocabulário são pobres, observa-se também a presença de múltiplos erros ortográficos. Reflete fraca imaginação e criatividade. As

frases são curtas e simples. Não obedece, muitas vezes, aos sinais de pontuação e nem à acentuação.

Depois de realizada esta avaliação pedagógica conclui-se que na área académica, tanto a leitura como a escrita são áreas fracas, pois pensa-se que um aluno que tenha dificuldades a nível de leitura vai também revelar dificuldades a nível de escrita. Na área emocional verificou-se resistência à escrita e à leitura, frustração e tristeza face às dificuldades com que se deparava, mas demonstrou satisfação e orgulho quando as conseguia ultrapassar. É um aluno introvertido na sala de aula, mas extrovertido no recreio. Na área social, revela uma boa relação com os seus pares e com os adultos, quer na sala de aula, quer no espaço exterior.

6.1. Análise das entrevistas

Para a realização deste estudo foram realizadas três entrevistas, a interlocutores privilegiados, com o intuito principal de obter informações preciosas para o desenvolvimento da intervenção junto do aluno.

Para cada entrevista, foi realizado um guião, com os temas, os respetivos objetivos, as questões orientadoras e algumas perguntas de recurso e de aferição.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola que o aluno frequenta e os entrevistados autorizaram o seu registo áudio.

A tabela seguinte apresenta, de forma sintética, os temas abordados com os três interlocutores (professora titular, encarregada de educação e aluno), durante a entrevista e os respetivos dados recolhidos.

Tabela 1 – Síntese das entrevistas

Temas abordados	Entrevista A (E.E.)	Entrevista B (P.T.)	Entrevista C (Discente)
Barreiras à aprendizagem	-Dificuldade de leitura, compreensão e interpretação do que lê, o que se reflete na escrita; distrai-se com facilidade, perdendo o fio condutor das ideias.	-Na área de português, especificamente nos domínios da leitura e da escrita. Demonstra défice de atenção/concentração e falta de criatividade.	-Não gosta dos conteúdos lecionados na área de português.
Facilitadores de aprendizagem	-Beneficiar de apoio individualizado e usufruir de mais tempo para responder às questões.	-Explicar de forma individual, sempre, que se verifique necessário.	-É um aluno que realiza as atividades propostas pela docente e sente-se integrado e apoiado pelo grupo/turma e por todos os intervenientes.
Reação/atitude (s) do aluno face às dificuldades	-O aluno fica irritado, frustrado, desanimado, demonstrando notoriamente.	-O aluno tem noção das suas dificuldades, ficando triste e ansioso.	-Fica desconfortável, manifestando na sua expressão facial o sentimento de tristeza, medo e nervosismo.
Reação/atitude (s) do aluno face ao elogio	-Fica orgulhoso por ter conseguido atingir o objetivo.	-O seu rosto transmite satisfação e orgulho por ter ultrapassado a dificuldade.	-Evidencia orgulho, felicidade e maior predisposição para aprender.
Atividades preferidas pelo aluno na escola	-Ele gosta de todas as atividades não tendo preferência alguma.	-Tem maior tendência para a área curricular de matemática e expressão artística.	-Refere que tem maior preferência pela matemática e menor simpatia/agrado pelo português.
Estado emocional da criança na escola	-Gosta das atividades realizadas na sala de aula, no recreio, da interação entre colegas e amigos.	-É um aluno que revela uma boa relação, quer com os seus pares, quer com os adultos, sendo bem aceite por todos.	-Relação positiva, de amizade com todos os seus pares.

Após a realização das entrevistas a interlocutores privilegiados que nos permitiram obter informações relevantes sobre o “Joaquim”, cabe fazer a análise das mesmas, de acordo com os temas abordados no respetivo guião.

Assim, no que se refere às barreiras de aprendizagem, os interlocutores indicam as dificuldades de leitura caracterizada como lenta, hesitante, inexpressiva, adição e omissão de grafemas, compreensão e interpretação de textos, o que se reflete na produção escrita, assim como a falta de gosto pela aprendizagem dos conteúdos.

Sobre os facilitadores de aprendizagem, todos relatam o apoio individualizado, acompanhado de mais tempo para responder às questões, a realização das atividades escolares, pelo aluno, com empenho, propostas pela docente, o apoio e a boa relação com os seus pares do grupo/turma. Neste ponto, podemos salientar a importância do decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, que permite encontrar formas de lidar com as dificuldades de cada aluno, adequando os processos de ensino às características individuais de cada discente. Neste processo, estão englobados TODOS os profissionais e não só o Professor de Educação Especial.

No que concerne às reações/atitudes do discente face às dificuldades, as opiniões são coincidentes referindo que fica irritado, frustrado, triste, ansioso, nervoso, com medo. Todos estas reações são comuns, normalmente, às crianças disléxicas, embora haja variações de criança para criança, uma vez que têm uma reduzida autoestima e autoconceito académico. Quando é elogiado, fica orgulhoso e feliz, transmitindo satisfação por ter ultrapassado o obstáculo, mostrando maior predisposição para a aprendizagem, o que demonstra que todos os intervenientes devem valorizar as conquistas e o bom desempenho em diferentes áreas, aumentando a motivação.

Relativamente às atividades preferidas pelo aluno, a encarregada de educação refere que gosta de todas, não existindo uma preferência específica, enquanto que os outros interlocutores relatam a matemática e a expressão artística como as áreas eleitas. Neste seguimento, pode concluir-se o fraco acompanhamento por parte da encarregada de educação na realização das atividades escolares ou a não aceitação das dificuldades de aprendizagem do seu educando.

Na opinião dos entrevistados, e de forma unânime, o aluno gosta das atividades realizadas na sala de aula, da atividade lúdica no recreio, da relação positiva e de amizade que tem com os seus pares e adultos.

Ao refletir sobre as entrevistas, posso concluir que as respostas dadas pelos interlocutores são muito similares, no que diz respeito às dificuldades e potencialidades manifestadas pelo aluno, assim como no tocante à parte emocional. Foi também explícito que as fragilidades demonstradas são na área curricular de português, nomeadamente na leitura com impacto na precisão, fluência e descodificação e na expressão escrita com impacto na precisão ortográfica, gramatical, pontuação e organização da expressão escrita.

Para Martins (2002) são quatro as habilidades da linguagem verbal: a escrita, a fala, a leitura e a escuta. Destas, a leitura é a habilidade linguística mais difícil e complexa. Esta é um processo de aquisição e, como tal, compreende duas operações fundamentais: a descodificação e a compreensão. De um modo sucinto, a descodificação é um reconhecimento das palavras tornando a informação semântica consciente. Por sua vez, a compreensão refere-se ao entendimento da mensagem.

Depreendo, também, que o aluno tem noção das suas dificuldades na leitura e na escrita o que se reflete na sua gestão emocional, pois refere que se sente frustrado e triste.

“Infelizmente não há xaropes que melhorem a capacidade de leitura” (Antunes, 2009, p. 56). Tal como Antunes (2009), acredito que não há receitas para a dislexia, mas podemos delinear estratégias de intervenção que ajudem a criança a ultrapassar os seus obstáculos, qualquer que seja o domínio. Assim, fez-se um plano de intervenção com os objetivos a atingir e a planificação de atividades específicas adequadas às capacidades e dificuldades da criança, tendo em conta o gradual grau de dificuldade, isto é, começar por exercícios mais simples e, progressivamente, incrementar o grau de dificuldade.

7. Estudo de caso: a intervenção

Com o intuito de ajudar o aluno a ler e a processar informação com maior eficiência, realizou-se um plano com treze sessões, umas de 30 minutos e outras até 45 minutos. Imediatamente abaixo, apresenta-se uma tabela onde pode observar-se os objetivos correspondentes aos diferentes domínios (leitura e compreensão/ortografia/gramática/produção escrita) e as atividades desenvolvidas.

Tabela 2 – Planificação das sessões realizadas pelo “Joaquim”

Sessões	Objetivos	Atividades/Estratégias
Sessão 1 (30 min.)	- Ler palavras. - Ordenar sílabas para formar palavras corretas. - Ordenar palavras para formar frases corretas. - Separar palavras para formar frases.	- Realização de uma ficha (Anexo 10). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 2 (30 min.)	Leitura e compreensão - Ler e compreender um texto: - Completar frases com lacunas; - Assinalar opções; - Completar as palavras com os sons “br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr”.	- Realização de uma ficha (Anexo 11). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 3 (30 min.)	Ortografia - Saber identificar os sons “r” e “rr” – breve explicação. - Ler palavras com os sons. Completar palavras. - Escrever a palavra correspondente à imagem. - Completar frases com lacunas.	- Realização de uma ficha (Anexo 12). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 4 (30 min.)	Gramática - Classificar palavras quanto ao número de sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo)-breve explicação. - Saber fazer a translineação de palavras.	- Realização de uma ficha (Anexo 13). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 5 (30 a 45 min.)	Produção escrita - Ordenar frases para construir uma história que está incompleta. - Dar continuidade a essa história, dando-lhe um final.	- Realização de uma ficha (Anexo 14). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 6 (30 min.)	Leitura e compreensão - Ler e compreender um texto: - Assinalar as personagens; - Ordenar frases de acordo com o texto; - Completar lacunas em textos; - Dar respostas abertas.	- Realização de uma ficha (Anexo 15). - Reflexão oral sobre a sessão.

Sessão 7 (30 min.)	Ortografia - Identificar os sons “s” ou “ss” – breve explicação. - Completar palavras com os dois sons. - Escrever frases com palavras que contenham esses sons. - Completar palavras com “iu” ou “io” e com “e” ou “i”. - Completar frases com palavras que têm o mesmo som, mas escrevem-se e têm significados diferentes.	- Realização de uma ficha (Anexo 16). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 8 (30 min.)	Gramática - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica – breve explicação. - Saber utilizar os sinais de pontuação na escrita, de acordo com a sua função – breve explicação. - Pontuar frases. - Fazer a correspondência entre os sinais de pontuação e a sua função, pintando as etiquetas correspondentes.	- Realização de uma ficha (Anexo 17). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 9 (30 a 45 min.)	Produção escrita - Ordenar as imagens, numerando-as. - Escrever um texto, de acordo com a sequência das imagens.	- Realização de uma ficha (Anexo 18). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 10 (30 min.)	Leitura e compreensão - Ler e compreender um texto – breve explicação sobre o significado de parágrafo – através de respostas de completamento e abertas.	- Realização de uma ficha (Anexo 19). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 11 (30 min.)	Ortografia - Identificar os sons “g” ou “gu” – breve explicação - Completar palavras cm esses sons. - Ordenar sílabas para formar palavras. - Saber usar os sons “am, em, im, om, um” ou “an, en, in, on, un” - breve explicação. - Completar palavras com esses sons. - Identificar palavras com erros ortográficos em frases e corrigi-los.	- Realização de uma ficha (Anexo 20). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 12 (30 min.)	Gramática - Entender o significado de verbos regulares e irregulares – breve explicação. - Entender que os verbos podem pertencer a conjugações diferentes – breve explicação.	- Realização de uma ficha (Anexo 21). - Reflexão oral sobre a sessão.
Sessão 13 (30 a 45 min.)	Produção escrita - Ordenar as imagens, numerando-as. - Escrever um texto, de acordo com a sequência das imagens.	- Realização de uma ficha (Anexo 22). - Reflexão oral sobre a sessão.

Após a intervenção, no final de cada sessão optou-se por fazer uma avaliação muito resumida sobre o decorrer da mesma, salientando as maiores facilidades e fragilidades. É de realçar que todo o material aplicado na intervenção é da minha autoria, à exceção dos textos e das imagens. Foi também facultado ao aluno uma mini auxiliar de memória que pode consultar sempre que tenha dúvidas (Anexo 23).

Assim, pudemos constatar o seguinte:

Sessão n.º1 – O aluno não demonstrou dificuldades na resolução de qualquer exercício, embora tenha sido o investigador a fazer a leitura do enunciado. Demonstrou estar colaborante e entusiasmado.

Sessão n.º2 – Para que houvesse uma maior motivação do aluno na leitura do texto, a investigadora leu um parágrafo, de seguida leu o aluno e assim sucessivamente. Seguidamente, foi pedido ao aluno para que lesse sozinho o texto completo refletindo uma leitura muito hesitante, com inversões, substituições, não respeitando os sinais de pontuação, o que se repercutiu na entoação.

Na segunda parte da sessão, foi feita a compreensão do texto através do preenchimento de lacunas, escolha múltipla, na qual não evidenciou fragilidades. O aluno evidenciou mais dificuldades na escrita pessoal de frases.

Sessão n.º3 e n.º4 – O “Joaquim” não revelou dificuldades na resolução dos exercícios, referindo que tinha sido fácil.

Sessão n.º5 – Foi feita a leitura a par (investigadora/aluno) das frases pertencentes a duas histórias diferentes que teve de organizar de acordo com a história a que pertencia, estando uma delas incompleta. Nesta etapa, não revelou qualquer dúvida nem resistência o que já não se verificou na fase seguinte que consistia em dar continuidade a uma das histórias. Demonstrou resistência, fraca criatividade/imaginação porque o aluno parte do princípio que não é capaz, então desiste.

Sessão n.º6 – A investigadora fez a leitura do texto completo, posteriormente, foi feita a leitura a par (investigadora/discente) por sugestão do discente. O aluno não manifestou dificuldade nas perguntas de escolha múltipla, nem de completamento, revelou alguma dificuldade em ordenar as frases de acordo com o texto e nas perguntas de resposta

aberta. A nível emocional mostrou-se cooperante, referindo que prefere perguntas de escolha múltipla e de completar lacunas.

Sessão n.º7 – De um modo geral apresentou facilidade na resolução dos exercícios, embora tenha revelado alguma dificuldade na realização dos exercícios, onde tinha que preencher com e/i ou no preenchimento de palavras com sons finais semelhantes, tais como iu/io. Mostrou-se empenhado ao longo da sessão.

Sessão n.º8 – O “Joaquim” soube dividir as palavras em sílabas, contudo, revelou alguma dificuldade em classificá-las quanto à posição da sílaba tónica. Penso que não por falta de conhecimento, mas por simples distração, pois responde oralmente correto, mas quando faz o seu registo já não é a mesma resposta. Foi necessário a investigadora chamar o aluno à atenção. Relativamente aos sinais de pontuação, a investigadora leu as frases, não tendo dificuldade em colocar a pontuação correta, assim como, associar cada sinal de pontuação à sua função. O discente demonstrou barreiras em identificar os erros, acabando por não realizar corretamente o exercício.

Sessão n.º9 – Revelou muita dificuldade em organizar seis imagens, a partir das quais teria de escrever uma história, assim como, fraca aptidão para a expressão escrita, mostrando pouco interesse na realização do mesmo e fraca flexibilidade em receber ajuda por parte do investigador.

Sessão n.º10 - Foi feita a leitura do texto, primeiramente, pela investigadora e, de seguida, pelo “Joaquim” e pela investigadora. Foi a primeira vez que o vi ler um texto com gosto, com alguma entoação e a sublinhar no texto o assunto da pergunta, não revelando dificuldades na sua compreensão.

