



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

A Dislexia e a Terapia de Escrita

- Um Estudo de Caso -

Tânia Raquel Casal de Brito Laranjeira

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Área de Especialização: Domínio Cognitivo e Motor

Orientador(a): Professor Doutor João Casal

2017

Odivelas

Agradecimentos

Agradeço à minha família todo o apoio prestado: ao meu marido o suporte, aos meus filhos a motivação e à minha mãe o incentivo.

Às minhas colegas e parceiras de luta, Patrícia Catalão e Rute Teodoro, pelo apoio, carinho e incentivo que me deram, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, Professor Especialista João Casal, pela amabilidade, disponibilidade, motivação e verdadeira orientação em momentos de desnorte.

À professora Lurdes Casal pela sua disponibilidade, ajuda e simpatia neste processo.

Aos pais e alunos que tiveram a amabilidade de dar um pouco de si.

Todos contribuíram para que esta investigação fosse possível.

Obrigada.

Resumo

A dislexia é uma problemática bem real nas salas de aula, tornando-se cada vez mais importante que os professores estejam alerta de forma a evitar um diagnóstico tardio, dificultando assim a reeducação do aluno.

A presente investigação incidiu numa terapia de reeducação de disléxicos, que, apesar de pouco divulgada, aparenta ter bons resultados: a Terapia de Escrita. Para isso, foi realizado um estudo de caso com testemunhos/histórias de vida para responder à questão “Qual o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos?”.

O estudo visou avaliar os procedimentos e resultados da Terapia de Escrita em alguns alunos disléxicos e compreender como esta pode contribuir para uma educação mais inclusiva de alunos com este diagnóstico, ajudando-os a ultrapassar as suas limitações.

Esta investigação do tipo qualitativo partiu de uma recolha intensiva e detalhada de informação acerca deste tipo de reeducação, quer através de entrevistas semiestruturadas como de análise documental. Para a interpretação dos dados obtidos optou-se pela análise de conteúdo, que permite uma leitura mais rica das informações obtidas,

Através da triangulação dos dados obtidos, usando várias fontes para confirmar as mesmas informações/conclusões, corroboraram-se as informações obtidas na revisão da literatura que apontam para a necessidade de aplicar uma metodologia de trabalho de acordo com o perfil do aluno disléxico e a importância da reeducação na componente psicomotora, fonológica, emocional, pedagógica e social do aluno.

Palavras - chave

Dislexia, Terapia de Escrita, Dificuldades de Aprendizagem, Inclusão, Reeducação.

Abstract

Dyslexia is a real problem within the classroom, and it is becoming increasingly more important that teachers are alert in order to avoid a late diagnosis, thus making the student's re-education more difficult.

This investigation concerns a re-education of students with dyslexia which, although underexposed, is delivering good results: writing therapy. To do so, a case study with testimonies/life stories was performed to answer the question: "What is the impact of the writing therapy with dyslexic students?"

This study aims to evaluate the writing therapy's procedures and results in some dyslexic students and to understand how this therapy can help to provide a more inclusive education for students with this diagnosis, helping them to overcome their own limitations.

This qualitative investigation is based on an intensive and detailed information collection about this type of re-education, whether by semi structured interviews or document analysis. In order to interpret the data obtained, the content has been analysed, which enables a more substantial reading of the information obtained.

By triangulating the data obtained, using several sources to confirm the information/conclusions, it's possible to support the information obtained by the theoretical framework that point to the need to apply a work methodology according to the dyslexic student profile and the importance of re-education within the psychomotor, phonological, emotional, educational and social components of the student.

Keywords:

Dyslexia, Writing Therapy, Learning Difficulties, Inclusion, Re-education

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Anexos	vii
Índice de Apêndices	viii
Índice de Quadros	ix
1 - Introdução	1
2 - Enquadramento Teórico	3
2.1- Caracterização da Dislexia.....	3
2.1.1- Conceito	3
2.1.3 - Classificação e Tipologia	7
2.1.4- Diagnóstico.....	9
2.2 - Intervenção Educativa	9
2.2.1 - Estratégias.....	10
2.2.2- Métodos.....	13
2.2.2.1 - Reeducação	15
2.2.1.2 - Terapia de Escrita	17
3- Metodologia	21
3.1 – Pergunta de Pesquisa	21
3.2 – Objetivos de estudo - gerais e específicos	21
3.3 – Tipo de Estudo	22
3.4 - Participantes do estudo.....	23
3.4.1 - Caracterização dos participantes	23
3.5 – Instrumentos.....	24
3.6 - Tratamento de dados	28
4 - Resultados.....	30
4.1 - Descrição dos Resultados.....	30

4.2 - Discussão dos Resultados	45
5 - Conclusão	51
6 - Referências Bibliográficas	55

Índice de Anexos

Anexo A - Orientações e estratégias para intervenção educativa com alunos disléxicos

Anexo B - Entrevista aluna S.

Anexo C- Entrevista aluna C.

Anexo D - Entrevista mãe de D.

Anexo E - Entrevista mãe de M.

Anexo F - Entrevista Professora Lurdes Casal (aplicadora)

Anexo G - Entrevista Professor Especialista João Casal (aplicador)

Anexo H - Grelha de análise de conteúdo de entrevistas a alunos e encarregados de educação

Anexo I - Grelha de análise de conteúdo de entrevistas a terapeutas/professores aplicadores

Anexo J - Grelha de registo de erros da aluna S.

Anexo K - Grelha de registo de erros da aluna C.

Anexo L - Grelha de registo de erros do aluno D.

Anexo M - Grelha de registo de erros da aluna M.

Índice de Apêndices

Apêndice A - Guião entrevista alunos

Apêndice B - Guião entrevista encarregados de educação

Apêndice C - Guião entrevista terapeuta/professor aplicador

Apêndice D - Grelha de registo de erros

Índice de Quadros

Quadro 1 - DSM V e a Dislexia

Quadro 2 - Estratégias recomendadas

Quadro 3 - Estratégias não recomendadas

Quadro 4 - Métodos de leitura

Quadro 5 - Perfil de um aluno disléxico

Quadro 6 - Resultados das subcategorias com maiores frequências (pais e alunos)

Quadro 7 - Resultados das subcategorias com maiores frequências (professores/terapeutas)

Quadro 8 - Cruzamento de dados das entrevistas

Quadro 9 - Cruzamento de dados das entrevistas relativamente ao método

Quadro 10 - Cruzamento de dados das grelhas individuais de registo de erros

Quadro 11 - Etapas do método da Terapia de Escrita

1 - Introdução

“ (...) Tão afastadora como qualquer vírus que afeta tecidos e órgãos, a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.”

Shaywitz (2008, p.13)

Neste estudo abordar-se-á a temática da dislexia, num momento em que as dificuldades de leitura e escrita, em geral, e a dislexia, em particular, são uma questão para a qual os profissionais da educação estão mais conscientes e despertos.

Esta investigação procura estudar o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos, num estudo de caso. Procurar-se-á, investigar se os alunos disléxicos que beneficiam desta terapia têm melhores resultados, um maior sucesso escolar e que tipo de trabalho é realizado com estes, sendo que a Terapia de Escrita é um processo de reeducação da leitura e escrita que implica uma avaliação prévia dos mecanismos deficitários que possam provocar dificuldades na leitura e na escrita.

A questão de partida para esta investigação será **“Qual o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos?”**

A pertinência deste estudo advém da necessidade de ir ao encontro de uma educação cada vez mais inclusiva, em que incluir implica a construção e a dinamização de um futuro diversificado, tendo em conta não só as diferenças físicas ou intelectuais, mas também ao nível cultural, ideológico, social, entre muitas outras.

O ato de incluir não se esgota na integração e aceitação de um indivíduo, mas compreende a cooperação necessária à projeção e construção do seu futuro, tendo em conta a sua diferença numa sociedade que se quer tolerante face à sua diversidade.

Cabe-nos a nós professores encontrar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas aos nossos alunos que contribuam para o seu sucesso escolar e edifiquem os seus alicerces, que conduzirão também à construção de uma Escola eficiente e inclusiva.

A experiência profissional e as dificuldades sentidas no terreno desencadearam o interesse em aprofundar a questão central do estudo, podendo contribuir para identificar a importância da reeducação dos alunos disléxicos, adotar estratégias que permitam melhorar os resultados destes alunos e que melhorem as práticas educativas nas escolas.

O estudo é exequível pois a sociedade em geral está desperta para o problema, sendo que professores, pais, alunos e todos os intervenientes do processo educativo poderão ter algo a ganhar com todos os contributos que permitam melhorar a (re) educação de alunos disléxicos.

Sendo a reeducação de alunos disléxicos um tema pertinente e com possibilidade de interessar aos profissionais da educação, parece assim adequado realizar este estudo.

A título profissional, os dados recolhidos por este estudo permitirão adequar e melhorar os procedimentos e instrumentos necessários à reeducação e à inclusão destes alunos, contribuindo positivamente para o alargamento dos conhecimentos dos leitores no que respeita à dislexia e à reeducação de alunos disléxicos.

Assim, sendo que o Mestrado se centra no domínio cognitivo/motor, crê-se que este estudo possibilitará o enriquecimento do conhecimento científico neste domínio, assim como poderá servir de base a futuros projetos de intervenção.

Na primeira parte deste trabalho será feito um enquadramento teórico sobre a dislexia, apresentando uma breve caracterização da mesma e exemplos de intervenção educativa, nomeadamente a reeducação através da Terapia de Escrita. Na segunda parte desta dissertação, apresentam-se os dados da investigação, tendo por base as entrevistas realizadas (alunos disléxicos, encarregados de educação de alunos disléxicos e professores aplicadores/terapeutas) e análise documental (grelha de registo de erros). São expostos os objetivos, gerais e específicos, o tipo de estudo, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados, assim como a análise e discussão dos resultados obtidos. No fim, apresentam-se as conclusões dos resultados obtidos, dificuldades e limitações do estudo, assim como propostas para futuras investigações.

2 - Enquadramento Teórico

2.1- Caracterização da Dislexia

2.1.1- Conceito

O estudo das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, e em particular a dislexia, desde há muito tempo que suscita o interesse de psicólogos, professores e os demais profissionais interessados na investigação nas causas do sucesso ou insucesso educativo.

Aquando da pesquisa sobre esta temática verificou-se que, inicialmente, a o termo dislexia aparecia muito ligado a uma noção de perturbação neurológica, mas que ao longo dos tempos, com o aprofundar da investigação na área, o seu significado foi-se alterando.

Etimologicamente, a palavra dislexia tem origem grega, significando *dys* difícil ou mau, e *lexis* palavra.

No início do século XIX as dificuldades de leitura e escrita eram classificadas dentro do grupo das afasias, as quais eram caracterizadas pela perda ou incapacidade de usar ou compreender as palavras, em consequência de uma lesão cerebral.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia aplicou pela primeira vez a expressão “dislexia do desenvolvimento”, e definiu-a como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas”.

Já em 1994, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, ou DSM IV, inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utilizando a denominação “perturbação da leitura e da escrita” e estabelece os seguintes critérios de diagnóstico:

- A. O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;
- B. A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;

C. Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Em 1999, Fonseca define a dislexia como "uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquicas já existentes" (p.229).

Segundo Paula Teles (2004), em 2003 a Associação Internacional de Dislexia apresentou a seguinte definição:

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (p.714-715)

Em 2013, nos Estados Unidos da América, foi publicado o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais - 5ª edição, ou DSM V, que apresenta várias alterações relativamente à Perturbação de Aprendizagem Específica, nomeadamente a dislexia, e entre as mais importantes destacamos as seguintes¹:

Quadro 1 - DSM V e a Dislexia

- No DSM-5 foram **reunidos numa única categoria** ("Perturbação da Aprendizagem Específica") as três perturbações que apresentavam critérios de diagnóstico distintos no anterior DSM-IV-TR (Perturbação da Leitura, Perturbação da Escrita e Perturbação do Cálculo).
- 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 (Dislexia):

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

Em suma, houve uma grande evolução no conceito de dislexia, mas o conceito que parece mais consensual, partindo da prática e de acordo com Rocha (2004), é que "a dislexia aparece como uma incapacidade específica que dificulta a aprendizagem da leitura, da escrita e da fala, apesar da inteligência normal ou mesmo acima da média" (p.40).

¹ (retirado de <http://dislexia.pt/blog/dsm-5-criterios-diagnostico-perturbacao-aprendizagem-especifica/>)

2.1.2- Etiologia

Não há entendimento quanto à identificação de uma causa exclusiva para a dislexia. Alguns autores afirmam mesmo que se trata de uma perturbação de causas múltiplas. "(...) Ainda que se considere que os fatores neurológicos e cognitivos, assim como a inter-relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma causa única da dislexia" (Torres & Fernández, 2001, p.7).

Na área da **genética**, há investigadores que defendem tratar-se de um problema hereditário, baseando a sua certeza em estudos que evidenciam que os disléxicos apresentam, no mínimo, um familiar próximo com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Outros investigadores apontam ainda as mutações de alguns cromossomas como causa da dislexia, nomeadamente nos cromossomas 6 e 15 (Salles et al., 2004 cit. por Coelho, 2016) e, mais recentemente, no cromossoma 2 (Cruz, 2009, cit. por Coelho, 2016). Há ainda autores que afirmam que a dislexia é mais no sexo masculino; contudo, Shaywitz (2003, cit. por Coelho, 2016) sugere que estas conclusões tem mais a ver com a forma como estes são identificados: normalmente as raparigas (devido ao seu comportamento mais calmo e tranquilo) passam mais despercebidas e, logo assim não são tão facilmente sinalizadas.

Na área da **neurobiologia** também já existem algumas conclusões. Um vez que as diferentes partes do cérebro desempenham funções específicas, sabe-se agora que a área esquerda do cérebro, por exemplo, é responsável pela linguagem; nesta área foram identificadas três subáreas singulares: uma processa fonemas – vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal), outra examina palavras – correspondência grafema-fonema (região parietal-temporal) e a terceira descobre palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal).

Os disléxicos parecem ter dificuldade em aceder às áreas localizadas na parte posterior do cérebro, isto é, às regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais. (Coelho, 2016, p.4)

Na área da **psicolinguística** verifica-se a “evidência de que os indivíduos que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior àqueles com desenvolvimento normal” (Citoler, 1996, cit. por Coelho, 2016, p. 4). Confirmou-se ainda que as crianças que apresentam

maiores índices de eficiência na linguagem oral prematuramente têm maior probabilidade de serem bons leitores. Por último, quando comparando maus leitores com leitores normais confirmou-se que os primeiros revelam piores resultados em tarefas que impliquem a produção, percepção, compreensão e segmentação da linguagem e também memória linguística; no entanto, foi também comprovado que "o treino de habilidades de análise da linguagem tem um efeito positivo no rendimento do autor" (Citoler, 1996, cit. por Cruz, Coelho, 2016, p. 5).

A **Teoria do Défice Fonológico** é talvez a hipótese com maior aceitação pela maioria dos investigadores (Rack, J., 1999, cit. por Teles, 2004).

Shaywitz (1998), citado por Teles (2004) descreve que "este défice fonológico dificulta a discriminação e processamento de sons, da linguagem, é formado por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que caracteres do alfabeto são representação gráfica desses fonemas" (p.715).

A leitura integra dois processos cognitivos distintos e inseparáveis: a descodificação (correspondência grafema/fonema) e a compreensão da linguagem. Esta teoria revela que existe apenas dificuldades na descodificação da mensagem e que toda as outras competências cognitivas superiores se mantêm - inteligência geral, vocabulário, sintaxe, discurso, raciocínio e formação de conceitos.

A **Teoria do Défice de Automatização**, segundo Fawcett e Nicolson (1992) citados por Teles (2004) "a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização. Os disléxicos manifestam evidentes dificuldades em automatizar a descodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correcta e compreensiva." (p.716).

Esta dificuldade da automatização da leitura implica um esforço e estratégias extras que tornam a leitura uma tarefa meramente descodificadora e cansativa que retiram prazer e motivação à leitura, tornando-se difícil manter a atenção por longos períodos de tempo.

A **Teoria Magnocelular** defendida por Willows e Corcos (1999) e citados por Teles (2004)

" (...) atribui a dislexia a um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. As pessoas com dislexia têm, de acordo com esta teoria, baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas-frequências temporais. Esta teoria não identifica, nem faz quaisquer referências, a défices de convergência binocular." (p.717)

Referem ainda que o processo de descodificação seria mais fácil se o contraste entre as letras e a folha de papel fosse reduzido utilizando, para isso uma transparência azul, ou cinzenta, por cima do texto a ler.

Existem ainda outras teorias que atribuem a origem da dislexia a anomalias indetetáveis nos cérebros das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, a malformações cerebrais ligeiras durante a vida fetal ou ao atraso maturacional, em que crianças com dificuldades de aprendizagem específicas têm certas áreas do cérebro atrasadas e podem não ter passado pelas alterações habituais (Selikowitz, 2010).

2.1.3 - Classificação e Tipologia

Segundo Citoler (1996), em primeiro lugar há que fazer uma distinção entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento.

As dislexias adquiridas são aquelas que caracterizam os indivíduos que já foram leitores competentes, mas que por consequência de uma lesão cerebral, perderam essa habilidade.

As dislexias evolutivas ou de desenvolvimento são as que caracterizam os indivíduos que revelam, desde o início da aprendizagem da leitura, dificuldades neste processo.

A principal diferença entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas é que, no caso das primeiras, regista-se um acidente que afetou a área cerebral que desencadeia uma dificuldade na leitura e, no caso das segundas, não há na história do indivíduo registos que nos levem a estabelecer uma relação causal e, portanto, têm causas desconhecidas.

Podemos encontrar três tipos de dislexias quer para a dislexia adquirida, quer para a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento.

➤ Dislexia Adquirida -

- Fonológica: Dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral.
- Superficial: Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral.
- Profunda: Dificuldades no uso de ambos os procedimentos.

➤ Dislexia Evolutiva -

- Fonológica: Dificuldade na aquisição do procedimento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
- Superficial: Dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
- Mista: Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo visuais e neurobiológicos.

(Citoler, 1996)

Em investigações mais recentes e após uma análise qualitativa dos padrões de leitura e ortografia a dislexia é dividida, segundo Torres & Fernández (2001), em três tipos:

- Dislexia “disfonética” ou auditiva: dificuldade de integração letra – som, isto é, a soletração não se assemelha à palavra lida (ex.: pasta por mala);
- Dislexia “diseidética” ou visual: deficiência primária na percepção de palavras completas, isto é, a substituição de uma palavra ou fonema por outra de sonoridade idêntica (ex.: apertar por apartar);
- Dislexia “aléxica” ou visuoauditiva: o indivíduo manifesta uma quase total incapacidade para a leitura, tanto na análise fonética das palavras como na percepção de letras e palavras completas.

De acordo com mesmas autoras, acima referidas, foram identificados dois subtipos de dislexia de desenvolvimento (evolutivas):

- ☞ Audiolingüística: Indivíduos revelam atraso na linguagem, perturbações articulatórias – dislalias -, dificuldades em nomear objetos – anomia -, e erros na leitura e na escrita, por problemas nas correspondências grafemas – fonemas;
- ☞ Visuoespacial: Indivíduos revelam dificuldades de orientação esquerda/direita, de reconhecimento de objetos familiares pelo tato, fraca qualidade da letra e erros de leitura e escrita que indicam falhas na codificação da informação visual, como por exemplo escrita invertida ou em espelho.

2.1.4- Diagnóstico

O diagnóstico deverá ser feito, preferencialmente, por professores especializados (de Educação Especial) uma vez que a dislexia se trata sobretudo de uma questão pedagógica e os únicos profissionais especialistas em pedagogia são os professores. No entanto esta avaliação deve passar também por psicólogos, terapeutas de fala, entre outros profissionais.

De forma a obter-se um diagnóstico de uma dislexia convém estar-se atento a diversos indicadores que em conjunto despertem a nossa atenção para algo que esteja errado (não é necessário que todos os indicadores surjam em simultâneo).

No que respeita à área da fala e da linguagem, Ribeiro & Baptista (2006) referem alguns indicadores, tais como: dislalias, confusões ente fonemas, omissões em sílabas compostas e inversas, inversões, vocabulário pobre, compreensão verbal deficiente e falta de capacidade de expressão.

As mesmas autoras referem ainda, no que diz respeito à psicomotricidade, se pode verificar: atraso na estruturação e conhecimentos do esquema corporal, dificuldades sensório-percetivas (confusão entre cores, formas, tamanhos, posições), dificuldades motoras, tendência para a escrita em espelho, dificuldades de atenção, dificuldades na capacidade numérica e dificuldades de competência social e pessoal.

De destacar que estes indicadores por si só não significam a presença de uma dislexia, importando assim verificar a origem destes comportamentos.

Para se proceder a uma despistagem precisa da dislexia, é necessário recorrer-se a uma avaliação especializada com base em testes apropriados e que devem envolver também uma avaliação psicomotora, a lateralidade e o esquema corporal. Esta avaliação deve ser realizada por uma equipa multidisciplinar, como já foi referido anteriormente.

2.2 - Intervenção Educativa

“Infelizmente não há xaropes que melhorem a capacidade da leitura” (Antunes, 2009, p.56). Uma vez que não existem receitas para a dislexia, o que podemos traçar são orientações de intervenção, que exigem maior treino e envolvimento da criança.

"A Associação Internacional de Dislexia (AID) defende que a criança disléxica pode aprender a ler, a escrever e a desenvolver as suas capacidades especiais e talentos mediante a oferta de uma educação apropriada às suas características e necessidades" (Abreu, 2012, p.39)

Há sempre tempo para ensinar disléxicos a ler e a aferir informações com maior eficiência. Como já foi referido, não existe um tratamento padrão que se possa aplicar a todas as crianças disléxicas, pelo que recorrer a uma intervenção individualizada deverá ser o cuidado principal de quem quer ajudar. É importante relembrar, também, que estas crianças apresentam um ritmo de trabalho mais lento comparativamente aos restantes colegas e, muitas vezes, incongruente, por isso há que dar-lhe tempo e, acima de tudo, motivá-la e reforçá-la sempre, mesmo que os resultados positivos sejam escassos.

"Quando um professor recebe um aluno disléxico na sua sala de aula, deverá acima de tudo ter a consciência de que ele é um aluno inteligente e capaz de aprender." (Abreu, 2012, p.39)

Assim o professor deve:

- ➔ promover uma perspetiva positiva de leitura já que esta área é a mais frustrante para a maior parte dos disléxicos;
- ➔ tentar minimizar o "rótulo" da dislexia, pois poderá afetar a autoestima da criança e reduzir as suas expectativas em relação a si própria, bem como as que o professor tem a seu respeito;
- ➔ incrementar padrões corretos de leitura (aluno/professor), para que sirvam como modelos à criança com dislexia (compensação e eliminação dos padrões de leitura típicos deste distúrbio);
- ➔ estimular as competências de leitura essenciais, já que é aqui que reside o problema da criança disléxica. (Abreu, 2012).

2.2.1 - Estratégias

As práticas prescritas no modelo inclusivo têm como principal objetivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos. Numa escola inclusiva, espera-se que as crianças se desenvolvam segundo ritmos e aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho

devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes. (Correia, 2003, p.41)

Como referido por Correia, e segundo o que o modelo inclusivo preconiza, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor são fundamentais, pois devem ser adequadas à especificidade de cada aluno. Esta é a fórmula que poderá, segundo vários autores, contribuir para a verdadeira formação e sucesso escolar do aluno com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente a dislexia.

Sugerem-se, algumas recomendações no **Quadro 2** para trabalhar com os alunos disléxicos e que deverão ser tidas em conta por todos os docentes e responsáveis pelo sucesso do ensino-aprendizagem do aluno. De salientar que estas estratégias beneficiam todos os alunos, mas particularmente os alunos disléxicos.