Sessão n.º11 e 12 – Revelou facilidade na resolução dos exercícios propostos.

Sessão n.º13 – Demonstrou predisposição para a realização do texto a partir das imagens disponibilizadas, após as ordenar. Apesar de ter evoluído um pouquinho continua a manifestar fraca imaginação e a construir frases simples para a sua faixa etária e ano de escolaridade em que está inserido.

7.1 Reflexão acerca da intervenção

A ausência de métodos e hábitos de estudo traduzem-se em baixa motivação para o processo de aprendizagem e o baixo investimento nas atividades escolares. Após a intervenção pudemos constatar que um dos obstáculos à sua aprendizagem é não ter o auxílio e o incentivo dos pais na realização das tarefas escolares, não minimizando as suas dificuldades, assim como a sua falta de atenção/concentração. Para melhorar a fluidez da leitura o método de intervenção adotado foi a leitura em voz alta do texto pela investigadora, seguida da leitura a par (investigadora/aluno) o que lhe incutiu segurança e motivação ao longo das treze sessões. Por outro lado, ao longo do trabalho as palavras de motivação e autoestima fizeram parte da intervenção o que lhe permitiu ganhar confiança nas suas capacidades.

Com a intervenção realizada pudemos perceber que a motivação e o interesse dos alunos com dislexia diferem de acordo com as diferentes atividades. Embora as atividades realizadas não tivessem feito com que o aluno ultrapassasse a totalidade das dificuldades, serviram para refletir em conjunto com a professora titular de turma que a implementação de estratégias e práticas eficazes podem desenvolver ganhos significativos no aluno. No final da intervenção verificou-se uma pequena evolução a nível da produção de texto, o que me surpreendeu bastante, embora continue a revelar fraca imaginação, a utilizar frases muito simples para a sua faixa etária e para o ano de escolaridade em que está inserido. Em relação aos aspetos emocionais nas primeiras sessões da produção de texto foi notório, por vezes, alguma frustração, irritação que se foram dissipando. Também pude constatar que a chave para a redução dos sintomas emocionais da criança reside no fornecimento do apoio apropriado, permitindo-lhe experiências tão positivas quanto possível.

Fazendo uma análise sobre o desempenho do “Joaquim” concluímos que é necessário usar estratégias que sejam do seu interesse que são: realizar atividades que incluam imagens, preencher lacunas e escolha múltipla na compreensão de texto; proporcionar produção de texto orientada, ou seja, com imagens ou tópicos orientadores; o docente deve sempre ler em voz alta, para o aluno realizar o que lhe é solicitado. Estas sugestões de estratégias têm como objetivo captar e manter a sua atenção e conseguir motivá-lo na sua aprendizagem. No final de cada sessão o aluno manifestava sempre a sua opinião acerca da mesma e o investigador transmitia sempre feedback sobre o seu desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÕES

A dislexia é um tema pertinente e atual nas nossas escolas. Neste sentido, é de grande relevância ter uma informação alargada sobre esta dificuldade de aprendizagem, visto que é um dos principais fatores que contribui para o insucesso escolar. Ao longo deste percurso investigativo verificou-se que o aluno tem consciência da sua dificuldade na leitura e na escrita, resultando da confusão de sons, omissões, inversões, entre outras compatíveis com a dislexia. Diagnosticaram-se ainda dificuldade a nível ortográfico, na interpretação e na produção de texto. Percebeu-se também que o “Joaquim” demonstrava, por vezes, alguma dificuldade em expressar-se verbalmente quando se trata de trabalhos mais elaborados ou de carácter pessoal, acabando muitas vezes por perder-se no raciocínio, quando era pedido para falar sobre si ou sobre realcionamentos a nível familiar este não conseguia transmitir de forma clara o que pretendia, usando apenas palavras curtas. Verificaram-se erros fonológicos, que refletem problemas na decodificação de palavras (confusões). Foi ainda notório um comprometimento ao nível da consciência fonológica. Contudo, apesar das dificuldades demonstradas verificou-se algum progresso nos domínios da leitura e da escrita, através da aplicação de estratégias específicas. As crianças com problemas de leitura e escrita não podem ser ignoradas devendo ser implementadas estratégias ajustadas às necessidades de cada uma. Este é o grande desafio com que a escola hoje se depara e, por isso, o professor deve ser orientador e facilitador de aprendizagens, gerindo e adaptando o currículo às necessidades do aluno, promovendo assim, o sucesso educativo. Deverá também ser paciente e compreensivo perante erros cometidos, mesmo que sejam básicos e repetidos. É imprescindível valorizar a autoestima e a autoconfiança, de forma a tornar o disléxico mais confiante e capaz, pois quando acredita nas suas capacidades, as possibilidades de alcançar o sucesso é maior. Foi dentro deste conjunto de pressupostos que este projeto foi desenvolvido.

Em conclusão, no que concerne aos resultados deste estudo inferimos que a dislexia pode afetar significativamente a criança ao nível académico, social e emocional. Ao nível académico, o aluno tem dificuldades em decodificar palavras o que leva a uma leitura lenta, hesitante e com erros ortográficos, o que se reflete na escrita, na gramática e na estruturação de frases, necessitando de mais tempo para a execução das tarefas escritas

e de leitura. Relativamente ao impacto dos fatores emocionais, estes foram visíveis ao longo da intervenção, pois demonstrou muitas vezes frustração, irritação, desmotivação por não ser capaz de corresponder de imediato ao que lhe era solicitado. Como resposta eram valorizadas as suas capacidades, de modo a melhorar a sua autoestima. Na área social, é um aluno que tinha uma relação/interação positiva e de amizade com os colegas e adultos.

Como foi referido noutro ponto do referido trabalho, os objetivos que estiveram na base da sua realização foram os seguintes: o primeiro, porque foram identificadas emoções tais como tristeza e frustração ao longo do percurso escolar e familiarmente como pode constatar-se através das entrevistas realizadas à encarregada de educação e à professora titular de turma;

o segundo, porque o aluno objeto de intervenção tinha uma boa relação com os seus pares e com os adultos, quer na sala de aula, quer no espaço exterior, não havendo dificuldade na sua adaptação ao meio;

o terceiro, porque foi aferido através do diagnóstico da leitura e da escrita o impacto que a dislexia tem no processo de ensino e de aprendizagem;

o quarto, porque foi definido um plano de intervenção individual, respeitando as fragilidades e capacidades do aluno, verificando-se uma pequena evolução nos diferentes domínios: leitura e compreensão, gramática, ortografia e produção de texto. Pode concluir-se que os objetivos delineados foram alcançados, tendo sido facilitadores todos os intervenientes que fizeram parte da investigação, contudo deparei-me com alguma dificuldade em conciliar o meu horário com o do aluno.

Para finalizar, gostaríamos de apontar algumas sugestões para futuras investigações: a criação de programas de intervenção para as crianças mais novas e a implementação de programas de formação para educadores e professores, neste domínio, para maior eficácia da diferenciação do ensino.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J et al. (1984). A Dislexia em Questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Artes médicas.
- Antunes, A. (2009) Mal-entendidos. Verso da Kapa. Lisboa: Associação Portuguesa de Dislexia.
- Carvalhais, L.& Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: Um estudo de caso. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Coelho, Diana (2016) Dificuldades de aprendizagem específicas-Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Areal Editores.
- Cruz, V.(2011). Dificuldades de Aprendizagem Específicas: uma abordagem e seus fundamentos. Revista de Educação Especial.
- DSM-5. (2013) Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5.ª edição. [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders]
- Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº162/2018 - 1ª Série. Ministério da Educação.
- Elksnin, L. & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 27, 3-8.
- Filliozat, I.(2001). No coração das Emoções das Crianças. Pergaminho.
- Fonseca, Vítor da (2008). Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar – 4.ª edição. Âncora Editora.
- Goleman, Daniel (2000). – Trabalhar com Inteligência Emocional. – 3.ª ed.Temas e Debates.
- Goleman, Daniel (2003). – Inteligência Emocional – 12.ª ed.,Temas e Debates.
- Gottman, J. & Declaire, J. (2000). A Inteligência Emocional na Educação. Pergaminho.

- Hartwig, L. (1984). Living withd dyslexia: one parents experience. *Annals of Dyslexia*, 34, 313-317.
- Hennigh, Katkleen A. (2003). *Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores*, traduzido por Isabel Pardal. Porto Editora.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. S. Paulo. Editora Atlas.
- Martins, V. (2002), *Linguística Aplicada às DA relacionadas com a linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia*.
- Moreira, Paulo (2009), *Emoções e sentimentos ilustrados: para trabalhar com crianças entre os 4 e os 10 anos*. Porto editora.
- Moreira, Paulo (2023), *Inteligência Emocional-uma abordagem prática*. Edição:Idioteque.
- Moura, Octávio, Pereira M., Simões M.(2018), *Dislexia-Teoria, Avaliação e Intervenção*. 1.ª edição-Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Neves, Elizabete (2019), *O novelo de emoções*. Porto Editora.
- Peres, A. N. (1999), *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Ponte, J.P. (2003). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática*. Educar em Revista.
- Queirós, Manuela (2014). – *Inteligência Emocional – Aprenda a ser feliz*. – 1.ª ed. Porto Editora.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4.ª Ed.).Gradiva.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1999). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia-a-dia*. 2.ª ed., Editora Campus.
- Sako, E. (2016). *The Emotional and Social Effects of Dyslexia*. *Pedagogy-Psychology Department European of Interdisciplinary Studies*.

Shaywitz, Sally (2008). Vencer a Dislexia – Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida, traduzido por Isabel Soares. Porto Editora.

Serra, Helena (2005), Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Asa.

Serra, Helena (2015), Dislexia – Fichas de Intervenção Pedagógica – Nível 1. Porto Editora.

Sousa, A. B. (2005). Investigação em educação. (2.ª Ed.). Livros Horizonte.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. Revista Portuguesa da Clínica Geral.

Yin, R. (2010). Estudo de Caso: Planeamento e Métodos. 4.ª edição. Porto Alegre: Bookman.

Webgrafia

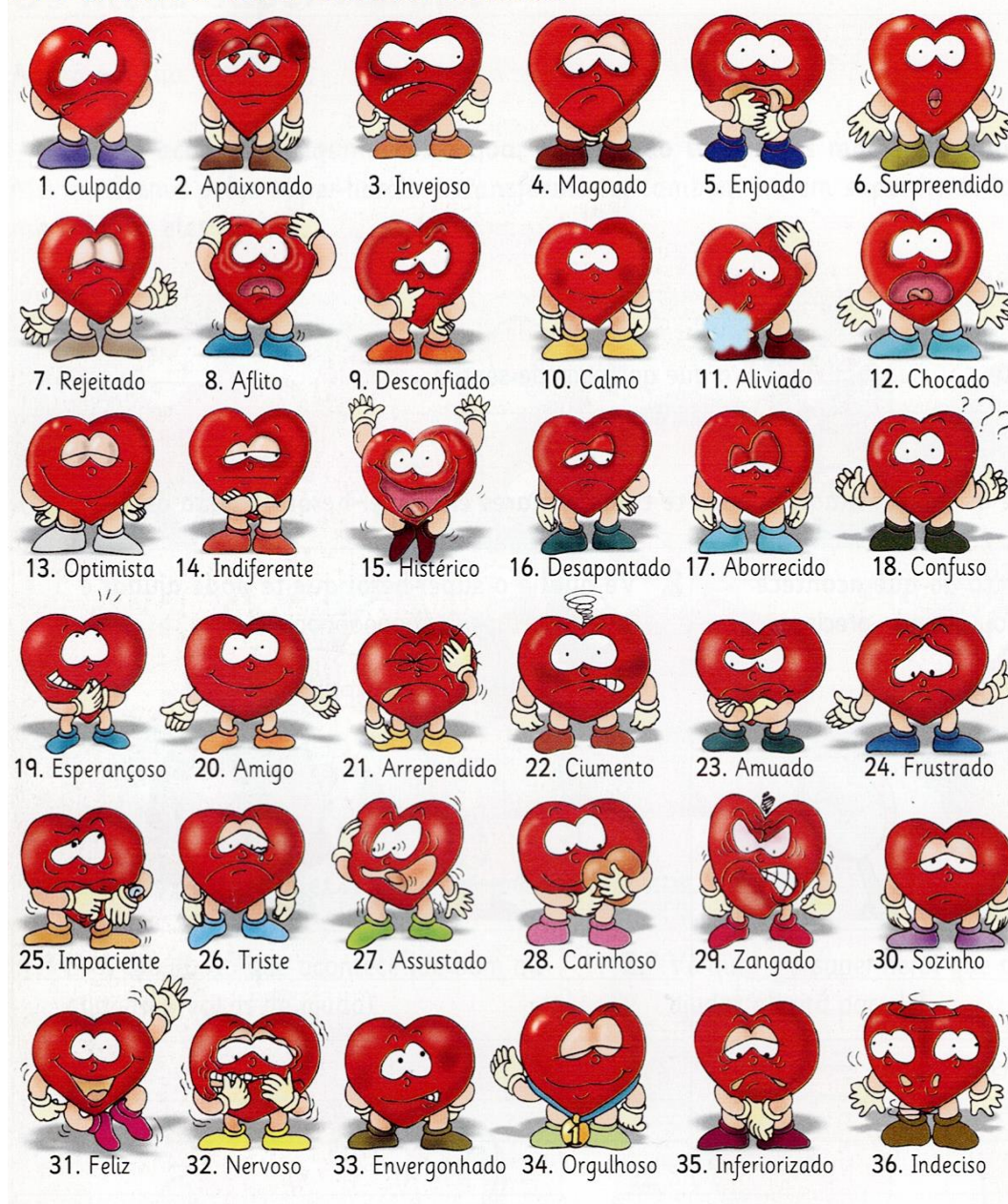
Bartholomeu, D. et al. (2004). Dificuldades de Aprendizagem na Escrita e Características Emocionais de Crianças, <https://www.scielo.br/j/pe/a/XxZdXPnTC8WmQG5mWCpp58g/?format=pdf>

Moura, O. (2023). Portal da Dislexia, de <http://dislexia.pt>

ANEXOS

**ANEXO 1 – Imagens ilustrativas retiradas do livro “Emoções e Sentimentos Ilustrados”
de Paulo Moreira.**

A Família dos Sentimentos



ANEXO 2 – Livro “O novelo de emoções” de Elizabete Neves e cartaz com as emoções organizadas em agradáveis e desagradáveis



ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA - E.E.

Entrevistador: Graça Cunha

Entrevistado: E.E.

Data:17/01/2024 **Hora:**12:30

Local: E.B.1 Almalaguês

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista	- Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	- Sou aluna do mestrado de Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra. É minha intenção fazer um estudo com o intuito de identificar emoções e sentimentos vividos por uma criança que apresenta diagnóstico de dislexia face à sua interação social em contexto escolar. - Gostaria de contar com a sua colaboração, uma vez que é um/a interlocutor/a privilegiado/a, pelo que nos poderá fornecer informações preciosas para o desenvolvimento deste trabalho. - Gostaria de informar que é minha pretensão respeitar o anonimato do conteúdo da entrevista e será usada apenas para fins académicos.	