<i>Estratégias / Atividades Recomendadas</i>
<ul style="list-style-type: none">➤ A aprendizagem de cooperação;➤ A redução de possíveis focos de distração;➤ Quando errar, o aluno deve ser corrigido imediatamente e deve ser explicado o motivo do erro e como evitar repeti-lo;➤ A aprendizagem experimental;➤ A utilização das tecnologias de informação e comunicação;➤ Os métodos multissensoriais;➤ O trabalho de tutoria ou de pares entre alunos de diferentes idades;➤ A diversificação dos materiais;➤ A utilização dos reforços positivo;➤ A valorização dos seus pontos fortes;➤ A organização da sala de aula (o aluno estar sentado numa mesa/secretária próxima do professor evitando possíveis focos de distração);➤ Respeitar o ritmo de trabalho do aluno;➤ Verificar a compreensão das instruções orais e escritas pelo feedback do aluno;➤ Valorizar mais o conteúdo em vez dos erros ortográficos;➤ Incentive o aluno, valorizando o que ele gosta;

- Ressalte os acertos;
- Valorize o esforço e interesse;
- Atribua-lhe tarefas que o façam sentir-se útil;
- Evite usar expressões como “tenta esforçar-te”;
- Fale francamente sobre as dificuldades;
- Respeite o seu ritmo;
- Eleve a auto estima interessando-se pelo aluno como pessoa;
- Certifique-se que as tarefas de casa foram compreendidas.
- Certifique-se de que o seu aluno pode ler e compreender as questões;
- Estimule a expressão verbal;
- Dê instruções e orientações curtas e simples;
- Dê pistas específicas de como o aluno pode aprender a estudar;
- Não insista em exercícios de fixação;
- Dê explicações de como fazer;
- Utilize o computador;
- Esquematize o conteúdo das aulas;
- “Uma imagem vale mais que mil palavras”.

➤ ***Estratégias / Atividades Recomendadas nas Fichas de Avaliação***

- Facultar uma grelha de avaliação de estudo antes do teste;
- Reduzir as dificuldades dos conteúdos das fichas;
- Modificar o formato das questões evitando questões longas e complicadas;
- Ler previamente o enunciado do teste em voz alta;
- Facultar o esclarecimento de dúvidas;
- Sublinhar as palavras-chave nas questões apresentadas;
- Permitir ao aluno mais tempo para a realização;
- Permitir a utilização de calculadoras, dicionários, prouduários, gramáticas...;
- Permitir ao aluno responder oralmente.

Quadro 2 - Estratégias recomendadas (Casal, J., 2016, informação disponibilizada em formato digital)

Segundo Correia (2003) e Rocha (2004), os testes escritos são momentos complicados para as crianças disléxicas, devido à suas grandes dificuldades na compreensão e expressão escritas, nomeadamente nos erros ortográficos e na interpretação do enunciado, e também pelo facto de necessitarem de mais tempo para pensar.

Estes autores focam também a importância dos meios audiovisuais, que são ferramentas indispensáveis para estes alunos, como o uso do computador com o auxílio do detetor de erros e no reescrever, tornando-se menos penosos que em suporte de papel.

No **Quadro 3** são apresentadas algumas estratégias não recomendadas para trabalhar com alunos disléxicos em sala de aula.

Estratégias / Atividades Não Recomendadas
<ul style="list-style-type: none">➤ Pedir leitura em voz alta➤ Evitar fichas de trabalho que exijam muitas respostas escritas➤ Cópias➤ Listas de palavras➤ Ditados➤ Composições de temas livres➤ Rotular alunos.

Quadro 3 - Estratégias não recomendadas (Casal, J., 2016, informação disponibilizada em formato digital)

Segundo Rocha (2004), um aluno disléxico é um "mau leitor" e por isso não deve ser exposto perante os colegas.

No que concerne à elaboração de cópias e de listas de palavras, Torres & Fernández (2001) consideram que estes exercícios não são benéficos para os disléxicos porque mesmo quando copiam cometem erros ortográficos e desta forma memorizam palavras com erros.

O mesmo sucede com o ditado, que segundo estas autoras, os alunos são obrigados a escrever palavras que desconhecem e, conseqüentemente, escrevem-nas com erros, para além de que este exercício não permite a correção imediata do erro.

No **Anexo A** encontram-se orientações e estratégias mais detalhadas.

2.2.2- Métodos

Depois de identificar e analisar o problema, o último ponto da avaliação é a escolha das estratégias educativas a adotar. Uma avaliação feita e estruturada de forma correta

possibilita a identificação dos problemas que estão na origem desta perturbação e, como tal, facilita o acompanhamento dos resultados por outros profissionais.

Depois de realizado o diagnóstico pode, então, ser implementado o método de reeducação mais apropriado. Torres & Fernández (2001) consideram a reeducação da dislexia como o conjunto de procedimentos psicológicos destinados a alterar e melhorar as capacidades de leitura e escrita. Este processo complexo e moroso deverá ser levado a cabo por profissionais especializados, ou seja, os reeducadores, ou, então, por professores com competências específicas para tal. O que o disléxico não adquiriu automaticamente através das interações com o meio escolar pode adquirir pelo treino. Um professor específico pode treinar as competências nas quais a criança apresenta dificuldade, através de exercícios. A reeducação pode ser feita na escola no caso de estar os profissionais ou técnicos especializados, métodos e local apropriados. Caso contrário, os alunos deverão ser encaminhados para centros de reeducação adequados.

De acordo com Teles (2004) estudos realizados por diversos investigadores revelaram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente.

A autora refere ainda que, as crianças disléxicas, para além do défice fonológico evidenciam problemas ao nível da memória auditiva e visual e na automatização. Assim, os métodos de ensino multissensoriais auxiliam os disléxicos a aprender usando mais do que um sentido e destacam os aspetos cinestésicos da aprendizagem agregando o ouvir, o ver, o dizer e o escrever. Ou seja, aprender pelo uso de todos os sentidos.

A Associação Internacional de Dislexia, citado por Teles (2004), favorece efetivamente a utilização dos métodos multissensoriais, indicando os princípios e os conteúdos educativos a ensinar:

- Aprendizagem multissensorial: A leitura e a escrita são atividades multissensoriais. As crianças têm que olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar, os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. São utilizadas em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro; os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.
- Estruturado e cumulativo: A organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis.

Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização.

- Ensino direto, explícito: Os diferentes conceitos devem ser ensinados direta, explícita e conscientemente, nunca por dedução.
- Ensino diagnóstico: Deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas e a adquirir.
- Ensino sintético e analítico: Devem ser realizados exercícios de ensino explícito da «fusão fonémica», «fusão silábica», «segmentação silábica» e «segmentação fonémica».
- Automatização das competências aprendidas: As competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e com o mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto. (p.728)

De acordo com Torres & Fernández (2001) “a realização destas atividades favorece por isso a criação de imagens visuais, auditivas, cinestésicas, tácteis e articulatórias que, de modo conjunto, incidem na globalização ou unidade do processo de leitura a escrita” (p. 56) sugerem ainda o treino psicomotor (esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal), perceptivo-motor (capacidades visuomotoras e coordenação manual) e também psicolinguístico (descodificação auditiva, visual, expressão verbal, entre outros).

É extremamente importante que pais, professores, educadores estejam em constante comunicação; só assim se garantirá o rigor e qualidade do trabalho efetuado e se evita, por exemplo, que as crianças estejam constantemente a realizar os mesmos exercícios e a trabalhar as mesmas letras, pois para estas crianças “Há uma grande necessidade de atividades diversificadas que envolvam tanto a expressão corporal como o sabor, o cheiro, a cor e a expressão plástica. Aprender não é falar sobre, é fazer!” e “para aprender bem, é necessário estar envolvido”. (Silva, cit. por Coelho,p.7)

2.2.2.1 - Reeducação

A criança disléxica vai ter que ser trabalhada por um técnico, um reeducador. O papel do reeducador é fundamental e importantíssimo. (...) A reeducação, sendo eminentemente ativa, serve-se do otimismo, da atividade lúdica muitas vezes, e apetrecha a criança com disposições fisiológicas que lhe permitirão vencer as suas perturbações de modo a poder usar capazmente a língua materna. (Rocha et al, 1991, p.77 e 79)

A reeducação é realizada em sessões individuais e devem ao ritmo de duas sessões por semana e o reeducador/professor deve ter em consideração as perturbações que a criança disléxica apresenta, mas deve sobretudo conhecer e valorizar as suas potencialidades, apoiando-se nelas e incitá-las ao máximo.

Apesar de as técnicas de intervenção na dislexia variarem consoante os modelos de referência, existe hoje em dia um entendimento entre os diferentes investigadores na área em relação aos princípios que devem servir de base à intervenção. De acordo com Torres & Fernández (2001) serão estes a estruturação ou ordenação, a sequenciação ou planificação gradual e a reavaliação ou estimativa dos resultados obtidos em momentos específicos da intervenção, mas também um conjunto de estratégias metodologicamente válidas e que constituem a natureza de uma intervenção que incida sobre as dificuldades específicas do indivíduo.

Os métodos de reeducação da dislexia são muito numerosos e variados, mas de acordo com Rocha et al (1991) é possível fixá-los em dois grandes grupos que se inspiram nos métodos de Mme. Borel-Maisonny e de Claude Chassagny. O primeiro está mais ligado a leitura enquanto que o segundo centra-se mais na escrita, mas não se opõem e podem, inclusive, ser utilizados "corrente e sucessivamente em proporções variadas segundo a idade da criança, a sua inteligência e o seu grau de dislexia" (p.81)

Para além destes dois, há o método "*bon départ*" que se deve a Thea Bugnet (...). É um método audiovisual-motor em que se conjugam o ritmo, o canto, a visualização, a reprodução gráfica e a motricidade total. Sendo gestual, visa as crianças que apresentam uma perturbação instrumental global e aquelas que denunciam perturbações na estruturação espacial, na orientação e na lateralização. (Rocha et al, 1991, p.81 e 82)

Criado por Mme.Borel-Maisonny, é um método ortofónico que apresenta como peculiaridade a associação do som e um gesto simbólico.

De início são desenvolvidos exercícios de representação especial e noções de número, além da correção de qualquer defeito articulatorio. Posteriormente o reeducador ensina o som das letras, o qual deverá ser pronunciado mediante gesto que simbolize a letra ou o som. Depois que a criança aprende a associar o som à letra que o representa, a simbolização gestual é abandonada. (Barreto, 2010, sem página)

O método de Chassagny, procura situar a criança fora de todo o contexto escolar, levando-a a crer que vai-lhe ser prestada uma ajuda nova, diferente das anteriores e que lhe garanta que não é um regresso a práticas que levam ao seu fracasso. De acordo com Rocha et al (1991) o seu objetivo é sobretudo a ortografia (sempre associada à leitura naturalmente), mas que conduz à aquisição de automatismos por meio de uma autoaprendizagem. Os seus dois grandes princípios técnicos são a utilização das séries e a autocorreção.

As séries são sucessões de palavras que se encadeiam quer por associação de forma quer por associação de sentido; a autocorreção verifica-se a partir do momento em que se deu um erro, não se o assinala mas dita-se uma lista de palavras do mesmo tipo que a palavra mal escrita. Com a autocorreção pretende-se uma verdadeira consciência do erro e as ladainhas das listas de palavras, tornando-se automáticas, orientam para o bom caminho. (Rocha et al, 1991, p.83)

Em Portugal surgiu o Método Distema desenvolvido pela Dr.^a Paula Teles, que essencialmente fonológico e multissensorial. Este permite reeducar em termos de leitura e escrita, crianças com dislexia ou outras dificuldades de aprendizagem e partiu da necessidade da autora de criar materiais reeducativos para realizar uma intervenção bem-sucedida.

No entanto, este método não se destina apenas a crianças e jovens com perturbações fonológicas da linguagem ou com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a todas as crianças, nomeadamente as que estão a iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, funcionando como um facilitador de aprendizagem.

As crianças descobrem a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto através deste método fonomímico e multissensorial, "permitindo-lhes descobrir com prazer e entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, de degrau em degrau, progredir nas competências da leitura e da escrita." (Teles, 2010, sem página)

2.2.1.2 - Terapia de Escrita

A Terapia de Escrita parte do pressuposto que não existe dislexia, mas sim disléxicos "tornando-se necessário avaliar os défices concretos dos sujeitos supostamente disléxicos e, desta forma determinar qual o problema geral - visual ou auditivo-

subjacente" (Torres & Fernández, 2001, p.70 e 71). Consoante o resultado dessa avaliação, utiliza-se um de dois métodos de leitura: o analítico e o sintético. Ainda que ambos tenham como objetivo a associação de sinais gráficos com fonemas, a forma como se alcança esse objetivo é diferente, como se pode constatar no **Quadro 4**.

Método Sintético	Método Analítico
Estudo dos grafemas -> sílabas -> palavras -> estudo das frases	Estudo da frase -> palavra -> sílaba -> estudo da letra

Quadro 4 - Métodos de leitura (Torres & Fernández, 2001)

A escolha de um dos métodos dependerá obviamente do problema subjacente às lacunas na leitura e escritas evidenciadas pela criança.