		- Gostaria de obter da sua parte autorização para proceder ao registo da entrevista em gravação áudio.	
BLOCO 2 – Identidade pessoal e profissional do docente	- Recolher dados da caracterização pessoal e profissional	- Qual o grau de parentesco? - Quantos filhos tem? - Que idade tem? - Qual é a sua profissão?	
BLOCO 3 – Percurso de vida do aluno até à idade escolar	- Recolher dados sobre o percurso de vida do educando até à idade escolar	- Descreva o percurso de vida do seu filho desde que nasceu até ao ingresso no 1.º Ciclo. - Existem casos de dislexia ou outra Necessidade Específica de Aprendizagem na história familiar?	- Foi uma gestação e parto dentro dos parâmetros? - Frequentou a creche e a pré-escola? A partir de que idade? - Demonstrou ter dificuldades de linguagem? - Se sim, serviu de alerta ou ajudou na descodificação do diagnóstico de dislexia do seu educando?
BLOCO 4 – Percurso escolar do aluno	- Especificar as barreiras e os facilitadores de aprendizagem	- Quem iniciou o processo de diagnóstico? - Quais são as principais dificuldades manifestadas pelo seu educando? - Na sua opinião, quais são os facilitadores de aprendizagem? - No seu parecer, quais são as barreiras à aprendizagem do seu educando?	- A nível familiar, médico de família, terapeuta, psicóloga, professora? - Em que áreas disciplinares? - É ter apoio mais individualizado, é ter adaptações ao processo de avaliação,...? - O que é que o impede de ultrapassar as suas dificuldades: fraca compreensão do que lê, défice de memorização, falta de empenho,...
BLOCO 5 – Estado emocional da criança em casa	- Perceber o estado emocional da criança face à escola	- De que forma é que o seu educando se refere à escola?	- Como é que o aluno encara a escola-

		- O que lhe desperta mais interesse na escola?	caracterize adjectivamente. - Atividades que mais gosta: são os trabalhos de grupo, trabalhos manuais, de pesquisa, as brincadeiras no recreio,...
BLOCO 6 – Estado emocional da criança em interação com a família núcleo	- Perceber o estado emocional da criança em casa	- Caracterize a relação do seu filho com a família. - Como reage perante as dificuldades, durante a realização das atividades escolares? - Como reage quando é elogiado? - Quais as atividades de ajuda familiar é habitual fazer?	- Identifica-se mais com algum membro da família? - É uma criança que demonstra o que sente ou camufla? - A criança tem, por hábito, ajudar nas tarefas domésticas voluntariamente ou têm de ser estipuladas?
BLOCO 7 – Finalização da entrevista	- Saber se o entrevistado tem alguma questão. - Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação. - Agradecer a disponibilidade.	- Quer colocar alguma questão? - Quer acrescentar alguma informação? - Obrigada pela sua colaboração.	

Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Entrevista à mãe do “Joaquim”

__ Qual o grau de parentesco?

__ Sou mãe do “Joaquim”.

__ Que idade tem?

__ Tenho 47 anos.

__ Quantos filhos tem?

__ Tenho 3 filhos.

__ Qual é a sua profissão?

__ Sou professora.

__Descreva o percurso de vida do seu filho desde que nasceu até ao ingresso no 1.º Ciclo. Foi uma gestação e parto dentro dos parâmetros?

__Sim, correu tudo dentro da normalidade.

__Frequentou a creche e a pré-escola? A partir de que idade?

__Começou a frequentar a creche com 5 meses

__Demonstrou ter dificuldades de linguagem?

__Sim, algumas principalmente em dizer o “l”, que foi ultrapassado sem terapia da fala.

__Existem casos de dislexia ou outra Necessidade Específica de Aprendizagem na história familiar?

__Que eu saiba não, mas o meu filho de 14 anos demorou a falar, teve dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e, atualmente, ainda escreve com muitos erros ortográficos, contudo nunca foi diagnosticado como disléxico. Penso que isso me alertou para o caso do “Joaquim”.

__Quem iniciou o processo de diagnóstico?

__Eu comecei a aperceber-me de algumas dificuldades de aprendizagem e em diálogo com a professora titular decidimos encaminhá-lo para o Hospital Pediátrico.

__Quais são as principais dificuldades manifestadas pelo meu educando?

__Leitura, compreensão e interpretação. Por hábito faço sempre os trabalhos de casa com ele, sendo ele que lê mas não compreende o que leu.

__Na sua opinião, quais são os facilitadores de aprendizagem?

__É o apoio individualizado e ter mais tempo para responder às questões.

__No seu parecer, quais são as barreiras à aprendizagem do seu educando?

__Acho que é a fraca compreensão do que lê, ele é muito empenhado apesar da dificuldade. Ele distrai-se com facilidade e perde as ideias.

__De que forma é que o seu educando se refere à escola?

__Ele gosta da escola, gosta de tudo, não tem uma preferência específica.

__Caracterize a relação do seu filho com a família. Identifica-se mais com algum membro da família?

__É uma relação boa e identifica-se mais comigo.

__Como reage perante as dificuldades, durante a realização das atividades escolares?

__Fica irritado, frustrado, desanimado especialmente na área de português.

__É uma criança que demonstra o que sente ou camufla?

__Ele demonstra, claramente, o que sente.

__Como reage quando é elogiado?

__ Ele fica orgulhoso.

__ **Quais as atividades de ajuda familiar que é habitual fazer?**

__ Põe e levanta a mesa, coloca a loiça na máquina, arruma o quarto, se lhe pedir apanha laranjas ou varre o espaço exterior. Estas atividades têm de ser estipuladas.

.

ANEXO 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA - P.T.**Entrevistador:** Graça Cunha**Entrevistado:** P.T.**Data:** 31-01-2024 **Hora:**12:30**Local:** E.B. 1 de Almalaguês

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista	- Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	- Sou aluna do mestrado de Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra. É minha intenção fazer um estudo com o intuito de identificar emoções e sentimentos vividos por uma criança que apresenta diagnóstico de dislexia face à sua interação social em contexto escolar. - Gostaria de contar com a sua colaboração, uma vez que é um/a interlocutor/a privilegiado/a, pelo que nos poderá fornecer informações preciosas para o desenvolvimento deste trabalho. - Gostaria de informar que é minha pretensão respeitar o anonimato do conteúdo da entrevista e será usada apenas para fins académicos.	

		- Gostaria de obter da sua parte autorização para proceder ao registo da entrevista em gravação áudio.	
BLOCO 2 – Identidade pessoal e profissional do docente	- Recolher dados da caracterização pessoal e profissional	- Trabalha em que escola? Que faz parte de que Agrupamento? - Leciona que ano? - Quantos anos de serviço tem? - Ao longo da carreira profissional tem tido alunos com Necessidades Específicas? - Qual o ano letivo que iniciou com o aluno diagnosticado com dislexia? - Tem mais alunos na turma com Necessidades Específicas?	- Especifique que outras Necessidades Específicas caracterizam os outros alunos. - Na sua opinião, o facto da turma ser composta por alunos com NEE implica uma estruturação diferente ao lecionar? - Considera que de alguma forma prejudica os restantes alunos da turma por não lhes despende tanto tempo?
BLOCO 3 – Identidade pessoal e escolar do aluno	- Recolher dados da caracterização pessoal e escolar	- Qual a idade do aluno diagnosticado com dislexia? - Ao longo do seu percurso escolar já teve alguma retenção?	- Considera que a retenção para determinados alunos é benéfica em termos de aprendizagem?
BLOCO 4 – Percurso escolar do aluno	- Identificar as principais dificuldades de aprendizagem	- Quais são as suas principais dificuldades? - Quais foram os indícios que observou que o caracterizavam como um, possível, aluno disléxico? - Como foi o seu processo de leitura? - De que forma avalia, neste momento, a sua leitura?	- Em que domínios, das várias disciplinas, considera mais fragilidades? - Foi diferente ou semelhante, relativamente aos alunos da restante turma? - Caracterize-a: lenta, hesitante,...
BLOCO 5 – Estado emocional da criança na escola	- Perceber o estado emocional da criança na escola	- Caracterize o aluno em sala de aula, a nível da aprendizagem. - Quais são as características	- Considera que é um aluno empenhado, responsável, que cumpre as orientações dadas pelo professor ou o inverso?

		psicológicas demonstradas pelo aluno?	- Classifique adjectivamente o estado emocional do discente.
BLOCO 6 – Reações/attitudes do aluno face às dificuldades de aprendizagem	- Identificar reações/attitudes do aluno face às dificuldades de aprendizagem	- Qual é a reação/atitude da criança quando erra e é advertida face ao professor? E face aos colegas? - Quais são as reações da criança perante as suas dificuldades de aprendizagem? - Como reage quando é elogiado?	- Acha que o aluno tem consciência das suas dificuldades, ficando triste, ansioso, irritado ou considera que o aluno desvaloriza? - Fica alegre, satisfeito ou não demonstra o que sente?
BLOCO 7 – Interação com os pares dentro e fora da sala de aula	- Perceber de que forma é que o aluno interage	- Quais são as suas disciplinas/atividades preferidas dentro da sala de aula? - Como interage com os seus pares dentro e fora da sala de aula?	- Há algum conteúdo ou atividade, pelo qual demonstre maior interesse? - É um aluno quezilhento ou é bem aceite pelos colegas?
BLOCO 8 – Finalização da entrevista	- Saber se o entrevistado tem alguma questão. - Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação - Agradecer a disponibilidade.	- Quer colocar alguma questão? - Quer acrescentar alguma informação? - Obrigada pela sua colaboração.	

Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Entrevista à professora titular de turma

__Trabalha em que escola? Que faz parte de que agrupamento?

__Trabalho na E.B.1 de Almalaguês, que faz parte do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul.

__Leciona que ano de escolaridade?

__O 3.º ano.

__Quantos anos de serviço tem?

__Tenho 45 anos de serviço.

__Ao longo da carreira tem tido alunos com Necessidades Específicas?

__ Sim, tenho tido alunos com Necessidades Específicas.

__ **Qual o ano letivo que iniciou com o aluno diagnosticado com dislexia?**

__ Iniciei em 2021.

__ **Tem mais alunos na turma com Necessidades Específicas?**

__ Sim, tenho um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo e dois alunos com dificuldades de aprendizagem.

__ **Na sua opinião, o facto da turma ser composta por alunos com NEE implica uma estruturação diferente ao lecionar?**

__ Não, a estruturação não é diferente, o que pode ser diferente são os materiais.

__ **Considera que de alguma forma prejudica os restantes alunos da turma por não lhes despende tanto tempo?**

__ Não, não acho. Tenho tempo com ou sem alunos com NEE.

__ **Qual a idade do aluno diagnosticado com dislexia?**

__ Tem 9 anos.

__ **Ao longo do seu percurso escolar já teve alguma retenção?**

__ Não.

__ **Considera que a retenção para determinados alunos é benéfica em termos de aprendizagem?**

__ Acho que sim, para alguns alunos é benéfico serem retidos.

__ **Quais são as suas principais dificuldades?**

__ Troca de fonemas/grafemas; expressão verbal não fluente-pausas e hesitações frequentes; tem necessidade de tempo para elaborar uma resposta oral rápida, quando interpelado; omite partes de palavras; faz uma leitura em voz alta não fluente; ortografia desastrosa e manifesta dificuldades de compreensão.

__ **Em que domínios das várias disciplinas considera mais fragilidades?**

__ Na área curricular de Português, nos domínios da leitura e escrita, na atenção, concentração e criatividade.

__ **Quais foram os indícios que observou que o caracterizavam como um, possível, aluno disléxico?**

__ Trocava os fonemas, os grafemas, tinha uma expressão verbal não fluente, fazia muitas pausas e hesitações, tinha necessidade de mais tempo para elaborar uma

resposta oral quando era interpelado, fazia uma leitura que não era fluente e tinha uma ortografia desastrosa.

__ Como foi o seu processo de leitura? Foi diferente ou semelhante, relativamente aos alunos da restante turma?

__ O processo de leitura foi semelhante aos alunos da restante turma, contudo começou a manifestar mais dificuldades a partir do 2.º ano.

__ De que forma avalia, neste momento, a sua leitura?

__ É uma leitura hesitante, lenta e omite e acrescenta grafemas.

__ Caracterize o aluno, em sala de aula, a nível de aprendizagem.

__ É um aluno empenhado, pouco responsável, é participativo e cumpre sempre as orientações dadas pela professora.

__ Quais são as características psicológicas demonstradas pelo aluno?

__ É alegre, distraído, simpático e educado.

__ Qual é a reação/atitude da criança quando erra e é advertida face à professora e aos colegas?

__ Fica triste e ansioso.

__ Quais são as reações da criança perante as suas dificuldades de aprendizagem? Acha que o aluno tem consciência das suas dificuldades, ficando triste, ansioso, irritado ou considera que o aluno desvaloriza?

__ O aluno tem consciência das suas dificuldades e fica triste, por vezes ansioso e irritado por não conseguir corresponder.

__ Como reage quando é elogiado?

__ Fica alegre, satisfeito, orgulhoso por ter vencido a dificuldade, sorridente, fica bem disposto.

__ Quais são as suas disciplinas/atividades preferidas dentro da sala de aula?

__ Gosta muito de Matemática e Expressão Artística.

__ Como interage com os seus pares dentro e fora da sala de aula?

__ É um aluno bem aceite por todos, é muito dócil e comunicativo tanto com os seus pares, como com os adultos.

ANEXO 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA - “Joaquim”

Entrevistador: Graça Cunha

Entrevistado: “Joaquim”

Data: 7-2-2024

Hora: 12:30

Local: E.B.1 de Almalaguês

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista	- Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	- Sou aluna do mestrado de Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra. É minha intenção fazer um estudo com o intuito de identificar emoções e sentimentos vividos por uma criança que apresenta diagnóstico de dislexia face à sua interação social em contexto escolar. - Gostaria de contar com a sua colaboração, uma vez que é um/a interlocutor/a privilegiado/a, pelo que nos poderá fornecer informações preciosas para o desenvolvimento deste trabalho. - Gostaria de informar que é minha pretensão respeitar o anonimato do conteúdo da entrevista e será usada apenas para fins académicos. - Gostaria de obter da sua parte autorização	

		para proceder ao registo da entrevista em gravação áudio.	
BLOCO 2 – Identidade pessoal do discente	- Recolher dados da caracterização pessoal	- Que idade tens?	
BLOCO 3 – Estado emocional da criança na sala de aula	- Perceber o estado emocional da criança na sala de aula	- Como te sentes quando tens dificuldades ou quando recebes um exercício cheio de correções? - Qual é a tua reação quando és chamado à atenção pela tua professora? - Como ficas quando realizas tarefas com sucesso? - Qual é a tua reação quando és elogiado pela tua professora?	- Quais são os sentimentos: preocupado, triste, aborrecido,...? - Sentes alegria, satisfação, euforia,...?
BLOCO 4 – Interação com os pares dentro e fora da sala de aula	- Perceber de que forma é que o aluno interage	- Quais são as tuas disciplinas/atividades preferidas dentro da sala de aula? - Como interages com os teus pares dentro e fora da sala de aula? - Qual a relação que tens com a professora?	- Há algum conteúdo ou atividade, pelo qual demonstres maior interesse? - O que sentes pelos teus colegas: amizade, simpatia, segurança, antipatia? - Brincas com todos os colegas? - Quais são as tuas brincadeiras preferidas?
BLOCO 5 – Finalização da entrevista	- Saber se o entrevistado tem alguma questão. - Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação - Agradecer a disponibilidade.	- Queres colocar alguma questão? - Queres acrescentar alguma informação? - Obrigada pela tua colaboração.	

Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Entrevista ao “Joaquim”

__ Como te sentes quando tens dificuldades ou quando recebes um exercício cheio de correções?

__ Sinto - me triste, desanimado frustrado, nervoso.

__ Qual é a tua reação quando és chamado à atenção pela tua professora?

__ Fico com medo, aflito, nervoso, triste.

__ Como ficas quando realizas tarefas com sucesso?

__ Feliz, orgulhoso, histérico.

__ Qual é a tua reação quando és elogiado pela tua professora?

__ Fico orgulhoso e feliz.

__ Quais são as tuas disciplinas/atividades preferidas dentro da sala de aula?

__ Gosto mais de matemática e o que gosto menos é de português, construir textos, ler, responder a perguntas.

__ Como interages com os teus pares dentro e fora da sala de aula?

__ Sinto amizade.

__ Brincas com todos os colegas?

__ Sim.

__ Quais são as tuas brincadeiras preferidas?

__ Jogar à apanhada, futebol porque são as únicas coisas que gosto de fazer.

__ Qual a relação que tens com a professora?

__ De amizade.

ANEXO 6 – Relatório de Neurodesenvolvimento - HP-C.

 **CHUC**
CENTRO HOSPITALAR
E UNIVERSITÁRIO
DE COIMBRA

C. H. UNIVERSITÁRIO DE COIMBRA, E.P.E.
HOSP. PEDIÁTRICO
Av. Afonso Romão - Santo António Olvais
3000-602 COIMBRA
Tel. : 239488700 Email: consulta.hpc@chuc.min-saude.pt

Data de Criação : 16/10/2023	Local : C.H.U.C.-H. PEDIÁTRICO- CONSULTA EXTERNA	
Data de Bloqueio : 16/10/2023	Criado por : Dr(a). Ines Nunes Vicente	Versão : 0

Relatório Geral

Proveniência: Consulta
Especialidade: HP-C. NEURODESENVOLVIMENTO

Informação Clínica

O é acompanhado em consulta de Neurodesenvolvimento do Centro de Desenvolvimento da Criança por dificuldades de aprendizagem.

Tem antecedentes de preocupação com área da linguagem, de natureza articulatória, durante o período pré-escolar, com aparente resolução, sem ter sido alvo de intervenção.

História de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, nos dois primeiros anos de escolaridade com agravamento progressivo. No final do 2º ano, velocidade leitora muito abaixo do esperado para a sua faixa etária, com algumas imprecisões e dificuldade na retenção e interpretação da informação lida. Escrita com confusões fonéticas. Maior interesse e melhor desempenho na área da matemática, com bom cálculo mental. Queixas de alguma desatenção na escola e em casa. Atualmente, frequenta o 3º ano de escolaridade.

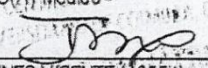
No âmbito da consulta, realizou avaliação cognitiva, segundo a escala WISC-III, que conclui que o vosco apresenta um nível intelectual dentro da média, não obstante fragilidades nos sub-testes natureza verbal (informação e compreensão), pontuando no limite inferior da média (QIV 93, QIR 86, QIEC 90, ICV 88, NP 97).

Foi igualmente observado pela equipa de dificuldades de aprendizagem que concluiu que as avaliações efetuadas apontam para uma necessidade de saúde especial (N.S.E.) que resulta de uma perturbação de aprendizagem específica da leitura (Dislexia moderada) e escrita, associada a perturbação de défice de atenção.

Plano
Sugerimos a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Dec. Lei nº 54/2018, de 06/07, com a redação atual, que a escola considere adequadas, nomeadamente medidas universais e selectivas- apoio por técnico especializado (Docente de Educação Especial). Recomendamos ainda intervenção sistemática em terapia da fala.
Manterá acompanhamento nesta consulta. Será reavaliado em consulta em Janeiro de 2024.

A equipa: Pediatra do Neurodesenvolvimento- Inês Nunes Vicente; Docente Educação- Especial Dulcília Lages Terapeuta da Fala- Isabel Lucas, CP 011992182; Psicóloga- Paula Temudo

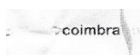
COIMBRA, 16 de Outubro de 2023

O(A) Médico(a) 
INES NUNES VICENTE (46554)

ANEXO 7 – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO			
MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO Medidas Universais da Responsabilidade do PTT/CT <i>(Decreto-Lei N.º 54/2018, artigo 8º)</i> ANO LETIVO 2023 / 2024			
Nome completo:			
Data de nascimento:	28/12/2014	Idade:	8 anos
Nível de Educação/Ensino:	1º CEB	Turma:	AI-3
Escola e Agrupamento de Escolas:	EB 1 de Almalaguês	Ano de Escolaridade:	3º ano
	Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	Data	27/10/2023

DOMÍNIOS	DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS	Assinalar as dificuldades com X
CONHECIMENTOS/CAPACIDADES	Compreensão oral	
	Compreensão escrita	x
	Expressão oral	x
	Expressão escrita	x
	Expressão artística	
	Expressão motora/ motricidade fina	
	Compreensão de conhecimentos	x
	Aplicação de conhecimentos	x
	Relação de conhecimentos	x
	Aplicação de técnicas	x
	Cálculo escrito/mental	
	Raciocínio/resolução de problemas	
ATITUDES E VALORES	Assiduidade	
	Pontualidade	
	Responsabilidade	
	Autonomia no trabalho	
	Participação e cidadania	
	Organização	x
	Cumprimento de tarefas na aula/casa	x
	Cumprimento de normas	x
	Relação com os outros	
OUTROS		





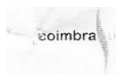
REPÚBLICA PORTUGUESA
 EDUCAÇÃO

1. APLICAÇÃO DAS MEDIDAS UNIVERSAIS			
a) Diferenciação Pedagógica	1ºP	2ºP	3ºP
	Identificar disciplinas/áreas/domínios		
Acompanhamento do trabalho do aluno, no sentido de o orientar na aquisição de hábitos de utilização correta do caderno diário e do manual escolar.	x		
Incentivo e controle do trabalho de casa.	x		
Realização de exercícios diferenciados de consolidação dos conteúdos.	x		
Valorização da participação do aluno na sala de aula.	x		
Reforço das competências da oralidade.	x		
Realização de atividades para o exercício do raciocínio lógico/abstrato.			
Outras:			

b) Acomodações Curriculares	1ºP	2ºP	3ºP
	Identificar disciplinas/áreas/domínios		
Localização do aluno na sala de aula			
1- Sentar o aluno em local estratégico	x		
Apresentação do conteúdo/tarefas e fichas de trabalho			
1- Vocabulário prévio	x		
2- Pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores	x		
3- Orientações objetivas	x		
4- Esboços escritos/notas orientadoras/notas impressas	x		
5- Segmentação das apresentações			
6- Exemplo do produto final	x		
7- Modelagem/Demonstração/Simulação de conceitos	x		
8- Tempo suplementar de resposta	x		
9- Uso de computador	x		
10- Abordagens multissensoriais/manipulativas	x		
Provas de avaliação			
1- Noutro local			
2- Flexibilização de horário			
3- Tempo suplementar	x		
4- Transcrição do conteúdo			
5- Escritas/orais	x		
6- Em outro formato			
7- Na própria folha	x		
8- Com consulta			
9- Predomínio de itens de escolha múltipla	x		
10- Uso de computador			
11- Registo em áudio			
Comportamento			
1- Estratégias de autodeterminação	x		
2- Regras simples e claras	x		
3- Saídas da sala de aula/pausas vigiadas			
4- Instrumentos de registo	x		

AECS_Aplicação das Medidas Universais (escrever nome do aluno) 202_/202_

Página 2 de 4




REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

c) Enriquecimento curricular				Áreas			
Clubes/Projetos							
Desporto Escolar							
Outro				AEC – Música, A. Física/desportiva, Expressão Plástica, Criar e Descobrir.			
d) Promoção do comportamento pró-social							
	1º P	2º P	3º P		1º P	2º P	3º P
Apoio tutorial preventivo e temporário				Apoio tutorial específico (Desp. nº 10-B/2018)			
Outra				Outra			

e) Intervenção com foco académico ou comportamental							
	1º P	2º P	3º P		1º P	2º P	3º P
Coadjuvação				Apoio Educativo (disciplina/s)	x		
Outra				SNIPi (Ed. Pré-escolar)			

2. Ações da responsabilidade do aluno	Ações da responsabilidade do encarregado de educação
Melhorar a assiduidade	Controlar a assiduidade/pontualidade
Melhorar a pontualidade	Verificar a realização das tarefas propostas
Cumprir as tarefas propostas	Verificar os resultados escolares
Apresentar-se com o material necessário	Controlar o material necessário às aulas
Expressar-se com correção	Incentivar a frequência das aulas de apoio / tutoria
Desenvolver métodos de estudo	Controlar o calendário das fichas de avaliação
Cumprir as normas de conduta	Verificar a caderneta / caderno diário
Frequentar o apoio educativo	Fazer cumprir as normas de conduta
Frequentar a tutoria	Contactar frequentemente o Diretor de Turma

3. ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	Disciplinas/Áreas/Domínios
a) Diversificação de instrumentos de recolha de informação: inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio	X Português e Estudo do Meio
b) Enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital	
c) Interpretação em LGP	
d) Utilização de produtos de apoio	
e) Tempo suplementar para realização da prova	X Português, Estudo do Meio e Inglês
f) Transcrição das respostas	
g) Leitura de enunciados	X Português, Estudo do Meio e Inglês
h) Utilização de sala separada	X Português, Estudo do Meio e Inglês
i) Pausas vigiadas	
j) Código de identificação de cores nos enunciados	
Outras (Situações de perturbações de linguagem- dislexia, disortografia...)	Apresentação de textos deve ser feita em folha à parte, evitando que as perguntas surjam no verso da página.

4. AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS			
	1ºP	2ºP	3ºP

AECS_Aplicação das Medidas Universais (escrever nome do aluno) 202__/202__

Página 3 de 4




REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

4.1. Eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão às disciplinas	Identificar disciplinas/áreas/domínios					
Eficazes (Revelou evolução nas aprendizagens)						
Não eficazes (Não revelou evolução nas aprendizagens)						
4.2. Fatores que justificam a não eficácia das medidas às disciplinas	1ºP	2ºP	3ºP			
	Identificar disciplinas/áreas/domínios					
Assiduidade/pontualidade						
Tarefas propostas						
Normas de conduta						
Hábitos e métodos de trabalho						
Atenção/concentração						
Acompanhamento pelo Encarregado de Educação						
Outro:						
4.3. Proposta do conselho de docentes / turma	1ºP	2ºP	3ºP			
	manter as medidas	cessar as medidas	manter as medidas	cessar as medidas	manter as medidas	cessar as medidas
Medidas eficazes						
Medidas não eficazes	reformular as medidas	*mobilizar novas medidas	reformular as medidas	*mobilizar novas medidas	reformular as medidas	*mobilizar novas medidas
*preencher o documento "Identificação da necessidade de medidas seletivas e/ou adicionais, não supridas pela aplicação de medidas universais".						
4.4. Observações						
5. RESPONSÁVEL PELA IMPLEMENTAÇÃO/AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS						Data
1º período Assinatura:						
2º período Assinatura:						
3º período Assinatura:						
6. TOMOU CONHECIMENTO	O (A) Encarregado(a) de Educação			O (A) aluno (a)		
1º período ____/____/____						
2º período ____/____/____						
3º período ____/____/____						

AECS_Aplicação das Medidas Universais (escrever nome do aluno) 202__/202__

Página 4 de 4

Anexo 8 –Avaliação e diagnóstico da Leitura**Áreas de realização Académica**

Sub -áreas	Provas utilizadas/ Aspetos a avaliar	Materiais a selecionar/elaborar	Grelhas de registo	Avaliação
1. Leitura	1 – Leitura em voz alta de um texto adaptado à idade Atender à descodificação: - Pronúncia/articulação; -Velocidade; - Erros de leitura • Confusões • Hesitações • Repetições • Omissões • Inversões • Adições • Substituições - Postura corporal - Pontuação e expressão 2 - Leitura de pseudopalavras	Um texto com apresentação, vocabulário e estrutura adequado à idade	Grelha dos erros de leitura	Checklist
	2 . Compreensão e interpretação - Questionário oral sobre o texto lido - Reconto oral do texto	Conjunto de questões que abarquem os aspectos em avaliação.	Registo das respostas e resumo do texto	
2. Escrita	Realização de um ditado ; dar continuidade a um texto; produção de um texto livre . Atender ao traçado • Traçado irregular (indecifrável) • Anarquia (não respeita linhas) • Apresentação deficiente - Nível ortográfico (erros) - Nível gramatical	- Folha de exemplares de ditados/ - Excerto pequeno do texto lido anteriormente.	Grelha dos erros de escrita	

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Leitura

1.O observador pede ao observado que leia em voz alta, o texto “A mão da princesa”. Os erros devem ser colocados nos registos que se seguem ao texto, não interrompendo o observado seja por que motivo for.

Pretende-se, com este exercício, uma apreciação global das aptidões e fragilidades do observado.

O observador deve verificar se a leitura é feita com hesitações, paragens e recomeços, pontuação desrespeitada, inexpressiva, se observado assinala a linha com o dedo ou movimenta a cabeça enquanto lê, se omite letras, sílabas, palavras, se altera a posição das letras nas sílabas, substitui letras de sons próximos, acrescenta letras, inventa/adiciona partes de palavras.

O observador deverá anotar, também, as condutas de carácter emocional (descontrolo, hiperatividade, fadiga, risos irrelevantes, distração).

A mão da princesa

Era uma vez um rei que, como os reis de antigamente, tinha o hábito de escolher os noivos para as suas filhas.

Assim, quando a princesa Preciosa fez treze anos, reuniu na sala do trono os pretendentes e anunciou:

_ Dou a minha filha a quem mais depressa consiga encher este salão.

_ Eu encho-o rapidamente – disse o primeiro. __ Despejo aqui todos os fardos de palha da cavalaria, que pouco pesam e perto estão.

_ Pois eu faço o serviço mais depressa e melhor – disse o segundo. __ Basta-me abrir as torneiras e, sem carregamentos, encho a sala de água.

_ Pois eu – disse o terceiro – encho já, sem precisar de ir buscar seja o que for.

E, para espanto dos presentes, pôs-se a acender as velas do candelabro, até a luz alcançar todos os recantos.

Ficou o rei encantado com o jovem, chamando logo a princesa para lhe dar a sua mão.

Só que a princesa não estava interessada em dar a mão ou o pé a quem quer que fosse.

Queria brincar, estudar, correr mundo.