Se a criança tem problemas auditivos, o ensino da leitura e da escrita deve privilegiar a modalidade visual, já que neste caso a capacidade apresentará um funcionamento correto. Posteriormente, empreender-se-á um treino básico das capacidades auditivas. (...) Se, pelo contrário, a criança apresenta problemas visuais, o ensino da leitura e da escrita deve enfatizar a utilização da modalidade auditiva e, pouco a pouco, avançar para o treino das capacidades visuais. (Torres & Fernández, 2001, p.67)

Assim, a uma criança com problemas auditivos a intervenção passa pelo método analítico, enquanto que para uma criança com problemas visuais, o método mais adequado é o sintético.

De acordo com Auzias (1970) a meta da Terapia de Escrita é obter o máximo de eficiência com o mínimo de gasto energético, mas a criança não pode alcançar essa meta se não encarar a escrita com um sentimento de liberdade e autonomia.

La rééducation de l'écriture obéit à certaines règles générales que l'on doit bien connaître, mais à la rigidité des habitudes de l'enfant elle ne doit pas opposer une autre rigidité: elle doit au contraire assouplir et varier ses propres techniques (Ajuriaguerra, 1964, cit. por Auzias, 1970, p.43).

A Terapia de Escrita baseia-se nos estudos dos principais elementos da escrita analisados por H. de Gobineau e R. Perron (Gobineau H.e Perron R., 1954, *Génétique de*

l'écriture et étude de la personnalité): execução de letras flexíveis, ligações adaptadas entre essas letras, simplificação, regularidade, traçado, ritmo e velocidade (Auzias, 1970). Há muitos exercícios diferentes que desenvolvem estes elementos e ajudam a criança a ultrapassar questões ligadas à escrita/desenho das letras.

Torres & Fernández (2001) acrescentam ainda a necessidade de se contemplarem técnicas de relaxamento global e segmentar, que podem ajudar a criança a reduzir os índices de ansiedade, stresse, frustração e também baixa autoestima. Como sabemos, estas crianças são, na sua generalidade, alunos tímidos, sossegados (mas inquietos internamente), com motivação/interesse pela escola reduzidos e com baixos níveis de autoestima e autoconceito.

Após a reeducação propriamente dita, a Teoria de Escrita foca-se muito no ensino de técnicas e métodos de estudo como forma de dotar os alunos de estratégias que os tornem mais competentes e consigam alcançar o mesmo que os seus colegas normoleitores.

Assim, e de acordo com Dias & Nunes (1998), algumas técnicas de estudo facilitadoras de aprendizagem são:

- a planificação do estudo: " (...) é suposto organizar-se um horário com as atividades pessoais que tenha em conta o tempo para o estudo, para as atividades desportivas, para o relacionamento com os amigos e para a diversão." (p.45)
- o modo e forma de tirar apontamentos: "os bons apontamentos têm que focar essencialmente as ideias mais importantes de determinadas temáticas, não havendo repetições da mesma ideia"; " (...) é fundamental que não se escrevam as informações recebidas, sem antes estas terem sido compreendidas primeiro." (p.51)
- a elaboração de resumos: deve ser breve (a redução do texto deve chegar a uns 20%), claro (o aluno tem de entender o tema), estabelecer uma hierarquia (dar mais importância às ideias prioritárias em detrimento das secundárias) e manter a integridade do texto original (não esquecer coisas importantes na ânsia de ser breve).
- a elaboração de esquemas: "a elaboração de um esquema é o melhor meio que se criou nos nossos dias relativamente à arte de sintetizar com eficácia o saber científico" (p.56); deve ser breve (ainda mais do que o resumo), organizado (de modo que se consiga compreender a estrutura interna do tema e as suas relações entre partes) e simbólico (utilizar-se todo o tipo de símbolos como setas, chavetas, círculos, quadrados, etc., para se conseguir dizer muito mais do que usando frases).

- a realização de trabalhos: é necessário que o aluno compreenda o que é pretendido e no caso de não compreender, perguntar ao professor; escolher o tema e as referências bibliográficas adequadas onde se vai basear o seu trabalho; organizar o índice e as várias partes do trabalho; ler o material selecionado aos poucos e tirar as devidas anotações; redigir o trabalho, que será a parte mais fácil de fazer uma vez que se trata de passar para o papel o que foram pensando e organizando anteriormente.

"A grande importância das Técnicas de Estudo resulta do seu carácter instrumental. São como que ferramentas que possibilitam a aprendizagem de um modo autónomo." (Dias & Nunes, 1999, p.99) E é isso que se pretende facultar aos alunos disléxicos: dotá-los de ferramentas que os permitam ser autónomos no seu percurso educativo, minimizando assim o impacto da sua problemática.

3– Metodologia

3.1 – Pergunta de Pesquisa

De acordo com Flick (2005) "a decisão acerca de uma questão específica depende grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou noutro contexto histórico e social" (p.49), pelo que para um profissional da educação, o tema da dislexia e reeducação constitui motivo de interesse.

Já foi amplamente constatado estudos prévios que uma criança disléxica necessita de acompanhamento, de reeducação, para que esta atenua ou minimize as dificuldades que revela, tanto na leitura como na escrita, e reduza conseqüentemente o seu sofrimento emocional que tem repercussões tanto na sua vivência escolar, social e familiar.

A origem desta investigação surge na constatação de que, apesar de existirem diversos métodos de reeducação de crianças disléxicas, não existe nenhum estudo sobre os benefícios (ou ausência deles) do trabalho desenvolvido no âmbito da Terapia da Escrita.

Assim, durante este processo de reflexão sobre o tema em estudo surge a questão de partida:

"Qual o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos?"

3.2 – Objetivos de estudo - gerais e específicos

De acordo com Sousa & Baptista (2011) "o objetivo geral indica a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir." (p.26).

Assim, colocada a questão de investigação e o ponto de partida deste estudo, buscando uma resposta para a mesma, delinearão-se dois objetivos gerais:

- Conhecer a metodologia de trabalho da Terapia de Escrita;
- Conhecer os resultados que este tipo de reeducação obtém.

Para alcançar estes dois objetivos foram definidos três objetivos específicos:

- Compreender a entidade processual do método da Terapia de Escrita;
- Especificar a metodologia e filosofia adjacente ao método da Terapia de Escrita;
- Oscultar as diferentes formas de sucesso junto dos intervencionados com o método.

3.3 – Tipo de Estudo

A investigação utilizada no presente trabalho consiste numa abordagem qualitativa, do tipo descritivo, pois "desenvolve-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (Bogdan & Biklen, 1994, p.18). E de acordo com Sousa & Baptista (2011),

a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos como acontece com a investigação quantitativa. Este tipo de investigação é indutivo e descritivo (...). (p.56)

Por se tratar de um estudo limitado a quatro alunos e a um método de trabalho específico, a metodologia utilizada será o estudo de caso, que segundo Merriam (1988, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p.89) "consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico". Tal como sugere Bell (2002, p.85), "os estudos de caso, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas qualitativas".

Como estudo de caso, simples ou complexo, mas sempre bem delimitado e com contornos claramente definidos, vai recair naquilo que o caso tem de único. "O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo" (Gil, 1989, p.78).

É "um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre" (Yin, 1994, p.13).

Este estudo de caso vai se basear sobretudo em testemunhos reais, histórias de vida. "Neste tipo de estudo de caso, o investigador leva a efeito entrevistas exaustivas com uma pessoa, tendo como objetivo coligir uma narrativa na primeira pessoa" (Helling, 1988, cit. por Bogan & Biklen, 1994, p.92)

3.4 - Participantes do estudo

Para esta investigação, pelo facto de se tratar de um estudo de caso, recorreu-se a uma técnica de amostragem não probabilística, mais concretamente amostragem por conveniência. Este tipo de amostragem, como o próprio nome indica, toma como amostra os elementos da população que estão mais disponíveis, neste caso alunos disléxicos que beneficiem de Terapia de Escrita. "Este tipo de amostragem não é representativo da população. Ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência" (Sousa & Baptista, 2011, p.77).

Assim, o tamanho da amostra, ou o número de participantes do estudo, dependeu do número de alunos disléxicos que beneficiaram de Terapia de Escrita, ou no caso de serem menores, e os encarregados de educação que aceitaram participar no estudo.

3.4.1 - Caracterização dos participantes

O estudo assenta em seis participantes: quatro alunos (sendo que dois alunos são menores, pelo que os seus encarregados de educação é que foram entrevistados) e dois professores/terapeutas.

- ✓ A **aluna S.** tem vinte e um anos e está a concluir o curso superior de Enfermagem; beneficiou de Terapia de Escrita durante três anos.
- ✓ A **aluna C.** tem dezoito anos e está a frequentar o 10º ano na área de Humanidades; beneficiou de Terapia de Escrita durante dois anos; neste momento ainda é acompanhada pela professora/terapeuta (métodos e técnicas de estudo).
- ✓ A **mãe do D.** tem quarenta anos e é psicomotricista; é mãe do D. que tem catorze anos, frequenta o 9º ano e beneficiou de Terapia de Escrita durante dois anos; neste momento ainda é acompanhado pela professora/terapeuta (métodos e técnicas de estudo).
- ✓ A **mãe da M.** tem quarenta e três anos e trabalha na área de Gestão; é mãe da M. que tem onze anos, frequenta o 5º ano e beneficiou de Terapia de Escrita durante três anos.
- ✓ A **Professora Lurdes Casal** tem cinquenta e nove anos de idade e quarenta e dois de tempo de serviço, trinta dos quais em Educação Especial; fez o Magistério

Primário e depois um complemento de formação na E.S.E. em Educação Especial.

- ✓ O **Professor Especialista João Casal** tem cinquenta e nove anos de idade e trinta oito de tempo de serviço sempre em Educação Especial; a sua formação de base é a de Professor do 1º Ciclo, depois tirou uma licenciatura em Educação Especial, uma pós-graduação em Educação Especial, um mestrado em Educação Especial e prestou posteriormente as provas públicas de Especialista em Educação Especial, com equivalência ao Doutoramento.

3.5 – Instrumentos

Com o intuito de se recolherem dados descritivos na linguagem do sujeito da amostra, o instrumento selecionado foi a entrevista. Segundo Estrela (1994), o objetivo das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que possibilitem dar a conhecer informações para a caracterização do processo em estudo, bem como dos intervenientes do processo.

Sendo necessário possibilitar aos entrevistados um ambiente sem restrições de tempo e que permitam a exposição dos seus pontos de vista livremente, optou-se por utilizar a técnica da entrevista semiestruturada pelo seu cariz mais flexível.

Nesta técnica, algumas questões são previamente delineadas mas não existe uma posição rígida na estruturação das mesmas. O entrevistador vai colocando as questões e seguindo as respostas, podendo surgir aspetos não considerados à partida:

já tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar (...). Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema (...). Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado (Sousa & Baptista, 2011, p.80).

Foi dada liberdade ao entrevistado de manifestar livremente a sua opinião sobre os assuntos abordados, logo permitiu ao entrevistador uma certa flexibilidade e mobilidade, podendo ajustar e reformular as questões que planeou, conforme a informação que desejava obter. Foi realizada a pré-testagem das entrevistas a indivíduos não participantes no estudo relativamente à linguagem utilizada, extensão das questões, clarificação dos conteúdos e objetivos das questões. Não tendo sido levantada qualquer

questão por parte destes indivíduos, os guiões foram validados e por conseguinte não foram alterados.

O guião de entrevista aos alunos (**Apêndice A**) está dividido em quatro blocos:

- Bloco A, Legitimação da entrevista, em que se pretendeu legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a importância do seu contributo para a concretização do estudo;
- Bloco B, Caraterização do entrevistado, em que se pretendeu recolher os dados pessoais do entrevistado e recolher informações sobre o seu perfil (três questões);
- Bloco C, Terapia de Escrita, em que se pretendeu recolher informações sobre o aluno antes e após as sessões de Terapia de Escrita (seis questões);
- Bloco D, Opinião do entrevistado/Agradecimentos, em que se pretendeu saber se o entrevistado desejava acrescentar alguma observação e agradecer a sua disponibilidade (uma questão)

O guião de entrevista aos encarregados de educação (**Apêndice B**) está dividido em quatro blocos:

- Bloco A, Legitimação da entrevista, em que se pretendeu legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a importância do seu contributo para a concretização do estudo
- Bloco B, Caraterização do entrevistado, em que se pretendeu recolher os dados pessoais e profissionais do entrevistado e do aluno (quatro questões);
- Bloco C, Terapia de Escrita, em que se pretendeu recolher informações sobre o aluno antes e após as sessões de Terapia de Escrita (oito questões);
- Bloco D, Opinião do entrevistado/Agradecimentos, em que se pretendeu saber se o entrevistado desejava acrescentar alguma observação e agradecer a sua disponibilidade (uma questão)

O guião de entrevista aos professores aplicadores/terapeutas (**Apêndice C**) está dividido em quatro blocos:

- Bloco A, Legitimação da entrevista, em que se pretendeu legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a importância do seu contributo para a concretização do estudo;
- Bloco B, Caraterização do entrevistado, em que se pretendeu recolher os dados pessoais e profissionais do entrevistado (duas questões);

- Bloco C, Terapia de Escrita, em que se pretendeu Recolher informações sobre o perfil dos alunos antes e após as sessões de Terapia de Escrita, bem como sobre o processo/sessões de trabalho (nove questões);
- Bloco D, Opinião do entrevistado/Agradecimentos, em que se pretendeu saber se o entrevistado desejava acrescentar alguma observação e agradecer a sua disponibilidade (uma questão).