_ Meu pai – replicou ela – o senhor prometeu que daria a minha mão a quem ganhasse este concurso. Também quero experimentar.

Dito isto, pegou na guitarra. Num instante a mais bela música encheu a sala, espalhou-se pelos corredores e até na rua as pessoas paravam para a ouvir tocar.

_ Ganhaste – concordou o rei, embaraçado, mas orgulhoso da filha que tinha.

_ Portanto a minha mão é minha e só minha. Dou-a a quem me apetecer, no dia em que eu quiser.

Os velhos daquela corte ficaram a cochichar:

_ Que mania da independência! Como serão as raparigas no século vinte e um?

Luísa Ducla Soares, O rapaz que vivia na televisão e outras histórias, 3.ª ed., Edições

Afrontamento, 2009

Grelha de observação – Tipologia dos erros- Leitura/Escrita - Exemplo

Confusões			Inversões		Omissões		Repetições			Adições
Fonema	Grafema	Ditongo	Fonema	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema	Sílaba	Palavra	
c/g; b/d; t/d; p/t; p/b; f/v; m/n; a/e; nh/lh	b/d; p/q; p/b; p/d; u/m; m/n; v/x; z/s; y/t	ão (am); en (ei); in (i); au(ao); on (ou)	ai/ia; per/pre; fla/fal	bicudo cubido	livro (livo) galo (glo)	latada (lata)	cavalo cavallo	loto (loloto)	andava (andava andava)	fazer/fasere presentes/ peresentes

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Leitura

Grelha de observação – Tipologia dos erros

Confusões			Inversões		Omissões			Repetições			Adições	Substituições
Fonema	Grafema	Ditongo	Fonema	Sílaba	Fonema	Sílaba	Palavra	Fonema	Sílaba	Palavra		
vez (vez)			terceiro (treceiro)		hábito (habito)	pretendentes (pretentes)	para				pesam (pensam)	de (que)
da (de)					Preciosa (Preciso)						no século (nos séculos)	
e (é)					sem (se)							
independência (independência)					candelabro (cadelabro)							
					chamando (chamado)							
					também (tabém)							

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Leitura**Grelhas de avaliação****Pronúncia**

Pronúncia	Apreciação final
Menos de 8 erros de pronúncia	NAD(não apresenta dificuldades)
Entre 5 e 10 erros de pronúncia	AD(apresenta dificuldades)
Mais de 10 erros de pronúncia	AGD(apresenta grandes dificuldades)

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Confusões, hesitações e repetições

Confusões, hesitações e repetições	Apreciação final
Menos de 4 confusões e/ou hesitações e/ou repetições	NAD(não apresenta dificuldades)
Entre 4 e 6 confusões e/ou hesitações e/ou repetições	AD (apresenta dificuldades)
Mais de 6 confusões e/ou hesitações e/ou repetições	AGD(apresenta grandes dificuldades)

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Omissões, inversões, adições e substituições

Omissões, inversões, adições e substituições	Apreciação final
Menos de 4 omissões, inversões, adições e substituições	NAD(não apresenta dificuldades)
Entre 4 e 6 omissões, inversões, adições e substituições	AD(apresenta dificuldades)
Mais de 6 omissões, inversões, adições e substituições	AGD (apresenta grandes dificuldades)

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Velocidade de leitura

Omissões, inversões, adições e substituições	Apreciação final
Velocidade adequada, harmoniosa e controlada	NAD(não apresenta dificuldades)
Velocidade discrepante, umas vezes rápida outras lenta	AD(apresenta dificuldades)
Velocidade demasiado rápida ou lenta, isto é, com constantes paragens e descontrolada	AGD (apresenta grandes dificuldades)

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Pontuação

Omissões, inversões, adições e substituições	Apreciação final
Pontuação respeitada convenientemente, isto é, paragem ou pausa nas vírgulas, pontos finais, faz exclamações e interrogações	NAD (não apresenta dificuldades)
Entre 3 a 6 inêxitos na pontuação	AD (apresenta dificuldades)
Mais de 6 inêxitos na pontuação	AGD (apresenta grandes dificuldades)

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

Postura corporal

Omissões, inversões, adições e substituições	Apreciação final
Colocação correta da cabeça e distância focal cerca de 30cm	NAD (não apresenta dificuldades)
Postura correta com alguns inêxitos	AD (apresenta dificuldades)
Postura incorreta e inadequada	AGD (apresenta grandes dificuldades)

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

2. O observador coloca questões ao observado, no sentido de verificar a sua compreensão e interpretação do texto.

- a. **__ Como se chamava a princesa desta história? Quantos anos tinha?**
__ Chamava-se.... não sei...
- b. **__ Qual foi o desafio que o rei colocou aos pretendentes à mão da princesa?**
__ Tinham que fazer um desafio e quem ganhasse, iam dar a mão à princesa.
- c. **__ Qual seria o objetivo do rei ao colocar o desafio?**
__ Não respondeu.
- d. **__ Das soluções apresentadas pelos três pretendentes, qual foi a que mais agradou ao rei?**
__ Não sei.
- e. **__ A princesa também quis responder ao desafio. Porquê?**
__ Não sei.
- f. **__ Qual das quatro soluções apreciaste mais? Explica porquê.**
__ Daquela que o rei disse: quem ganhar dá a mão à princesa. A pergunta foi colocada de outra forma pelo observador, à qual respondeu que tinha gostado mais da guitarra porque era fixe.

g. __ **A princesa ganhou o concurso. Qual foi o prémio?**

__ Quem ganhasse dava a mão à princesa.

h. __ **Reconta, oralmente, a história por palavras tuas.**

__ Era um príncipe... não, era um rei que disse às pessoas... o rei disse que quem ganhasse dava a mão à princesa e quem ganhou foi a princesa. Portanto... e também abriram a torneira, tocaram guitarra e acenderam a vela.

Compreensão e interpretação	Apreciação final
Respostas corretas e adequadas a mais de 6 questões	NAD(não apresenta dificuldades)
Respostas corretas a 4 ou 5 questões	AD(apresenta dificuldades)
Respostas corretas a menos de 4 questões	AGD(apresenta grandes dificuldades)

3. O observador informa o observado que deve ler silenciosamente durante cinco minutos o texto “A casa das dunas”. No fim dos cinco minutos o observado diz até onde leu e o observador conta as palavras lidas.

A casa das dunas

Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.

Nessa casa morava um rapazito que passava os dias a brincar na praia.

Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos. Mas durante a maré alta os rochedos estavam cobertos de água. Só se viam as ondas que vinham crescendo do longe até quebrarem na areia com um barulho de palmas. Mas na maré vazia as rochas aparecem cobertas de **limos**, de búzios, de anémonas, de lapas, de algas e de ouriços. Havia poças de água, rios, caminhos, grutas, arcos, cascatas. Havia pedras de todas as cores e feitios, pequeninas e macias, polidas pelas ondas. E a água do mar era transparente e fria. Às vezes passava um peixe, mas tão rápido que mal se via. Dizia-se “Vai ali um peixe” e já não se via nada. Mas as **vinagreiras** passavam devagar, majestosamente, abrindo e fechando o seu manto roxo. E os caranguejos corriam por todos os lados com uma cara furiosa e um ar muito apressado.

O rapazinho da casa branca adorava as rochas. Adorava o verde das algas, o cheiro da maresia, a frescura transparente das águas. E por isso tinha imensa pena de não ser um peixe para poder ir até ao fundo do mar sem se afogar. E tinha inveja das algas que baloiçavam ao sabor das correntes com um ar tão leve e feliz.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Menina do Mar*, Porto Editora, 2021

Vocabulário – **limos**: algas. **vinagreiras**: moluscos marinhos que se deslocam sobre o fundo das rochas.

Avaliação

Soma-se a quantidade de palavras lidas pela criança nos cinco minutos e divide-se o resultado por cinco, para saber o número de palavras lidas por minuto. Depois devem se colocar as questões abaixo formuladas, relativas ao conteúdo da história para comprovar se o texto foi compreendido.

O aluno leu 42 palavras por minuto.

4. Depois de feita a leitura silenciosa o observador coloca questões ao observado, no sentido de verificar a sua compreensão e interpretação do texto.

a. __Onde se localizava a casa?

__Na praia.

b. __Onde morava o rapazito?

__Numa casa...das dunas.

c. __Descreve a casa onde morava o rapaz.

__Era de madeira, com sete janelas e tinha uma porta, sete janelas, uma varanda de madeira pintada de verde.

d. __O que se podia observar durante a maré vazia?

__A água.

e. __De que é que o rapazinho tinha imensa pena? Porquê?

__Não soube responder.

f. __Dá outro título ao texto.

__O mesmo.

g. __Dá continuidade ao texto.

__Tinha pena de não ir à praia, os pais não deixavam ir.

Intervenção de orientação do observador:

__Será que os pais não o deixavam ir à praia? Ele costumava brincar muito na praia e tinha pena de não ser um peixe. Imagina o que poderá ter acontecido.

__Um peixe apareceu e falou com ele e disse-lhe que ele podia ser um peixe se ele nadasse bem

__E depois o que se passou?

__Ele viu peixes maiores e não queria ser mais peixe.

__O que se terá passado para não querer ser mais peixe?

__Que ele foi nadar e afogou-se e depois os pais foram à procura dele e ele estava no mar.

__A fazer o quê?

__A nadar.

__Então tu disseste-me que ele tinha morrido.

__Não, ele continuava a nadar.

__O que é que ele viu no fundo do mar?

__Peixes, tubarões, polvos, peixe-palhaço, mais nada.

__Mais nada? Põe-te no lugar do rapazinho, o que é que gostarias de encontrar?

__Tesouros.

__E ele encontrou ou não?

__Sim, e foi dizer à sua mãe.

Desenvolvimento de conclusões	Apreciação final
Respostas adequadas de 4 a 7 questões	NAD (não apresenta dificuldades)
Respostas adequadas de 2 a 4 questões	AD (apresenta dificuldades)
Resposta adequada a 1 questão ou todas as respostas inadequadas	AGD (apresenta grandes dificuldades)

QUADRO 10

V – Área: académica				
1 – Subárea: leitura		NAD	AD	AGD
1	Lê vogais e ditongos.	x		
2	Lê palavras com três sílabas.		x	
3	Lê frases simples.	x		
4	Lê palavras invulgares.			x
5	Lê consoantes com sons semelhantes.	x		
6	Lê um texto sem substituir palavras.			x
7	Lê um texto respeitando os sinais de pontuação.			x
8	Lê um texto sem omitir a ordem dos fonemas.		x	
9	Lê um texto sem omitir fonemas.			X
10	Lê um texto sem acrescentar fonemas.			x
11	Lê um texto sem omitir palavras.		x	
12	Lê um texto sem omitir/saltar frases.		x	
13	Lê um texto expressivamente.			x
14	Lê um texto fazendo a acentuação correta das palavras.		x	
15	Compreende o que lê.			x
16	Lê um texto sem erros de pronúncia.		x	
17	Lê pseudopalavras.			x

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

ANEXO 9 – Avaliação e diagnóstico da escrita

Escrita

1. O observador entrega ao observado o texto “Beatriz e o plátano” e solicita ao observado que faça, numa folha branca, a cópia do primeiro ao terceiro parágrafo do texto.

Beatriz e o plátano

Para Beatriz aquela árvore fazia parte da sua vida, tal como um bom amigo.[...]

Certo dia constou que as autoridades tinham resolvido deitar o plátano abaixo. Achavam elas que o novo edifício dos Correios ficaria mais bonito se não houvesse nada a **emsombrá-lo**.[...]

Beatriz quando soube da notícia, ficou alarmada. Como era possível que alguém se atrevesse a deitar abaixo o plátano, o seu velho amigo, o mais lindo plátano em toda a cidade e sempre tão apreciado que até serviria para dar nome à rua onde crescera? [...]

Falou aos pais e aos professores, mas ninguém lhe indicava uma solução para o caso. Todos diziam:

— Quem manda na cidade são as autoridades.

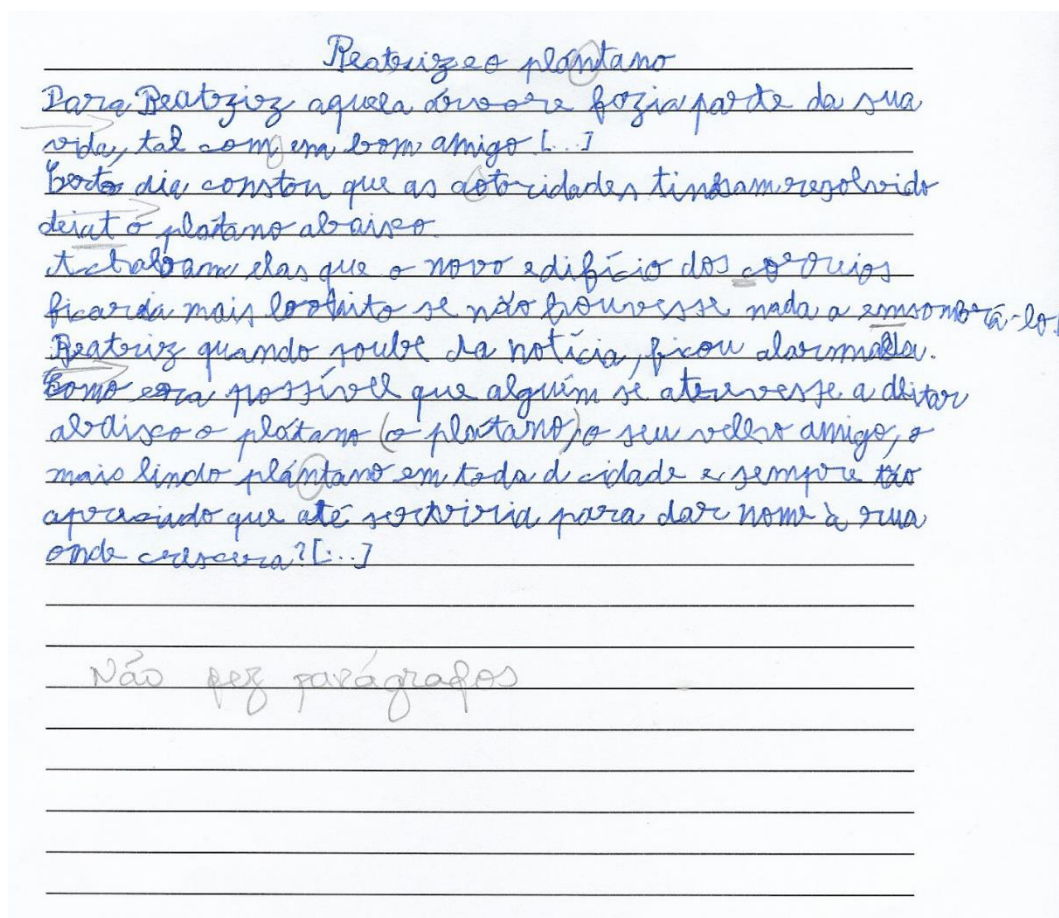
Finalmente, Beatriz resolveu escrever uma carta a essas autoridades que, no seu entender, estavam prestes a cometer uma falta irreparável pois, mesmo se um dia se viessem a arrepender de ter feito perder à cidade o plátano mais lindo que lá havia e se resolvessem a plantar outro, quantos e quantos anos não levaria ele a fazer-se uma árvore que se visse! Foi o que explicou na carta e, no fim, rematou:

“As senhoras autoridades decerto vão achar que eu tenho razão e, por isso, desistirão de deitar abaixo o plátano da Rua do Plátano.

Hão-de ver que ele vai fazer o mesmo vistão em frente do novo edifício dos Correios que fazia em frente do velho.

Muitos cumprimentos da Beatriz.”

Ilse Losa, Beatriz e o plátano, Edições Asa, 2007 (texto com supressões)



O observador coloca uma cruz, sempre que a situação se verifique na cópia realizada:

Letra angulosa		Repetições	X
Letra disforme		Confusões	
Tamanhos muito diferentes		Ligações	
Muitas emendas		Adições	X
Inversões		Omissões	X

2.O observador pede ao observado que dê um final ao texto que se segue.

Na praia da Galé

Este fim de semana o meu avô levou-me à praia da Galé. Olarilolé!

Assim que pusemos o pé na areia o avô calçou um pedaço de bosta. Eu comecei a rir e ele mandou-me calar. Ficou logo maldisposto, a **barafustar**.

Quando ele, finalmente, se calou estendemos as toalhas na areia e ficámos em calção.

Disse o avô:

__Que calor. Adoro o verão!

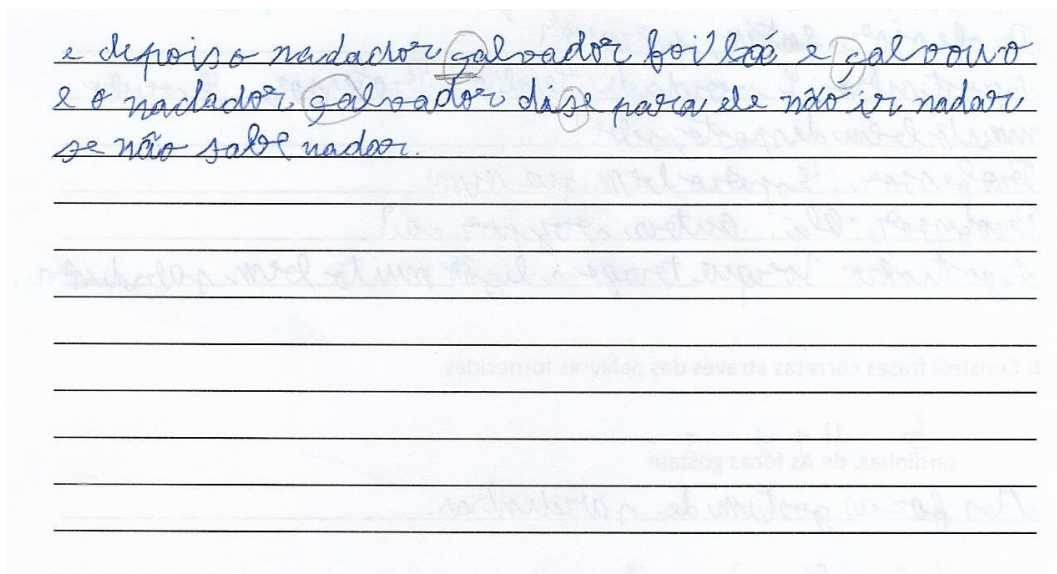
Eu fui comprar um gelado e ele escorreu-me pela mão.

__Sabes nadar? – perguntou então o avô a olhar para mim.

Eu não sabia que não sabia nadar e disse que sim. Lançámo-nos ao mar...

Álvaro Magalhães, o senhor do seu nariz e outras histórias, Asa, 2010

Vocabulário: barafustar – resmungar



3.O observador pede ao observado que:

a. ordene as frases corretamente

2 Professor: Então, porquê?

4 Professor: Espero bem que sim.

3 Agostinho: É verdade, Senhor Professor...E venho muito bem disposto, sabe?

1 Agostinho: Porque trago a lição muito bem sabidinha...

5 Professor: Olá...Outra vez por cá?

1 Agostinho: Dá-me licença, Senhor Professor?

Hal ordenada

Agostinho: Dá-me licença, Senhor Professor?

Professor: Então, porquê?

Agostinho: É verdade, Senhor Professor... E venho muito bem disposto, sabe?

Professor: Espero bem que sim

Professor: Olá... Outra vez por cá?

Agostinho: Porque trago a lição muito bem sabidinha...

b.Constrói frases corretas através das palavras fornecidas

5 4 1 2 3
sardinhas. de As focas gostam

As focas gostam de sardinhas.

4 1 3 5 2 7
Ana O da deu-lhe padrinho chocolate. um

O padrinho da Ana deu-lhe um chocolate.

8
Oriana, era Sol acordava.a O que era ele o pois da fada relógio

4.O observador pede ao observado que escreva o texto que lhe vai ditar.

Posteriormente faz a sua correção na grelha de correção respetiva.

Ditado

No supermercado as prateleiras estão repletas de produtos frescos que os empregados renovam constantemente, sobretudo de manhã.

Os fregueses adquirem-nos depois de os apreciarem e apreçarem.

À porta do supermercado, trabalham quatro pedreiros para reporem as pedras partidas.

Ditado

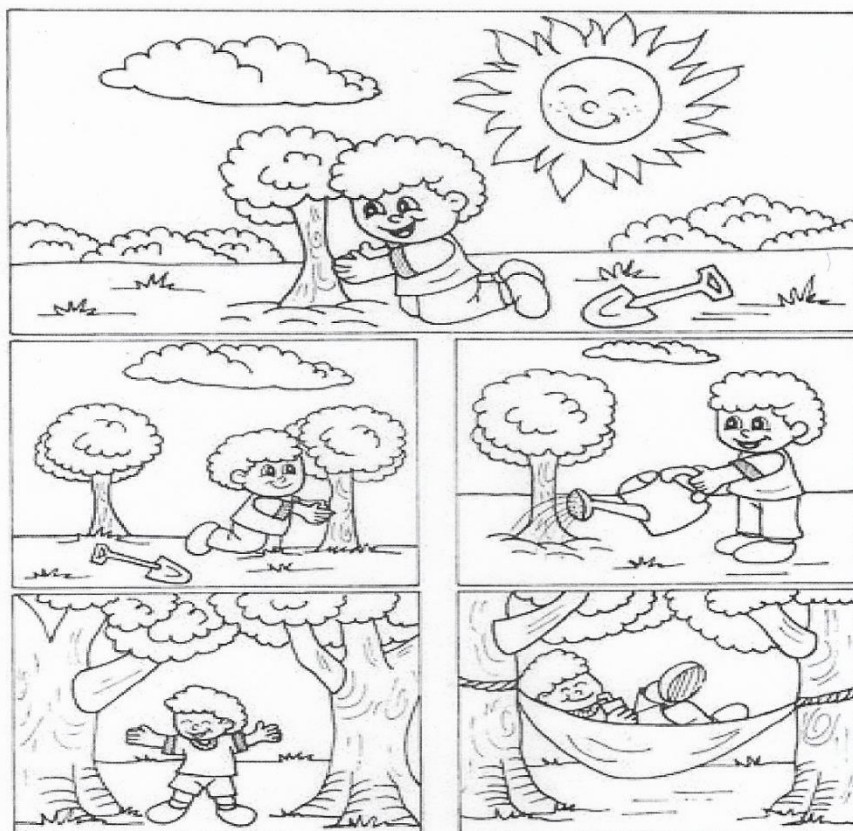
No super mercado as prateleiras estão repletas de produtos frescos que os empregados renovam constantemente, sobretudo de manhã.
Os fregueses adquirem-nos depois de os apreciarem e apreçarem.
À porta do super mercado, trabalham quatro pedreiros para reporem as pedras partidas.

Análise dos erros

Confusões			Inversões		Omissões		Repetições			Adições
Fonema	Grafema	Ditongo	Fonema	Sílaba	Fonema	Sílaba	Fonema	Sílaba	Palavra	
x	x	x			x					

Grelha elaborada com base em SERRA, Helena (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem, Asa

5. Escreve um texto, a partir da sequência de imagens.



Um menino pequenino foi plantar uma árvore e depois foi plantar outra árvore e depois de alguns minutos foi regar as duas árvores e depois foi-se deitar no baloiço.

ANEXO 10 Leitura e escrita 1

Leitura/Escrita

1-Lê as palavras seguintes.

Loto
Ponte
Rói
Azul
Pau
Sapato
Vaca
Rita
Luta
Rio
Mota
Meia
Muito
Navio
Gota

50 seg.

Garrafa
Caçada
Muro
Chifre
Cobra
Milhão
Guerreiro
Mágico
Alguidar
Laranja
Castanho
Mágico
Cor
Morango
Caracol

2-Ordena as sílabas e constrói palavras.

ra	co	ção
----	----	-----

coração

pu	com	dor	ta
----	-----	-----	----

computador

fa	a
----	---

li	mí
----	----

família

ron	te	ce
-----	----	----

ri	no
----	----

rinoceronte

3-Rodeia as imagens em que o nome tem cinco sílabas.



4-Separa as palavras com um traço (/), de modo a formares frases corretas e copia-as.

Não colocar papéi no chão.

Não colocar papéis no chão.

As gaivotas voam na praia.

As gaivotas voam na praia.

Grão a grão enche a galinha o papo.

Grão a grão enche a galinha o papo.

Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.

Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.

5-Ordena as palavras para construíres frases corretas.

5 1 6 1 4 3
são olhos castanhos. Os Óscar do

Os olhos de Óscar são castanhos.

5 2 3 4 1
patins. Carlitos anda de O

Carlitos anda de patins.

3 7 1 6 4 2 5
está queque. A um a Marta comer

A Marta está a comer um queque.

ANEXO 11 – Leitura e compreensão 2

Leitura e sua compreensão

Conselhos:

- 1.º Lê muito atentamente o texto.
- 2.º Sublinha as palavras, cujo significado desconheces.

Quero crescer!

A bruxa morava numa casa arruinada, tinha sete gatos pretos a guardarem-lhe o quintal, uma vassoura na garagem e um mocho empoleirado na chaminé. Cheio de coragem, o rapaz bateu à porta. Veio abrir uma velha marreca, de olhos tortos e cabeleira despenteada.

__ A senhora é bruxa, mas mesmo bruxa?

__ Nunca ninguém me chamou outra coisa. Tenho pós mágicos para afastar o mau olhado, banha de cobra para curar os calos, aranhas que se largam na cabeça à meia-noite para fazer desaparecer os piolhos.

__ Ótimo! Pois eu quero uma magia que me faça homem num instante.

__ Isso e o número da sorte grande são segredos que não posso revelar.

__ Afinal a senhora é tão bruxa como eu!

E também partiu dali mais furioso ainda.

Luísa Ducla Soares, Quero crescer!, Porto Editora, 2017

Compreensão

Conselhos:

- 1.º Lê muito atentamente a pergunta.
- 2.º Lê o texto até encontrares o assunto da pergunta.
- 3.º Sublinha.
- 4.º Escreve a resposta.

1-O texto que acabaste de ler é narrativo (narrativo/poético) e é composto por 6 parágrafos. A sua autora é Luísa Ducla Soares.

2-As personagens do texto são a bruxa e o menino.

3-Assinala com x, apenas, as opções verdadeiras.

a) A bruxa vivia numa casa luxuosa.

✓ X b) Ela tinha um mocho em cima da chaminé.

✓ c) Tinha oito gatos brancos a guardarem-lhe o quintal.

X d) Um rapaz bateu à porta.

4-Assinala a resposta correta, de modo a completares a frase.

O rapaz ficou furioso, porque...

a bruxa começou a barafustar com ele. ☐

ela não fez o que ele queria. ☒ ✓

5-Completa as palavras com br-cr-dr-fr-gr-pr-tr-vr.

Dica

As letras **br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr** escrevem-se sempre na mesma sílaba, não podendo ser separadas. São compostas por duas letras e dois sons.



bruxa



gravata



fruta



cobra



dragão



rosa



princesa



livro



trevo



crocodilo

5.1-Escolhe três palavras do exercício anterior e escreve frases.

O João ganhou um tesouro no jardim.

A bruxa gosta de beber licor.

O Santiago vive numa cobra.

ANEXO 12 – Ortografia 1

Ortografia – “r” ou “rr”

Regras:

- A letra -r- entre vogais tem som fraco.

-Para ter som forte coloca-se -rr- entre vogais.



peru



cadeira



burro



carro

-No início das palavras r tem som forte.



rei



roda

1-Faz a leitura das seguintes palavras.

terreno	torradeira	ratoeira
amarelo	murro	arara
Renato	areia	irritado
careca	marota	arruma

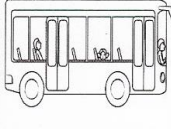
2-Completa as palavras com **r** ou **rr** e copia-as.

fei <u>ra</u>	fe <u>rr</u> o	go <u>rr</u> ila	Sa <u>rr</u> a	<u>rr</u> oda
<u>feira</u>	<u>ferro</u>	<u>gorila</u>	<u>sara</u>	<u>roda</u>
te <u>rr</u> a	ba <u>rr</u> o	pe <u>rr</u> a	mu <u>rr</u> o	to <u>rr</u> ada
<u>terra</u>	<u>barro</u>	<u>pera</u>	<u>murro</u>	<u>torrada</u>

2.1-Escolhe quatro palavras do exercício anterior e escreve frases.

Eu vou à feira com os meus pais.
 O pai do meu pai tem uma roda forada.
 A pera é muito doce.
 O pequeno-almoço com uma torrada.

3-Escreve a respetiva palavra.

				
<u>pirata</u>	<u>amora</u>	<u>garrafa</u>	<u>caracol</u>	<u>autocarro</u>
				
<u>rato</u>	<u>seringa</u>	<u>torre</u>	<u>amarelo</u>	<u>torradeira</u>

3.1-Com as palavras do exercício anterior completa as frases.

- A mãe coloca o pão na torradeira.
- O Rui vai no autocarro para a escola.
- Ontem, vi um filme sobre pirata.
- O Raúl bebe uma garrafa de água por dia.

ANEXO 13 – Gramática 1

Gramática – Divisão Silábica

Classificação de palavras quanto ao número de sílabas:

monossílabo-quando a palavra tem uma sílaba.

Ex: não/pau

dissílabo-quando a palavra tem duas sílabas

Ex: pa-to/bo-la

trissílabo-quando a palavra tem três sílabas.

Ex: es-co-la/ca-ne-ta

polissílabo-quando a palavra tem quatro ou mais sílabas.

Ex: com-pu-ta-dor/te-le-vi-são

1-Faz a divisão silábica das palavras e classifica-as.