Com prévia autorização dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Todas as entrevistas têm o registo da data e local onde se realizaram, bem como a sua duração.

Utilizou-se também a análise documental e para isso foi criada uma checklist, uma grelha de registo de erros (**Apêndice D**) que foi preenchida com o auxílio dos professores aplicadores terapeutas e se baseia em trabalhos dos alunos.

Com base em Coelho (2016) e Torres & Fernández (2001) encontraram-se os erros mais comuns nos disléxicos e numa grelha individual registam-se os erros que o(a) aluno(a) apresentava antes da reeducação pela Terapia de Escrita e registam-se também os erros que apresenta após a intervenção como forma de comparação. Esta grelha é constituída por vinte e um erros e inclui ainda espaço para observações.

Para a construção dos dois instrumentos (guiões de entrevista e grelha de registo de erros) foi necessário recorrer à literatura para criar o perfil de um aluno disléxico. Este perfil serviu de base pois é através deste que se comparam os alunos antes e após a intervenção. Assim, de acordo com Ferreira (2011), Rocha (2004), Cruz (1999), Torres & Fernández (2001), Nielsen (1999), Coelho (2016) e Ribeiro & Baptista (2006) este é o perfil de um aluno disléxico:

<i>Perfil de um aluno disléxico</i>	
Psicologia	<ul style="list-style-type: none">• auto e heteroconceito baixos• tende demonstrar falta de atenção e concentração, inibição, retraimento e desinteresse• revelam insegurança, vergonha e frustração como resultado dos seus sucessivos fracassos e não conseguir superar as suas dificuldades• realiza um esforço intelectual para superar as suas dificuldades• pode tornar-se uma criança agressiva, indisciplinada, ou pelo

	<p>contrário, numa criança tímida, insegura e fechada sobre si própria</p> <ul style="list-style-type: none"> • a sua produção escolar pode revelar instabilidade, apatia, desorganização e desnível entre uns trabalhos e outros • ansiedade: problemas de sono e digestivos, alergias... • utiliza estratégias e truques para não ler • bastante criativo e imaginativo, com capacidades acima da média em determinadas áreas (desenho, música, desporto...)
Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldade para a aquisição das técnicas instrumentais (leitura, escrita e cálculo) • dificuldade ao nível linguístico • revela um fraco rendimento escolar e classificações escolares baixas • Incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas • dificuldade em soletrar • dificuldade em selecionar as palavras corretas para comunicar a nível oral e escrito • não exhibe prazer na leitura • dificuldade em escrever • inversão de letras e de palavras • memória visual pobre, quando estão em causa símbolos linguísticos • movimento errático dos olhos quando leem • dificuldade em aplicar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem • confusão entre vogais ou substituição de uma consoante • leitura lenta e hesitante • problemas na orientação espácio-temporal
Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • pouca destreza manual • problemas de orientação ou de direção • atraso na estruturação e conhecimento do esquema corporal • tendência para a escrita em espelho • problemas ligeiros de coordenação e de maturação

Quadro 5 - Perfil de um aluno disléxico

3.6 - Tratamento de dados

O tratamento dos dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com dados quantitativos, trata-se sempre de resumir, em seguida de organizar, estruturar e por último apresentar as relações ou estruturas daí resultantes (Van der Maren, 1996).

Miles e Huberman (1984, p.24) definem esta fase de tratamento dos dados como a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”. Segundo eles, a operação de apresentação de dados é, por vezes, negligenciada e é sem dúvida, de extrema utilidade na redação do relatório final, uma vez que os textos narrativos são compostos por informações dispersas, vagamente estruturadas e difíceis de reter.

É por isso que a organização dos dados corresponde a uma fase determinante da análise pois permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido; auxilia a planificação de outras análises; facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados; garante a utilização direta dos dados no relatório final.

Para facilitar a análise das entrevistas, foram concebidas grelhas de análise, onde se inserem os conteúdos das mesmas, estruturadas por categorias, subcategorias, indicadores e frequência as quais foram elaboradas a partir da transcrição das respostas dadas (**Anexos B, C, D, E, F, G**). Foram elaboradas duas grelhas de análise: uma para as entrevistas realizadas aos alunos e encarregados de educação (**Anexo H**) e outra para as entrevistas aos professores/terapeutas (**Anexo I**). Procurou-se interpretar os dados fornecidos, potenciando a objetividade na sua elaboração.

Estas grelhas de análise têm por base a análise de conteúdo por categorias que, de acordo com Bardin, (1977) é, no conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a mais antiga e na prática a mais utilizada.

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (p.153)

Ainda de acordo com Estrela (1994), de uma maneira mais limitada, o conceito de análise de conteúdo, “refere-se apenas às técnicas usualmente utilizadas pelas Ciências Sociais para a exploração de documentos, não abrangendo, portanto, os tipos de análise que caem diretamente no âmbito da linguística e da literatura” (p. 455).

Optou-se também por utilizar outra técnica, a análise documental das grelhas de registo de erros que "constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa - seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspetos sobre um tema ou problema" (Sousa & Baptista, 2011, p.89).

Todos os dados recolhidos foram cruzados entre si, a triangulação de dados, com o que foi encontrado na literatura especializada sobre o tema (enquadramento teórico), permitindo assim uma discussão precisa e objetiva dos resultados obtidos. Esta análise centrou-se em duas dimensões complementares: a análise de conteúdo e a análise documental.

4 - Resultados

4.1 - Descrição dos Resultados

Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas. Não existem convenções formais para estabelecer a verdade de um artigo de investigação qualitativa. A tarefa que tem em mãos consiste em convencer o leitor da plausibilidade do que expõe. (Bogdan & Biklen, 1994, p.252)

Uma vez que este se trata de um estudo qualitativo e se obteve muita informação descritiva é necessário "resumir, em seguida, de organizar, estruturar e, por último, apresentar as relações ou estruturas daí resultantes" (Van der Maren, 1988, cit. por Sousa & Baptista, 2011, p.110).

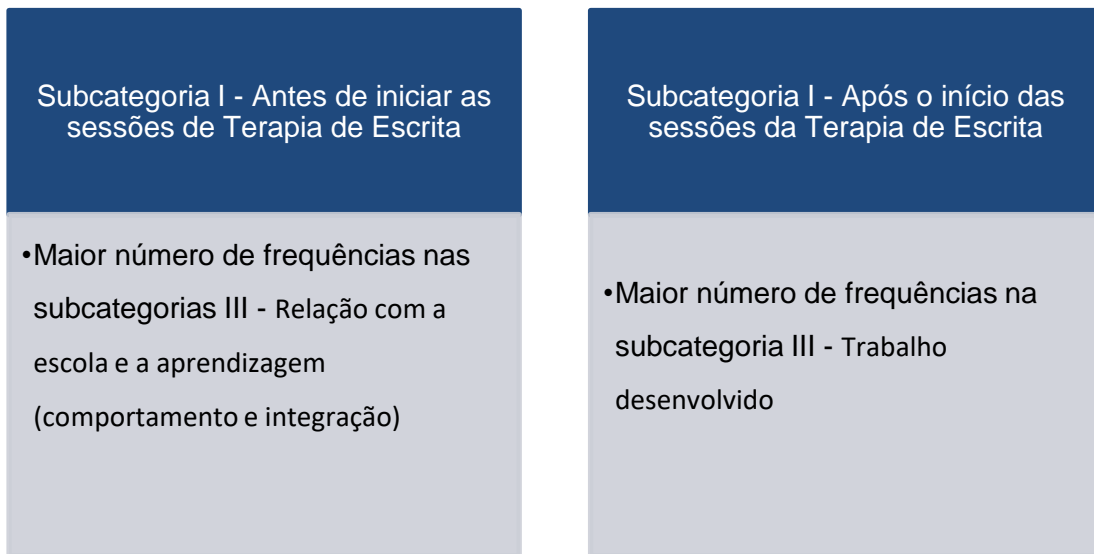
Assim, torna-se necessária a interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas e da análise documental.

Após realizadas as entrevistas e as suas respetivas transcrições, os dados foram organizados em grelhas de análise de conteúdo, como já foi referido anteriormente. Assim, após a leitura da grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos pais e alunos (**Anexo H**) constataram-se maiores frequências nas seguintes subcategorias:

Subcategoria I - Conhecimento da Dislexia	Subcategoria I - Antes de iniciar as sessões de Terapia de Escrita	Subcategoria I - Após início das sessões
•Maior número de frequências na subcategoria III - Consequências emocionais	•Maior número de frequências nas subcategorias III - Estado Emocional e Relação com a Escola/aprendizagem	•Maior número de frequências na subcategoria III - Progressos/Mudanças

Quadro 6 - Resultados das subcategorias com maiores frequências (pais e alunos)

Quanto à grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores/terapeutas (**Anexo I**), constataram-se maiores frequências nas seguintes subcategorias:



Quadro 7 - Resultados das subcategorias com maiores frequências (professores/terapeutas)

A partir das grelhas de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos e pais (**Anexo H**) e das entrevistas aos professores/terapeutas (**Anexo I**), elaborou-se um novo quadro (**Quadro 8**) com o cruzamento dos dados obtidos em todas as entrevistas. Em cada subcategoria foi destacada (a cinza) a maior frequência, seja dos pais e alunos ou dos professores/terapeutas.

Categoria	Subcategoria I	Subcategoria II	Frequência Alunos e Pais	Frequência Professores/terapeutas
Terapia de Escrita	Antes do Início das sessões	Erros	12	12
		Relação com a escola e a aprendizagem (comportamento e integração)	20	14

		Estado emocional	21	11
		Perfil do aluno no contexto familiar	6	8
	Após início das sessões	Trabalho desenvolvido	15	37
		Progressos e Mudanças	21	12
		Perfil do aluno no contexto familiar	2	7
		Prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho	3	9

Quadro 8 - Cruzamento de dados das entrevistas

A partir das mesmas grelhas de análise de conteúdo às entrevistas realizadas foi ainda possível cruzar os dados obtidos sobre a metodologia de reeducação da Terapia de Escrita e apresentar os resultados no **Quadro 9**.