Palavras	Divisão silábica	Número de sílabas	Classificação quanto ao número de sílabas
pão	pão	1	monossílabo
alface	al-fa-ce	3	trissílabo
limão	li-mão	2	dissílabo
computador	com-pu-ta-dor	4	polissílabo
recreio	re-cre-i-o	3	trissílabo
aniversário	a-ni-ve-rsá-ri-o	6	polissílabo
mala	ma-la	2	dissílabo
borboleta	bor-bo-le-ta	4	polissílabo

2-Identifica as palavras intrusas em cada lista de palavras e risca-as.

monossílabo	dissílabos	trissílabos	polissílabos
Limão	Caracol	Minhoca	Bonito
Pá	Barco	Pijama	Primavera
Pau	Árvore	Mãe	Inverno
caderno	Festa	Sim	Crocodilo

Translineação

Regras

Quando verificamos que não há espaço para escrever a palavra inteira, na linha, dividimo-la em duas partes. A esta separação dá-se o nome de **translineação**.

O que devemos fazer:

- Respeitar a divisão silábica
Ex: bo-la-cha
- Dividir as consoantes dobradas (ss-rr-mm-nn)
Ex: pás-
saro car-
ro
- Repetir o hífen caso a palavra tenha.
Ex: couve-
-flor
- Não deixar uma vogal no início ou no fim da linha.
Ex: cai-
u

1-A seguir tens alguns exemplos de translineação. Coloca um C (certo) ou um I (incorreto).

C ✓ cere- ja	I ✓ ga- rrafa	C ✓ beija- -flor
C ✓ car- roça	C ✓ car- roça	I ✓ pa- ssadeira
X mil- ho	C ✓ ni- nho	C ✓ borbo- leta
C ✓ Mári- o	C ✓ boche- cha	C ✓ mãe

ANEXO 14 – Produção escrita 1

Produção escrita

O texto que vais ler tem duas histórias misturadas, que deves conhecer.

Era uma vez uma princesa chamada Branca de Neve.

Era uma vez a Cinderela que vivia com a madrasta e com as irmãs que a tratavam muito mal.

A madrasta invejava a beleza da Branca de Neve e mandou um criado matá-la. O criado não teve coragem e abandonou-a numa floresta.

Um dia houve um baile no palácio real para que o príncipe escolhesse uma noiva. Claro que a madrasta proibiu a Cinderela de ir.

A Branca de Neve encontrou uma casa pequenina que pertencia a sete anões e ficou a viver lá. A menina ficou muito triste. Foi então que apareceu uma fada madrinha e a transformou numa bela princesa. Recomendou-lhe que fosse ao baile, mas que regressasse ao soar da meia noite.

O príncipe dançou toda a noite com a Cinderela que, ao bater das doze badaladas, saiu a correr e perdeu um sapatinho na escadaria do palácio.

A madrasta descobriu que a menina estava viva.

Ele procurou por todo o reino a dona daquele sapatinho, que só serviu no pé da Cinderela. Muito felizes, casaram e foram viver para o palácio.

1-Depois de leres o texto rodeia de roxo, as frases que pertencem à história “Branca de Neve e os sete anões” e, de amarelo, as frases que pertencem à história “Cinderela”.

2-A história da “Branca de Neve e os sete anões” está incompleta.

2.1-Copia as frases que pertencem a essa história

2.2-Dá continuidade à história dando-lhe um final.

Era uma vez uma princesa chamada(D) Branca de neve.

A madrasta invejava a beleza da Branca de neve e mandou um criado matá-la. O criado não teve coragem e abandonou-a numa floresta.

A Branca de neve encontrou uma casa pequenina que pertencia a sete anões e ficou a viver lá.

A menina ficou muito triste. Foi então que apareceu uma fada madrinha e a transformou numa bela princesa. Recomendou-lhe que fosse ao baile, mas que regressasse ao soir da mais noite.

A madrasta descobriu que a menina estava viva.

E depois foram atrás dela e não conseguiram aparrar.

E de seguida a Branca de neve foi de barco e eles conseguiram aparrar e puseram o sapato na Branca de neve que era uma princesa. E depois ficaram felizes para sempre.

ANEXO 15 – Leitura e compreensão 3

Leitura e sua compreensão

Conselhos:

- 1.º Lê muito atentamente o texto.
- 2.º Sublinha as palavras, cujo significado desconheces.

O regresso do Sapo

O Sapo estava muito contente. Tinha dormido por baixo de uma pedra todo o inverno e, agora que a primavera tinha chegado, poderia regressar ao seu pequeno lago.

A caminho de casa encontrou o Ouriço e o Texugo. Pouco depois, encontrou também o Coelho e o Rato do Campo, e brincaram a saltar ao eixo.

De repente, ele reparou que estava a ficar escuro. O Rato do Campo emprestou a sua lanterna, para o sapo ver o caminho e atravessar o bosque, em direção ao lago.

Uuu-uuh! Soprava o vento por entre as árvores.

Squuiik- quuiik! rangia a lanterna, a balançar. E à volta dele, estava muito, muito escuro.

Quando o Sapo chegou a casa, pousou a lanterna atrás de si. Estava mesmo quase a saltar para a água quando, de repente, viu...um grande, negro e assustador Monstro do Lago, com enormes garras, a vir na sua direção por entre os juncos.

M. Christina Butler, Numa noite muito escura, 1.ª edição, Minutos de Leitura, 2008 (excerto)

Compreensão

Conselhos:

- 1.º Lê muito atentamente a pergunta.
- 2.º Lê o texto até encontrares o assunto da pergunta.
- 3.º Sublinha.
- 4.º Escreve a resposta.

1-Assinala com x as personagens do texto.

Coelho ☒ ✓

Porco ☐

Ouriço ☒ ✓

Texugo ☒ ✓

Ovelha ☐

Sapo ☒ ✓

Lebre ☐

Rato ☒ ✓

2-Ordena as frases de acordo com o texto.

✓ ☒ 5 O Sapo encontrou um Monstro.

✗ ☐ 3 O Sapo pousou a lanterna.

✓ ☒ 1 O Sapo estava muito contente.

✗ ☐ 4 Estava muito escuro.

✓ ☒ 2 Encontrou os seus amigos.

2- Qual era a estação do ano que estava a começar?

✓ A estação do ano que estava a começar era a primavera.

3-A caminho de casa encontrou o burro, o coelho,
o coelho e o Rato do Campo.

4-“De repente, ele reparou que estava a ficar escuro.” (linha 5)

Qual a razão da sua distração?

Ele distraíase com o burrito. ✗

5- Qual era o estado do tempo naquela noite?

Estava escuro e vento. ✓

6-“Estava mesmo quase a saltar para a água quando, de repente, viu...um grande Monstro do Lago, com enormes garras a vir na sua direção por entre os juncos”(linha 14-20).

Na tua opinião que animal poderia ser?

Na minha opinião podia ser um gato.

ANEXO 16 – Ortografia 2

Ortografia – “s” ou “ss”

Regras:

- A letra -s- entre vogais tem o som da letra z.

- Para ter o som da letra-s- inicial, coloca-se -ss-



casa



camisa



pássaro



pessego

- No início das palavras s tem som forte e também depois de uma consoante, seguido de vogal.



sapo



sapato



pensar



bolsa

1-Completa as palavras com ss ou s.

			
Te <u>s</u> oura ✓	✓ Pa <u>ss</u> adeira	✓ A <u>ss</u> a	<u>S</u> opa ✓
			
Ma <u>ss</u> a ✓	✓ Cami <u>s</u> ola	<u>S</u> aia ✓	Rapo <u>s</u> a ✓

1.1-Escolhe quatro palavras do exercício anterior e escreve frases.

A minha mãe foi lojeira a tesoura. ✓
 Eu hoje comi macarrão com carne. ✓
 O asa do pássaro é colorida. ✓
 O sapo salta muito. ✓

2- Procura na sopa de letras palavras com -ss- ou -s-, pintando-as com cores diferentes.

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

3- Completa as palavras com iu ou io.

Ri <u>u</u> ✓	Decidi <u>u</u> ✓	Lábi <u>o</u> ✓	Nav <u>io</u> ✓	Necessár <u>iu</u> ✓
Ca <u>iu</u> ✓	Ped <u>iu</u> ✓	Sedentár <u>io</u> ✓	Sub <u>iu</u> ✓	Comentár <u>iu</u> ✓
Préd <u>iu</u> ✓	Telescóp <u>io</u> ✓	Imprópr <u>io</u> ✓	Conclu <u>iu</u> ✓	Sent <u>io</u> ✓

4- Completa as palavras com e ou i.

V <u>e</u> z <u>i</u> nh <u>o</u> ✓	T <u>e</u> atr <u>o</u> ✓	<u>e</u> sc <u>o</u> la ✓	T <u>a</u> g <u>e</u> la ✓	C <u>o</u> r <u>i</u> ais ✓
Sobranc <u>e</u> lha ✓	T <u>e</u> lha ✓	G <u>e</u> ma ✓	Mág <u>i</u> co ✓	<u>e</u> mpresa ✓
<u>i</u> mprensa ✓	L <u>e</u> al ✓	<u>e</u> studante ✓	F <u>e</u> m <u>i</u> nino ✓	Aér <u>i</u> o ✓

5- Completa as frases com a palavra correta.

- a) Ontem, fui à natação e o meu primo foi ao hóquei. (fui/foi)
- b) está manhã está um lindo sol. (está, esta)
- c) nós fomos à pastelaria e comemos bolo de noz. (noz/nós)
- d) Em vez de levar casaco foi em t-shirt. (vês/vez)
- e) Não vez bem para o quadro? (vez/vês)

ANEXO 17 – Gramática 2

Gramática – Classificação de palavras quanto à posição da sílba tónica

-A sílaba que se pronuncia com mais força numa palavra chama-se tónica e todas as outras são átonas.

Regras

-Quando a sílaba tónica...

é a última – palavra aguda.

Exemplos: café/melão

-é a penúltima – palavra grave

Exemplos: caderno/lápis

-é a antepenúltima – palavra esdrúxula

Exemplos: armário/exercício

1-Rodeia a sílaba tónica.Classifica as palavras quanto à posição da sílaba tónica.

	aguda	grave	esdrúxula
sofá	X		
ambulância			X
seringa		X	
beleza		X	

1.1 As restantes sílabas que não rodeaste no exercício anterior chamam-se átonas

2-Faz a correspondência correta, pintando da mesma cor os pares corretos.

Palavra aguda

Palavra grave

Palavra esdrúxula

A sílaba tónica é a antepenúltima

A sílaba tónica é a última

A sílaba tónica é a penúltima

Sinais de pontuação

?

- Ponto de interrogação – assinala uma pergunta. **Exemplo:** Queres ir ao cinema?

!

- Ponto de exclamação – assinala as frases que exprimem admiração, surpresa e ordem.

Exemplo: Que belo dia!

.

- Ponto final – termina a frase e indica uma pausa longa.

Exemplo: O João comeu a sopa.

:

- Dois pontos – surgem antes de uma fala ou enumeração.

Exemplo: A Rita disse:

,

- Vírgula – assinala uma breve pausa ou separa as palavras numa enumeração.

Exemplo: A Rita, na frutaria, comprou bananas, maçãs, abacaxi.

...

- Reticências – usa-se em frases incompletas.

Exemplo: Para o piquenique, o Luís levou queques, sumo, pão,...

—

- Travessão – assinala o início de uma fala.

Exemplo: — Hoje não vou à escola.

1-Coloca a pontuação correta.

- a) O dia está lindo ☒ ✓
- b) Joana ☒ ✓ sabes onde coloquei a camisola verde ☒ ? ✓
- c) A mãe perguntou ☐ . ✗
- ☒ ✓ Vamos ao cinema ☒ ? ✓
- d) As férias foram muito boas ☒ ! ✓
- e) Que bolo tão docinho ☒ ! ✓
- f) Fui ao centro comercial e comprei umas calças ☒ , uns sapatos ☒ , uma camisola e uns chinelos.

2-Faz a correspondência correta, pintando as etiquetas da mesma cor.

Assinala o início de uma fala.

Assinala uma pergunta.

Usa-se em frases incompletas.

Termina a frase e indica uma pausa longa

Assinala as frases que exprimem admiração, surpresa e ordem.

Assinala uma breve pausa ou separa as palavras numa enumeração.

Surtem antes de uma fala ou enumeração.

3-Copia o texto que se segue, corrigindo-o.

Olá o meu nome é rita e tenho 9 anos moro em coimbra e gosto de passear brincar com a minha amigas também faço ginástica e quando tenho tempo disponível gosto de passear com a minha família gostavas de vir comigo

Olá o meu nome é Rita e tenho 9 anos moro em coimbra e gosto de passear brincar as minhas amigas também faço ginástica e quando tenho tempo disponível gosto de passear com a minha família gostas de vir comigo

Não colocou os sinais de pontuação adequados.

ANEXO 18 – Produção escrita 2

Produção escrita

Observa as imagens e ordena-as.

Escreve a história.

Não te esqueças do título.



Imagem retirada do livro "Dislexia-Fichas de Intervenção Pedagógica"-Helena Serra e Teresa Alves-Porto Editora

o avô e o gato
 O avô foi comprar um peixe depois foi deitar o
 peixe e o gato foi lá comer o peixe e como avô não
 foi com a vassoura e tirou lá o gato e foi limpar a
 sala do gato.

ANEXO 19 – Leitura e compreensão 4

Leitura e sua compreensão

Conselhos:

- 1.º Lê muito atentamente o texto.
- 2.º Sublinha as palavras, cujo significado desconheces.

O ovo especial

Vicência tinha encontrado um ovo abandonado no meio do jardim da casa e, com pena daquele pobre órfão, empurrou-o até ao galinheiro e preparava-se para o chocar quando Policarpo berrou:

- __ Essa coisa vai ser meu irmão?
__ Claro – disse Vicência, que tinha um coração de ouro.
__ Isso é que era bom! – refilou o Policarpo. Mais um irmão, nunca! E sobretudo dessa cor!

__ Não sejas racista! – disse Vicência – Branco, preto ou amarelo que diferença é que faz?

- __ Branco, preto ou amarelo, ainda vá. O pior é que esse é cor de laranja às bolas verdes!

A galinha Vicência, como tinha um coração de ouro, não disse nada e colocou-se em cima dele para o chocar. Mas aquela casca arranhava-lhe o corpo e isso nunca tinha acontecido. Levantou-se para descobrir que coisa era aquela, e foi então que os seus olhos de galinha viram coisa nunca vista: o ovo partido, nenhum pinto lá dentro, e tudo a desfazer-se numa massa de cor castanha.

Ainda não tinha acordado daquele seu espanto quando aos seus ouvidos chegaram os gritos da Ana, mesmo ao pé de si:

- __ Ó mãe, venha cá, a estúpida desta galinha esborrachou o meu ovo de Páscoa!

Alice Vieira, Livro com cheiro a morango, 1.ª edição, Texto Editores, 2007 (excerto; com supressões, adaptado)

Compreensão

Conselhos:

- 1.º Lê muito atentamente a pergunta.
- 2.º Lê o texto até encontrares o assunto da pergunta.
- 3.º Sublinha.
- 4.º Escreve a resposta.

Recorda

O texto que acabaste de ler está escrito em prosa e é constituído por frases organizadas em parágrafos. O parágrafo é uma frase ou várias frases interligadas entre si. Quando se inicia um parágrafo, muda-se de linha e começa-se a escrever um pouco mais à direita.

1-Completa:

✓ O texto que acabaste de ler é constituído por 9 parágrafos.

2-Sublinha no texto o penúltimo parágrafo.

3-Onde é que a galinha Vicência encontrou o ovo?

A galinha Vicência encontrou o ovo no meio do jardim da casa.

4-As personagens do texto são:

a galinha ☒

o Coelho de Páscoa ☐

o filho da galinha ☒

o galo ☐

a Ana ☒

o porco ☐

5-Qual foi a reação do Policarpo quando a mãe decidiu chocá-lo? Porquê?

O Policarpo ficou irritado porque ele não cerca mais as mães.

6-O que significa a expressão "...tinha um coração de ouro" (linha 5)?

Significa que era bomdoza.

7-O que aconteceu quando a galinha se pôs em cima do ovo?

Quando a galinha ^{se} pôs em cima do ovo aquela casca arranhava o corpo.

8-Podemos concluir que era um ovo de chocolate.

ANEXO 20 – Ortografia 3

Ortografia – “g” ou “gu”

Regras:

- A letra **g** seguida das vogais **a, o, u** tem som **g**.**gato****gola**-A letra **g** seguida de **e e i** lê-se **j**.**gelatina****girafa**-Para se ler **g** junto do **e** e do **i** tem de ser seguido da letra **u**.**guitarra****guerreiro**1-Completa as palavras com **g** ou **gu**. Escreve as palavras.

Moran <u>go</u> <i>Morango</i>	<u>g</u> eleia <i>geléia</i>	<u>g</u> alinha <i>galinha</i>	Má <u>g</u> ico <i>mágico</i>	Ré <u>g</u> a <i>rega</i>
Cá <u>g</u> ado <i>cágado</i>	Reló <u>g</u> io <i>relógio</i>	<u>g</u> erra <i>guerra</i>	Reló <u>g</u> io <i>relógio</i>	Ti <u>g</u> ela <i>tigela</i>
<u>g</u> ema <i>gema</i>	<u>g</u> ota <i>gota</i>	Á <u>g</u> ia <i>água</i>	<u>g</u> emido <i>gemido</i>	Man <u>g</u> a <i>manja</i>

2-Ordena as sílabas para formares palavras.

lher – me – Gui

Guilherme

ra – gi – ssol

girassol

rrei – gue – ro

guerreiro

fo – ra – guei

fogueira

co – gi – má

mágico

ge – ti – la – na

gelatina

"m" ou "n"?

Regras:

-Os grupos **am**, **em**, **im**, **om**, **um** escrevem-se sempre antes da letra **p** ou **b** e no final das palavras.



ambulância



nu**em**



pu**im**



bo**m**beiro

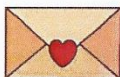


a**um**

-Os grupos **an**, **en**, **in**, **on**, **un** escrevem-se quase sempre no final ou no meio das palavras.



la**an**ja



e**n**velope



í**n**dio



o**n**da



m**un**do

1-Completa as palavras com m ou n, copia-as e lê-as.

Pirila <u>m</u> po <i>pirilampo</i>	Ta <u>n</u> gerina <i>tangerina</i>	Po <u>n</u> te <i>ponte</i>	Nuve <u>m</u> <i>nuvem</i>
Pe <u>n</u> te <i>penete</i>	Bo <u>m</u> beiro <i>bombeiro</i>	So <u>m</u> <i>som</i>	Co <u>m</u> putador <i>computador</i>
Jardi <u>m</u> <i>jardim</i>	Mora <u>n</u> go <i>morango</i>	Pi <u>n</u> gui <u>m</u> <i>pinguim</i>	Ta <u>m</u> pa <i>tampa</i>

2-Lê as frases. Sublinha as palavras que estão escritas incorretamente. Escreve de novo a frase de forma correta.

a) O paulo foi ao jardin e encomtrou prilanpos e moramgos.

O paulo foi ao jardim e encontrou pirilampo e morango.

b) a sara viu uma nuven que parecia um pimguin.

A Sara viu uma nuvem que parecia um pinguim.

ANEXO 21 – Gramática 3

Gramática – verbos regulares e irregulares

Aprende

Os **verbos** podem exprimir:

- ações – **Exemplo:** A Joana salta à corda.
- acontecimentos – **Exemplo:** Amanhece.
- estados ou situações – **Exemplo:** A Rita está eufórica.

Os verbos podem pertencer a três **conjugações verbais**:

- **1.ª conjugação** – quando o infinitivo do verbo termina em **–ar**. **Ex.:** pular, chorar
- **2.ª conjugação** – quando o infinitivo do verbo termina em **–er** e **–or**. **Ex.:** comer, repor
- **3.ª conjugação** – quando o infinitivo do verbo termina em **–ir**. **Ex.:** partir, cair

Como saber qual é o radical de um verbo?

Retiramos a terminação **–ar, –er, or, –ir** ao verbo no infinitivo.

Ex.: pular/comer/partir

radical

- É um **verbo regular** quando o radical do verbo se mantém em todas as formas verbais.

Ex.: pular: pulo/pulei/pulava/pularei

- É um verbo irregular quando o radical do verbo não se mantém em todas as formas verbais.

Ex.: saber: sei/soube/sabia/saberei

1-Sublinha em cada frase o verbo.



A Mariana estuda para a ficha de português.



A dona Rosa limpou o chão da cozinha. ✓



A Carlota estendia a roupa. ✓

1.1-Escreve os verbos que sublinhaste no exercício anterior, no infinitivo. ✓

<u>estudar</u>	<u>limpar</u>	<u>estender</u>
----------------	---------------	-----------------

2-Risca o verbo que não pertence à conjugação indicada em cada conjunto.

1.ª conjugação	2.ª conjugação	3.ª conjugação
Pintar	Compor	Sujar
Correr	Bater	Subir
Amar	Pular	Sorrir
Sussurrar	Sofrer	Destruir

3-Preenche a tabela seguinte, de acordo com o exemplo.

Forma verbal	Infinitivo	1.ª conjugação	2.ª conjugação	3.ª conjugação
escreviam	escrever		x	
pintei	<u>pintar</u>	x		
põe	<u>por</u>		x	✓
corri	<u>correr</u>		x	
solta	<u>soltar</u>	x		
bebemos	<u>beber</u>		x	

3.1-Escolhe três formas verbais do exercício anterior e escreve frases.

Eu corri muito na escola. ✓
Nós bebemos um sumo de maracujá delicioso.
Eles escreviam um texto muito grande.

ANEXO 22 – Produção escrita 3

Produção escrita

Observa as imagens e ordena-as.

Escreve a história.

Não te esqueças do título.

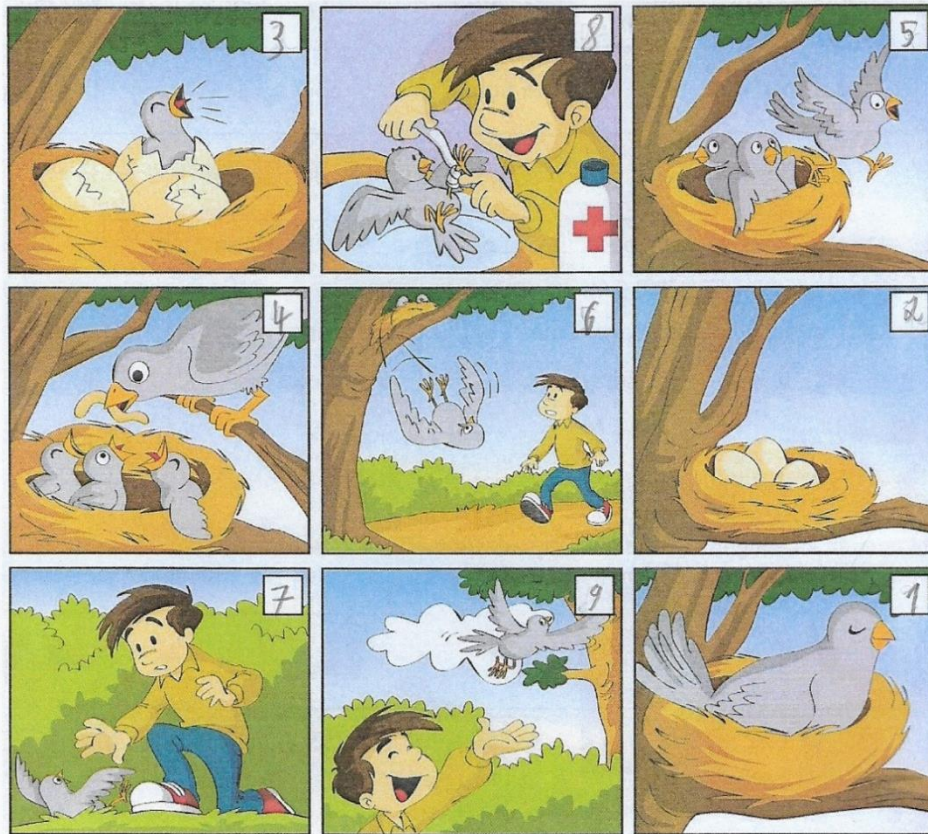


Imagem retirada do livro "Dislexia-Fichas de Intervenção Pedagógica"-Helena Serra e Teresa Alves-Porto Editora

A piquita estava a chocar os ovos e foi fazer
comida, e de repente o ovo abriu e nasceu
piquitos e finalmente a piquita voltou
com comida para os filhos. O piquito tentou
comer mas não na rede. O menino foi lá e
ajudou-o a não ter dor na pata, colocando-
lhe uma ligadura. O menino ajudou-o a
voltar a voar.

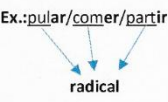
ANEXO 23 – Mini auxiliar de memória

<i>O que preciso de saber sobre leitura e escrita...</i> <i>Leitura e compreensão</i> <i>Ortografia</i> <i>gramática</i> <i>Produção escrita</i>	<i>Ortografia</i>	"r" ou "rr" -A letra -r- entre vogais tem som fraco.  peru  cadeira -Para ter som forte coloca-se -rr- entre vogais.  burro  carro -No início das palavras r tem som forte.  rei  roda
-As letras br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr escrevem-se sempre na mesma sílaba, não podendo ser separadas. São compostas por duas letras e dois sons. Exemplos  bruxa  cravo  dragão  fruta  gravata  princesa  trevo  livro	"s" ou "ss" -A letra -s- entre vogais tem o som da letra z  casa  camisa  pássaro  pessego -No início das palavras s tem som forte, assim como depois de uma consoante, seguido de vogal.  sapo  sapato  bolsa	"g" ou "gu" - A letra g seguida das vogais a, o, u tem som g.  gato  gola -A letra g seguida de e e i lê-se j.  gelatina  girafa -Para se ler g junto do e e do i tem de ser seguido da letra u.  guitarra  guerreiro

"m" ou "n"		-Os grupos an, en, in, on, un	
-Os grupos am, em, im, om, um escrevem-se sempre antes da letra p ou b e no final das palavras.		-Os grupos an, en, in, on, un escrevem-se quase sempre no final ou no meio das palavras.	
			
ambulância	nuvem	laranja	envelope
			
pudim	bombeiro	índio	onda
			
atum		mundo	

	Classificação de palavras quanto ao número de sílabas:	Translineação
<i>gramática</i>	monossílabo -quando a palavra tem uma sílaba. Ex: não/pau	Regras Quando verificamos que não há espaço para escrever a palavra inteira, na linha, dividimo-la em duas partes. A esta separação dá-se o nome de translineação .
	dissílabo -quando a palavra tem duas sílabas Ex: pa-to/bo-la	O que devemos fazer:
	trissílabo -quando a palavra tem três sílabas. Ex: es-co-la/ca-ne-ta	Respeitar a divisão silábica
	polissílabo -quando a palavra tem quatro ou mais sílabas. Ex: com-pu-ta-dor/te-le-vi-são	Ex: bo-la-cha - Dividir as consoantes dobradas (ss-rr-mm-nn) - Repetir o hífen caso a palavra tenha. - Não deixar uma vogal no início ou no fim da linha.

Classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica -A sílaba que se pronuncia com mais força numa palavra chama-se tónica e todas as outras são átonas. Regras -Quando a sílaba tónica... é a última – palavra aguda. Exemplos: café/melão -é a penúltima – palavra grave Exemplos: caderno/lápis -é a antepenúltima – palavra esdrúxula Exemplos: armário/exercício	Sinais de pontuação Ponto de interrogação ? -Assinala uma pergunta. Exemplo: Queres ir ao cinema? Ponto de exclamação ! -Assinala as frases que exprimem admiração, surpresa e ordem. Exemplo: Que belo dia!	Sinais de pontuação Ponto final . -Termina a frase e indica uma pausa longa. Exemplo: O João comeu a sopa. Dois pontos : -Surtem antes de uma fala ou enumeração. Exemplo: A Rita disse:
Sinais de pontuação Virgula , -Assinala uma breve pausa ou separa as palavras numa enumeração. Exemplo: A Rita, na frutaria, comprou bananas, maçãs, abacaxi. Reticências ... -Usa-se em frases incompletas. Exemplo: Para o piquenique, o Luís levou queques, sumo, pão,...	Sinais de pontuação Travessão — -Assinala o início de uma fala. Exemplo: —Hoje não vou à escola.	Verbos regulares e irregulares Os verbos podem exprimir: - ações – Exemplo: A Joana <u>salta</u> à corda. - acontecimentos – Exemplo: <u>Amanhece</u>. - estados ou situações – Exemplo: A Rita <u>está</u> eufórica.

Os verbos podem pertencer a três conjugações verbais: -1.ª conjugação – quando o infinitivo do verbo termina em -ar. Ex.: pular, chorar -2.ª conjugação – quando o infinitivo do verbo termina em -er e -or. Ex.: comer, repor -3.ª conjugação – quando o infinitivo do verbo termina em -ir. Ex.: partir, cair	Como saber qual é o radical de um verbo? Retiramos a terminação -ar, -er, or, -ir ao verbo no infinitivo. Ex.: <u>p</u>ular/<u>c</u>omer/<u>p</u>artir  radical -É um verbo regular quando o radical do verbo se mantém em todas as formas verbais. Ex.: pular: <u>p</u>ulo/<u>p</u>ulei/<u>p</u>ulava/<u>p</u>ularei -É um verbo irregular quando o radical do verbo não se mantém em todas as formas verbais. Ex.: <u>s</u>aber: <u>s</u>ei/<u>s</u>oube/<u>s</u>abia/<u>s</u>aberei
--	---

<i>Leitura e compreensão</i>	Conselhos para... -responder a perguntas: 1.ª Lê muito atentamente a pergunta. 2.ª Lê o texto até encontrares o assunto da pergunta. 3.ª Sublinha. 4.ª Escreve a resposta. -assinalar frases verdadeiras ou falsas: 1.ª Sublinha a informação referente a cada frase no texto. 2.ª Compara cada frase com a informação sublinhada. 3.ª Verifica se a informação está correta.	Parágrafo Recorda O texto escrito em prosa é constituído por frases organizadas em parágrafos. O parágrafo é uma frase ou várias frases interligadas entre si. Quando se inicia um parágrafo, muda-se de linha e começa-se a escrever um pouco mais à direita.