<i>Cruzamento de dados das entrevistas relativamente ao método</i>					
		Professores/terapeutas		Alunos/Pais	
		Indicadores	Freq.	Indicadores	Freq.
		Terapia de Escrita	Avaliação	"uma avaliação diagnóstica para despistar a possibilidade da existência de uma dislexia ou de qualquer outro problema de comunicação"	2
	Programação	"dizemos o que é que se pode fazer, como é que as coisas se vão processar, que tipo de trabalho" "é aí que o trabalho de reeducação começa, pegando nas trocas que ele mais faz, traça-se o perfil do aluno para depois se incidir sobre as falhas que	7	Sem indicadores	

		<p>tem"</p> <p>"traçamos um programa para aquela criança, mas esse programa é ajustado muitas vezes e alterado"</p> <p>"é, em termos temporais, longitudinal, sendo muito mais frequente no início e espaçando-se até que eles consigam terminar o seu percurso educativo"</p> <p>"criar um tipo de programa de acordo com o perfil do aluno"</p> <p>"vamos buscar o que é preciso, aquilo que o perfil nos indica, o que funciona com aquele aluno"</p> <p>"bebe influências em tudo aquilo que servir aquele perfil"</p>			
	<p>Fase inicial ou Reeducação</p>	<p>"o trabalho é sempre feito pelo próprio terapeuta"</p> <p>"questão da lateralidade, da</p>	11	<p>fazíamos composições, leitura em voz alta para eu treinar e depois</p>	11

		<p>ritmicidade, das equilíbrações, da orientação espacial vão ser trabalhadas com ele, por vezes de uma forma lúdica, quase sempre e depois de uma forma mais sistemática"</p> <p>"toda a introdução que se faz à reeducação é feita através da vertente motora"</p> <p>"o trabalho passa muito por ajudá-los a reconhecer as diferentes letras passando por um processo de associação à cor"</p> <p>"dar-lhes ferramentas para continuarem esse trabalho"</p> <p>"no trabalho inicial começo sempre pelas trocas que foram identificadas como sendo as mais significativas na avaliação inicial, sempre do que está pior para as que dão menos erros"</p>		<p>não ter tantas dificuldades na escola"</p> <p>"escrevia várias vezes a palavra para eu decorar e não dar esse mesmo erro"</p> <p>"ela explicava-me qual é a diferença de eu utilizar aquela letra na palavra correta e utilizar aquela letra na palavra errada"</p> <p>"batalhava aquelas letras que trocava mais"</p> <p>"fazia-me várias frases"</p> <p>"fazer cópias e que tinham de estar iguais, mas lá está, explicava porque é que teria de ser, não era como na escola que fazes porque</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>"o ideal seriam sempre duas sessões semanais, de cerca quarenta e cinco minutos"</p> <p>"na escola o professor é informado do que se está a fazer na Terapia da Escrita"</p> <p>"introduzimos a questão da cor para facilitar a decodificação aos alunos disléxicos"</p> <p>"o que eles não conseguem fazer com a relação grafema/fonema fazem com a relação fonema e cor, com fundo contrastante em folha branca e preta"</p> <p>"uma série de intervenções iniciais onde ele nem sequer se apercebe que está a ser trabalhado em termos pedagógicos"</p>		<p>não sabes escrever"</p> <p>"arranjar estratégias, mnemónicas, para trocas"</p> <p>"o trabalho do som, associar o som à letra"</p> <p>"jogo de memória"</p> <p>"fazia jogos"</p> <p>"coisas mirabolantes, mais lúdicas"</p>	
	<p>Fase posterior</p> <p>Ou</p> <p>Técnicas e</p>	<p>"fazer a associação aos métodos de estudo"</p> <p>"introduzimos as</p>	3	<p>"víamos os trabalhos de casa"</p> <p>"ela ensinou-</p>	4

	<p>Métodos de Estudo</p>	<p>técnicas de estudo"</p> <p>"há uma altura que ele tem mais a vertente de técnicas de estudo do que propriamente a de reabilitação, se bem que se vai sempre lembrar"</p>		<p>me a como havia de estudar"</p> <p>"treinámos a tabuada"</p> <p>"trabalhávamos técnicas de estudo"</p>	
	<p>Filosofia</p>	<p>"quase sempre vamos alterando a forma de trabalhar com eles"</p> <p>"mais que um método, uma estratégia"</p> <p>"uma estratégia que está aberta, em construção e está sempre capaz de servir o aluno"</p> <p>"bebemos de todos mas não somos fiéis a nenhum"</p> <p>"temos uma teoria de atendimento que vai buscar aos outros métodos, às outras áreas a informação suficiente para criar um perfil de atendimento que seja</p>	<p>14</p>	<p>Sem indicadores</p>	

		<p>eficaz"</p> <p>"vamos centrar-nos em aprender a ler e escrever e para que isso aconteça socorreremo-nos das outras áreas, do método fonológico, do método da automatização do método magnocelular"</p> <p>"quando a questão começa a ganhar contornos de reeducação, pois precisamos que os outros técnicos deem uma ajuda"</p> <p>"não estamos interessados em fazer grandes compensações fonológicas, ou grandes compensações sensoriais, quando o resultado que nós queremos é que ele saiba ler, saiba escrever"</p> <p>"centra-se na aprendizagem da leitura e da escrita"</p>		
--	--	--	--	--

		<p>"a Terapia da Escrita tem muito a vertente motora porque a própria escrita é um ato motor"</p> <p>"a colaboração dos professores (...) é a chave"</p> <p>"o tal rigor do perfil que nos leva a ter esta flexibilidade"</p> <p>"o professor de Educação Especial/Terapeuta de Escrita: programa, coordena, organiza e vai coletando os outros, família, escola..."</p> <p>"todos acabam por ajudar o método a funcionar"</p>		
--	--	--	--	--

Quadro 9 - Cruzamento de dados das entrevistas relativamente ao método

Foram destacadas (a cinza) as subcategorias onde não se obtiveram dados (sem indicadores).

Para além das entrevistas foi necessário analisar as grelhas de registo de erros individuais que foram preenchidas com o auxílio dos professores aplicadores/terapeutas e se baseia em trabalhos dos alunos, onde registam os erros que os alunos apresentavam antes e após da intervenção, com o intuito de verificar se os erros se mantêm mesmo após o trabalho realizado através da Terapia de Escrita.

O **Quadro 10** foi elaborado a partir das grelhas de registos de erros individuais preenchidas com base nos trabalhos dos alunos e com o auxílio dos professores/terapeutas, como já foi referido anteriormente (**Anexos J, K, L, M**).

Foram destacados (a cinza) os erros que cada criança conseguiu melhorar, ou seja, os erros que apresentava antes da intervenção e que agora já não evidencia.

A Dislexia e a Terapia de Escrita - Um Estudo de Caso

	Aluna S. (24 meses TE)		Aluna C. (24 meses TE)		Aluna M. (18 meses TE)		Aluno D. (18 meses TE)	
Erro	Antes Int.	Após Int.	Antes Int.	Após Int.	Antes Int.	Após Int.	Antes Int.	Após Int.
Salta ou retrocede linhas	sim	não	sim	não	sim	não	não	não
Omite letras <i>cadeia/cadeira</i>	sim	não	sim	não	sim	só omite nos ditongos	sim	não
Confunde grafias semelhantes <i>a/o - e/c - f/t - h/n - i/j - m/n - v/u</i>	sim	não	sim	não	sim	não <i>a/o - e/c - f/t - m/n - v/u</i>	sim	não
Inverte letras sobretudo/ sobretudo - pergar/pregar	sim	ocasionalmente	sim	raramente	sim	melhorou mas não totalmente	sim	não
Confunde grafias semelhantes mas com orientação diferente <i>b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q -</i>	sim	não	sim	não	sim	não <i>b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q</i>	sim	não

<i>n/u</i>								
Confunde letras <i>gana/cana</i>	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
Confunde letras com sons próximos <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>	sim	esporadicamente	sim	raramente	sim <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>	melhorou mas ainda faz algumas confusões	sim	não
Inverte sílabas ou palavras <i>me/em - sol/los - som/mos - sal/las - pra/par</i>	sim	não	sim	raramente	sim	ligeiramente	sim	não
Repete letras, sílabas ou palavras	sim	não	sim	não	não	não	não	não
Desrespeita as regras de ortografia, pontuação e acentuação	sim	não	sim	não	sim	ligeiramente	sim	não
Adiciona ou omite sons/sílabas/palavras <i>fama/famoso - casa/casaco - prato/pato</i>	não	não	sim	não	sim	não	sim	não

Substitui ou cria palavras com significado diferente mas com estrutura similar <i>soltou/salvou - era/ficava</i>	não	não	não	não	sim	não	não	não
Revela dificuldades em palavras homófonas <i>paço/passo -</i> <i>conselho/concelho -</i> <i>acento/assento</i>	sim	ocasionalmente	sim	Nas palavras de uso não corrente	sim	sim	sim	ocasionalmente
Revela dificuldades na separação de palavras	não	não	sim	não	sim	não	não	não
Apresenta escrita em espelho <i>p/q - b/d</i>	sim	não	não	não	sim	não	não	não
Copia de forma errada as palavras (utiliza involuntariamente outras palavras apesar de conhecer o texto)	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não

Revela dificuldades na composição e organização de ideias (escrita espontânea)	sim	não	sim	não	sim	Sim, com menores dificuldades	sim	Em textos de maior exigência literária
Revela erros de individualização/identificação lexical <i>guar-dachuva/guarda-chuva</i> <i>- levoa/levou-a</i>	não	não	sim	raramente	não	não	não	não
Revela falta de organização espacial	sim	não	sim	não	sim	melhorou	sim	não
Apresenta uma caligrafia ilegível	sim	sim	não	não	sim	sim	sim	não
Apresenta uma inversão da escrita (direita para a esquerda)	não	não	não	não	não	não	não	não
Outras observações								

Quadro 10 - Cruzamento de dados das grelhas individuais de registo de erros

4.2 - Discussão dos Resultados

A discussão de resultados resulta a partir da análise dos dados recolhidos, através das entrevistas efetuadas aos professores que aplicam a Terapia de Escrita e aos alunos/encarregados de educação em estudo, bem como da análise documental em que se pretendeu analisar trabalhos já realizados pelos alunos sobre os quais recai este estudo.

Neste estudo que incidiu sobre os alunos que beneficiaram da Terapia de Escrita como metodologia de reeducação da dislexia, obteve-se a participação de quatro alunos, dois alunos menores de idade (com a colaboração dos respetivos encarregados de educação) e dois maiores de idade. Neste sentido, pretende-se encontrar resposta à questão de partida da investigação: será **“Qual o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos?”**

Os dados obtidos através das entrevistas e da análise documental ajudam a compreender o impacto que a Terapia de Escrita teve nestes alunos, mas nunca esquecendo que a generalização das conclusões deverá ser cautelosa e limitada, mas podem servir de reflexão sobre esta metodologia de reeducação da dislexia.

Neste ponto, Discussão dos Resultados, faz-se o cruzamento dos resultados já apresentados no ponto anterior, Apresentação de Resultados, tendo sempre por base a revisão da literatura apresentada no ponto 2, Enquadramento Teórico.

O primeiro dado obtido a partir da análise das **entrevistas aos alunos e aos encarregados de educação (Quadro 6)** é que este grupo revela ser pouco informado acerca da dislexia, apresentando noções pouco precisas sobre a problemática. Acredita-se que este facto se deva à pouca sensibilização e informação que ainda existe em torno desta disfunção neurológica.

Outros dados que se destacam é que os alunos e os encarregados de educação valorizam muito mais o estado emocional e a relação com a escola e a aprendizagem, antes de iniciar as sessões de Terapia de Escrita, e os progressos e as mudanças que apresentaram após o início das sessões de Terapia de Escrita. De salientar que todos os entrevistados deste grupo destacaram que os alunos evidenciaram melhorias significativas em várias áreas (emocionais, pedagógicas, sociais...).

Já no **Quadro 7**, relativo às **entrevistas aos professores/terapeutas**, os dados mais expressivos deste grupo prendem-se com a Relação com a Escola e a Aprendizagem, antes do início das sessões de Terapia de Escrita, e com o Trabalho Desenvolvido com os alunos, após o início das sessões de Terapia de Escrita.

Ao cruzar os dados das entrevistas dos dois grupos no **Quadro 8**, constata-se que os dois grupos valorizam pontos diferentes: enquanto que os alunos e encarregados de educação destacam muito mais os resultados, os professores/terapeutas evidenciam mais o processo, o método de trabalho. Assume-se que assim seja em virtude de os pais não participarem nas sessões e assistirem apenas às evoluções dos seus filhos, e porque os alunos estão mais focados nas melhorias que sentem e menos na forma como as alcançaram.

O **Quadro 9** confirma esta suposição de que os professores/terapeutas valorizam mais o processo ou metodologia de trabalho da Terapia de Escrita, ao contrário dos alunos/encarregados de educação, uma vez que não foram apresentados indicadores por parte deste grupo acerca da forma como a avaliação e a programação ocorrem, bem como sobre a filosofia que está na base deste tipo de reeducação.

De acordo com o que os professores aplicadores/terapeutas da Terapia de Escrita expuseram, pode-se entender que o método da Terapia de Escrita se desenvolve nas seguintes etapas, como se pode verificar no **Quadro 11**:

<i>Etapas do método da Terapia de Escrita</i>	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é encaminhado pela Consulta de Desenvolvimento, médica de família ou por decisão da família. • O aluno é avaliado por uma equipa, terapeuta/professor, terapeuta de fala e psicólogo, que, através dos testes necessários, confirma (ou não) o diagnóstico e estabelece as áreas a trabalhar (deficitárias).
Programação	<ul style="list-style-type: none"> • Com base na avaliação realizada pela equipa é delineado um programa de acordo com o perfil do aluno, isto é, adequado às suas necessidades, sejam elas pedagógicas, emocionais, intelectuais ou fonológicas, mas focando-se sempre na componente pedagógica: trocas, erros, omissões... • Não existe um programa <i>standard</i>: recorre-se às outras teorias para que haja informação suficiente para criar um perfil de atendimento que seja eficaz para aquele aluno em particular. • Centra-se na aprendizagem da leitura e da escrita e para que isso aconteça socorre-se de componentes de outros

	<p>métodos e outras teorias para completar o programa de reeducação daquele aluno em particular.</p> <ul style="list-style-type: none">• Não tem um tempo delineado para o programa de reeducação: tanto pode durar seis meses como dois anos, depende do aluno.
<p>Fase inicial ou Reeducação</p>	<ul style="list-style-type: none">• A introdução à reeducação é feita através da vertente motora, uma vez que a escrita é um ato motor e, portanto, o fundamento desse ato motor é trabalhado inicialmente de forma lúdica e depois de uma forma mais sistemática, onde a questão da lateralidade, da ritmicidade, das equilibrações e da orientação espacial vão ser trabalhadas com o aluno.• Existe uma consolidação da relação com o terapeuta, bem como a aceitação e compreensão da problemática por parte do aluno, que se traduz num aumento de confiança em si mesmo e no professor/terapeuta.• O trabalho de reeducação inicia-se sempre pelas trocas que foram identificadas como sendo as mais significativas na avaliação inicial e vai-se avançando para as menos significativas.• Existe uma colaboração com o (s) professor (es) do aluno, passando a informação do trabalho que está a ser desenvolvido e solicitando a sua participação, sempre que possível.• Ocorrem ajustes ao programa de reeducação sempre que o terapeuta considere necessário e solicita a colaboração próxima dos outros técnicos (terapeuta da fala, psicólogo...) sempre que esta seja no interesse superior do aluno.• Introduce-se a questão da cor para facilitar a descodificação aos alunos disléxicos, nomeadamente para os que têm características da dislexia mista, usando letras em cores com fundo em cor, em contraste, no meio do texto branco, para que o som que é completamente impercetível para o aluno tenha um contraste tal que leve

	<p>a que alguns interruptores intelectuais/cognitivos sejam acesos cada vez que ele vê aquela cor; não compreendem a relação grafema/fonema, mas percebem-na com a relação fonema/cor (com fundo contrastante em folha branca e preta).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A determinada altura o aluno já não precisa da cor e faz a leitura correta da palavra. • A terapeuta explica, treina e motiva os pais deste aluno para o processo de reeducação, mostrando, inclusive, estratégias para que o trabalho continue em casa ou na escola. • Incentiva-se o aluno a ler em voz alta como forma de aumentar a sua confiança, mas sem o pressionar.
<p>Fase posterior ou Técnicas e Métodos de Estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Após a reeducação, e as trocas/erros estarem debelados, são introduzidas as técnicas e métodos de estudo que possibilitam ao aluno continuar o seu trabalho de uma forma mais estruturada: funcionam como ferramentas que lhes permitem ser mais autónomos no seu processo de aprendizagem. • Trabalha-se muito a parte da interpretação/perceção de textos, mas também muito aliada à matemática. • Oferece-se apoio para estudar em momentos de avaliação, bem como na produção e apresentação de trabalhos (orientação). • Incentiva-se o aluno a ler por motivos recreacionais, por sua opção, estimulando gradualmente o gosto pela leitura.

Quadro 11 - Etapas do método da Terapia de Escrita

Quanto à filosofia que está na base desta metodologia de reeducação, o seu grande eixo é o eixo pedagógico, já que se baseia na aprendizagem da leitura e da escrita e tem uma vertente muito prática. E tal como o Professor Especialista João Casal salientou, é mais do que um método, é uma estratégia de trabalho. Estratégia esta que está continuamente aberta, em construção e sempre capaz de servir o aluno. Não existe um programa de

trabalho estandardizado por oposição de outros métodos que se focam numa só numa área em défice, quando geralmente os alunos têm várias áreas deficitárias. Os erros e as trocas são só uma parte do problema que abrange muito mais do que a área pedagógica.

A Terapia de Escrita acaba por ir buscar às outras metodologias de reeducação aquilo que melhor serve a reabilitação daquele aluno em particular, e é por isso melhor caracterizada por estratégia do que método: baseia-se em todos os métodos não sendo fiel a nenhum.

A filosofia da Terapia da Escrita corresponde ao que a literatura (**Ponto 2**) refere como sendo o ideal de trabalho com uma criança dislexia: avaliação por equipa multidisciplinar, intervenção individualizada, recurso a estratégias diversificadas, delinear um plano de intervenção adequado às capacidades e dificuldades da criança, responsabilização da criança como o principal agente de mudança, relação de confiança com o terapeuta/professor, articulação com todos os intervenientes no processo educativo da criança, atividade lúdica. (Coelho, 2016; Rocha et al, 1991; Torres & Fernández, 2001).

Relativamente à análise de documental, nomeadamente à análise das grelhas de registo de erros individuais, após o cruzamento dos dados relativos aos quatro alunos no **Quadro 10**, pode-se verificar que todos os alunos revelaram melhorias em quase todos os erros que evidenciavam previamente, antes da intervenção. Outro dado importante é que nem todos os alunos demoraram o mesmo tempo a alcançar essas metas: uns conseguiram no final de uma intervenção de 18 meses, enquanto que outros precisaram e 24 meses para alcançar o mesmo. Este dado vem reforçar a flexibilidade do perfil do aluno traçado a partir da avaliação diagnóstica e como cada aluno tem o seu ritmo de trabalho que deve ser respeitado.

Assim, após a análise pormenorizada dos dados durante a investigação, parece que se pode afirmar que a Terapia de Escrita tem um impacto muito positivo em alunos disléxicos, pois de acordo com as entrevistas aos alunos, pais, professores/terapeutas e com a análise documental:

- ✓ os erros que os alunos apresentavam antes da intervenção são debelados ou minimizados;
- ✓ mesmo os casos designados por dislexias mistas, teoricamente impossíveis de tratar devido à complexidade das suas características, acabam por ser leitores (não proficientes mas pelo menos funcionais);
- ✓ paralelamente à dificuldade na leitura e na escrita, tudo o resto é minimizado: mau comportamento, rejeição à escola, insegurança, frustração, isolamento, depressão, sofrimento...
- ✓ aumento da confiança e autoestima;

- ✓ equilíbrio no seio familiar.

De destacar que os professores/terapeutas, das dezenas de casos que já passaram por este tipo de intervenção, não se recordam de um caso de insucesso.

5 - Conclusão

" A dificuldade é um severo instrutor."

Edmund Burke (cit. por Coelho, 2016)

Gradualmente caminhamos para a escola inclusiva que

parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. (Silva, 2009, p.148)

Os professores de Educação Especial têm, de enfrentar este desafio: não só aplicar práticas e estratégias pedagógicas inclusivas, mas ajudar os colegas (do regular ou não) a fazê-lo também.

Há que reforçar a importância de incentivar a existência de ambientes de cooperação e de colaboração entre os diferentes profissionais, pois permite conhecer novas formas de agir, de estar, de ensinar, de incluir... já que são todos diferentes uns dos outros pode-se aproveitar para aprender com isso e evoluir como profissionais.

De acordo com DL 3/08, de 7/01, enquadrado num propósito de inclusão escolar e social, os alunos com NEE deverão não só estar mas também sentir-se incluídos:

"(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele" (Rodrigues, 2003, cit. por Silva, 2009, p.147).

Os alunos disléxicos não se sentem, quase sempre, incluídos na escola, na turma, como podemos constatar pelos testemunhos aqui apresentados. As aprendizagens de leitura e escrita tornam-se muito pouco produtivas, desinteressantes, em que o aluno não encontra nestas qualquer motivação que aumente o seu entusiasmo e os seus níveis de atenção. O seu comportamento altera-se como reflexo da sua problemática e da sua frustração com as dificuldades de aprendizagem que sente. Os comportamentos inadequados, a agressividade, o isolamento, a depressão, a desmotivação são uma consequência da dislexia.

É aliás a questão emocional é a problemática mais grave, dramática e mais marcante, a curto e longo prazo, na vida destas crianças:

" (...) abandonam a escola antes do tempo, após repetirem várias vezes o mesmo ano, ou então «arrastam-se» até ao final da escolaridade obrigatória. (...) Alguns isolam-se e tentam passar despercebidos, (...) outros tornam-se agressivos ou anti-sociais, o que os pode conduzir a uma situação de marginalização progressiva" (Rocha, 2004, p.17, 78-79).

Daí a importância da reeducação como uma forma de atenuar, minimizar os aspetos da dislexia, nunca esquecendo que é uma problemática que não tem "cura".

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem que pode, através de uma intervenção precoce e da reeducação levar o aluno a um bom desempenho escolar:

A identificação e intervenção precoce são o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura. A identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução. Quanto mais cedo um problema for identificado mais rapidamente se pode obter ajuda. A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade permite a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso. (Teles, 2004, p.727)

Torna-se demasiado importante dar a estes alunos "ferramentas" que adotem como suas e posteriormente os ajudem a executar a sua autocorreção, permitindo-lhes prosseguir estudos e seguir um percurso profissional. A sua dificuldade torna-se o seu instrutor.

Assim, e após a apresentação e discussão dos resultados obtidos, pode -se dizer que tanto os dois objetivos gerais como os objetivos específicos foram alcançados.

Quanto ao primeiro **Objetivo Geral**, "**Conhecer a metodologia de trabalho da Terapia de Escrita**", e aos seus dois **Objetivos Específicos**, "**Compreender a entidade processual do método da Terapia de Escrita**" e "**Especificar a metodologia e filosofia adjacente ao método da Terapia de Escrita**", pode-se concluir que a Terapia de Escrita tem quatro etapas: Avaliação, Programação, Fase inicial ou Reeducação e Fase posterior ou Técnicas e Métodos de Estudo e a sua metodologia assenta nos seguintes princípios: avaliação por equipa multidisciplinar, intervenção individualizada, recurso a estratégias diversificadas, delinear um plano de intervenção adequado às capacidades e dificuldades da criança, responsabilização da criança como o principal agente de mudança, relação de confiança com o terapeuta/professor, articulação com todos os intervenientes no processo educativo da criança, atividade lúdica.

Relativamente ao segundo **Objetivo Geral**, " Conhecer os resultados que este tipo de reeducação obtém", e ao seu **Objetivo Especifico**, " **Oscultar as diferentes formas de sucesso junto dos intervencionados com o método**", constata-se que o sucesso dos alunos manifesta-se das seguintes formas:

- ✓ os erros que os alunos apresentavam antes da intervenção são debelados ou minimizados;
- ✓ mesmo os casos designados por dislexias mistas, teoricamente impossíveis de tratar devido à complexidade das suas características, acabam por ser leitores (não proficientes mas pelo menos funcionais);
- ✓ paralelamente à dificuldade na leitura e na escrita, tudo o resto é minimizado: mau comportamento, rejeição à escola, insegurança, frustração, isolamento, depressão, sofrimento...
- ✓ aumento da confiança e autoestima;
- ✓ equilíbrio no seio familiar.

Conclui-se que questão de partida para esta investigação, "**Qual o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos?**", já foi respondida, sendo que a resposta é que a Terapia de Escrita tem um impacto muito positivo junto dos alunos disléxicos.

Como já foi referido anteriormente, como se trata de uma investigação de carácter qualitativo, nomeadamente um estudo de caso, não é possível fazer generalizações, e essa foi a limitação deste estudo, mas pode ser um ponto de partida para estudos futuros, nomeadamente a testagem do método a outros participantes.

As dificuldades sentidas no decurso desta investigação foram as seguintes:

- a gestão do tempo destinado a cada fase da investigação;
- a organização e marcação das entrevistas;
- o contacto com elementos disponíveis que tivessem sido intervencionados e se disponibilizassem para participar na investigação;
- a escassez de literatura quanto aos fundamentos do método (houve necessidade de fazer a recolha de dados à fonte);
- a limitação a nível de tempo, pois o estudo podia ser mais aprofundado.

Durante todo o processo a investigadora sentiu que a problemática da dislexia é como que um fardo que os disléxicos carregam, não só na sua vida escolar, como na sua vida pessoal e familiar. Se esse fardo poder ser atenuado desde tenra idade com uma intervenção

precoce ao nível da reeducação, nomeadamente através de um método como a Terapia de Escrita que tanto sucesso alegadamente tem, não há necessidade de termos crianças disléxicas e as suas famílias com as suas vidas verdadeiramente desfeitas, como em alguns casos foi relatado.

Assim, vale a pena refletir sobre o papel da escola e do professor, nomeadamente do professor de Educação Especial, na verdadeira inclusão destes alunos.

A Escola é um sistema e uma organização social que influencia a sociedade. Se educarmos os nossos alunos com base em todos estes conceitos de inclusão, equidade e cooperação, estes irão, aos poucos, mudar também as mentalidades dos seus familiares e tornar-se-ão adultos mais tolerantes e despertos para as questões da diferença e diversidade.

Seremos os dinamizadores desta interação entre sistemas: o aluno, a família, a escola e a sociedade.

Não quer dizer que como cidadãos não tenham já essa responsabilidade, mas como professores, e especialmente como professores de Educação Especial, a responsabilidade é ainda maior, uma vez que devem contribuir para a inclusão plena na sociedade (primeiro na escola e mais tarde na comunidade) de uma minoria, um grupo ainda visto como desfavorecido. Ao promoverem a inclusão estão a dar ênfase às diferenças de todos os alunos e a respeitar a individualidade de cada um. Todos são importantes.

Se não são os professores (especialmente aqueles que estão mais sensibilizados e despertos para o assunto) a mudar mentalidades, quem o fará?

6 - Bibliografia

- Abreu, S. (2012) *Dislexia: Aprender a Aprender*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett [Em linha]. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2933/Tese%20-Dislexia%20-%20Aprender%20a%20Aprender%20-%20%20S%C3%B3nia%20Abreu%20Doc%20Fina.pdf?sequence=1> [Consultado em 18/07/2016].
- American Psychiatric Association (1996). *DSM IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, A. (2009) *Mal-entendidos*. Verso da Kapa. Lisboa: Associação Portuguesa de Dislexia.
- Auzias, M. (1970). *Les troubles de l'écriture chez l'enfant - Problèmes généraux. Bases de rééducation*. Neuchâtel (Switzerland): Delachaux et Niestlé.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. (2010). *Dislexia: hipóteses teóricas e métodos de reeducação*. São Paulo: P@rtes. [Em linha]. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2010/07/03/dislexia-hipoteses-teoricas-e-metodos-de-reeducacao/> [Consultado em 20/07/2016].
- Beard, R., Siegel, L., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos (orientados por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela)*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1988). *Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Coelho, D. (2016). *Dificuldades de aprendizagem específicas - Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf> [Consultado em 06/07/2016].
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Dias, M. & Nunes, M. (1998). *Manual de Métodos de Estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2011). *Dislexia: um estudo de caso*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. [Em linha]. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11292/1/CARLA_FERREIRA.pdf [Consultado em 20/10/2017].
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar - abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem - Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editores.
- Gil, A. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lourenço, L. (2012). *Intervenção Pedagógica Com Uma Criança Disléxica*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. [Em linha]. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2829/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf?sequence=1> [Consultado em 18/07/2016].
- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. California: SAGE publications Inc.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Portal da Dislexia. [Em linha]. Disponível em: <http://dislexia.pt/blog/dsm-5-criterios-diagnostico-perturbacao-aprendizagem-especifica/> [Consultado em 06/07/2016].
- Ribeiro, A. & Baptista, A. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.
- Rocha, B.P. (2004). *A criança disléxica- elementos para a compreensão e reeducação da criança disléxica*. Lisboa: Fim de Século.
- Rocha, B., Rocha, M., Menéres, M., & Almeida, D. (1991). *A reeducação da criança disléxica*. Lisboa: Escher.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfragide: Texto Editores
- Serra, H., Nunes, G. & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Shaywitz, M.. (2008). *Vencer a Dislexia - como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

- Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 13, n. 13, July 2009. ISSN 1646-401X. [Em linha]. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/562>>. [Consultado em 20/08/2017].
- Sousa M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: como identificar? Como intervir*. Revista Portuguesa de Clínica Geral [Em linha]. Disponível em: <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834> [Consultado em 18/07/2016].
- Teles, P. (2010). *Dislexia e Disortografia: Da Linguagem Falada à Linguagem Escrita* [Em linha]. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_06/es_01_06_pt.htm [Consultado em 20/07/2016].
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- World Federation of Neurology (1968). *Report of Research Group on Developmental Dyslexia* em Critchley, M. (1970) *The Dyslexic Child*. London: Heinmann.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Vol.5. Newbury Park: SAGE Publication



**ANEXO A - Orientações e estratégias para intervenção
educativa com alunos disléxicos**

(material facultado nas aulas de DCM)

**DIFICULDADES MAIS FREQUENTES DO ALUNO DISLÉXICO / COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM E
SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO**

DIFICULDADES	COMO AJUDAR
Língua materna	
<p>Leitura silenciosa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber dar informações e resumir o texto lido <p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lê atentamente, troca os sons, esquece-se das palavras, o que o leva a não compreender o texto; ▪ É penalizado devido à sua memória imediata e apresenta dificuldades na decodificação <p>Leitura expressiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ler oralmente com expressividade <p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Luta contra as inversões, as omissões, as confusões, os sons 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No primeiro ano, fazer muitos exercícios de repetição ou discriminação de sílabas sem significado (pseudopalavras), de consoantes próximas (chá/já, fá/vá, pá/bá, ...); ▪ Diminuir o comprimento dos textos; ▪ Propor questões intermédias; ▪ Pedir-lhe para resumir um parágrafo mais curto; ▪ Se na ficha/teste de avaliação teve dificuldade em responder às questões, verificar oralmente se compreendeu ou não o texto; ▪ Se não compreendeu, a sua dificuldade de compreensão é ao nível da leitura; ▪ Se compreendeu, a sua dificuldade é na transição para a escrita. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reduzir a velocidade de leitura em voz alta (a velocidade aumenta consideravelmente os erros nas crianças disléxicas); ▪ Não obrigar a ler em voz alta em presença de outros alunos; ▪ Deixá-lo seguir a leitura com o dedo ou outro auxiliar; ▪ Ler os sons complexos ao mesmo tempo que ele e fazê-lo repeti-los; ▪ Verificar a compreensão do texto lido; ▪ No primeiro ano, ensinar as grafias muito próximas (on/ou, m/n, p/b...), com alguns dias de intervalo.

<p>complexos, as linhas que salta, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fica bloqueado quando é perturbado pela emoção: os mecanismos de compensação serão mais aparentes e portanto mais incomodativos, prejudicando assim a fluidez da leitura e impedindo a compreensão do texto. 	
Ortografia	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ditado de palavras, de frases. <p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confunde os sons e o sentido; ▪ Mesmo que conheça as regras de ortografia, tem dúvidas e quando as vai aplicar já não sabe... ▪ Saber copiar um texto sem erros. ▪ Ler e compreender o texto, ao reproduzi-lo confunde, inverte, esquece-se de letras, de sílabas e de palavras. Perde-se em relação à linha onde está. Volta atrás, escreve duas vezes a mesma coisa. O tempo que demora a voltar ao texto leva a que esqueça o que escreveu. A cópia é um exercício muito difícil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Só deverá considerar os erros ortográficos nos ditados ou em exercícios de ortografia (no caso da regra aprendida, não nas outras palavras); ▪ Fazer contratos com a criança quanto ao número de erros ou à natureza dos mesmos. Por exemplo: "Hoje não quero erros no a/à", mais tarde pedir-lhe que faça o acordo dos plurais simples; ▪ Se bloqueia na escrita, deve encorajá-lo a escrever textos pessoais dizendo-lhe que a ortografia não será avaliada (por exemplo: pedir-lhe para inventar uma história de quatro linhas, diferente todos os dias, em vez de lhe dar exercícios gramaticais, durante um determinado tempo). ▪ Dividir o texto e acentuar as referências visuais; ▪ Permitir-lhe sublinhar ou fazer marcas no texto; ▪ Ajudá-lo na sua forma de "fazer" (ou palavra a palavra ou então letra a letra).
Gramática	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar frases e tipos de frases; ▪ Distinguir o grupo nominal e verbal, nome, adjetivo, determinante, género e número... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simplificar as instruções (torná-las progressivamente mais complexas); ▪ Aceitar que ele só aprende parte de uma regra gramatical; ▪ Evitar fazê-lo decorar as regras do género: "o adjetivo qualificativo qualifica o nome", neste caso não se explica nada, não é dado sentido;

<p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Não compreende o vocabulário mais elaborado. Por exemplo, confunde “palavra” e “nome”.	<ul style="list-style-type: none">▪ Evitar explicações como: “o adjetivo pode suprimir-se” – o disléxico pode suprimir tudo, não havendo para ele qualquer problema;▪ Verificar se compreende e distingue o sentido dessas palavras.
Conjugação	
<p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir passado, presente e futuro;▪ Fazer a concordância do verbo;▪ Conjuguar; <p>▪ Denota dificuldades frequentes na orientação temporal.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Não contabilizar os erros nos sons ou erros de ortografia, se escreveu corretamente a terminação e se fez o acordo;▪ Orientá-lo na identificação dos indicadores de tempo, ajudá-lo e pedir-lhe para os sublinhar;▪ Ensinar-lhe os verbos menos complexos ao nível da ortografia e que sejam mais vezes utilizados para que se possa encontrar mais facilmente a terminação.
Vocabulário	
<p>▪ Encontrar palavras da mesma família, antónimos, sinónimos, distinguir os homónimos...;</p> <p>▪ Utilizar o dicionário;</p> <p>▪ Colocar palavras por ordem alfabética.</p> <p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Confunde os sons o que ocasiona confusões de sentido (perfeito, prefeito; erupção, irrupção; há, à, a...);▪ Tem dificuldade em encontrar e localizar a palavra na página;▪ Dificuldades nas referências espaciais e temporais (antes, depois...)	<ul style="list-style-type: none">▪ Não contabilizar os erros se a definição estiver correcta;▪ Ajudá-lo a procurar palavras no dicionário e propor-lhe um alfabeto escrito que irá colocar no seu dicionário.

Expressão escrita

- Construir uma frase, aumentá-la, reduzi-la, pontuar.
- Comentar uma imagem, continuar uma frase ou história, ordenar e escrever um texto.

O aluno:

- Revela problemas com o tempo, com as sucessões;
- Tem dificuldade em orientar-se no texto e compreendê-lo;
- Bloqueia perante a escrita devido às dificuldades.

- Ajudá-lo a compreender o que lhe é pedido e a estruturar as suas ideias;
- Não deverá contabilizar os erros nem sublinhá-los.

Escrita

- Escrever legivelmente, fazer a pontuação, colocar os acentos e as maiúsculas.

O aluno:

- Como na maioria dos casos, é disgráfico, não se sente à vontade com a escrita;
- Não respeita as grandezas devido à sua dificuldade de representação no espaço.

- Insistir com os pais para vigiarem a forma como o aluno segura no lápis, visto a mesma ter muita importância na perceção dos ritmos (ponto fraco dos disléxicos);
- Voltar a explicar o trajeto das letras;
- Ser paciente face à sua grafia e ao seu lado desordenado/confuso.
- Aceitar as rasuras (que são autocorreções) e a sua apresentação pouco cuidada;
- Não deverá arrancar-lhe as páginas do caderno.

Composição

O aluno:

- As mesmas dificuldades apresentadas na expressão oral aparecem

- Privilegiar o conteúdo em relação à forma;
- Fazer exercícios de estilística;

<p>igualmente na escrita;</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Desrespeito da sintaxe;▪ Nível de língua demasiado familiar;▪ Vocabulário pobre e repetitivo;▪ Má utilização dos tempos verbais;▪ Falta de pontuação;▪ Acentuação deficiente;▪ Não sabe delimitar as diferentes partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), encadear e estruturar cronologicamente o seu discurso;▪ Perde muito tempo com as dificuldades ortográficas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Ajudá-lo a organizar as ideias de um texto;▪ Não o penalizar pela ortografia.
Matemática	
<p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Revela dificuldades em ler os enunciados com palavras complexas, como adjacentes, circunscritas, paralelogramo...▪ Inverte os signos, os algarismos, sem contudo errar o resultado;▪ Troca com frequência os sinais > e <;▪ Manifesta dificuldades em seguir um raciocínio lógico;▪ Inverte as referências em geometria: em cima, em baixo; direita, esquerda...;▪ Confunde as letras que designam um ângulo ADC por ABC;▪ Denota problemas de visualização e organização espacial;▪ Mostra falta de rigor e cuidado.	<ul style="list-style-type: none">▪ Permitir-lhe chegar ao resultado correto mesmo que a forma de o fazer seja diferente da ensinada;▪ Aconselhar uma reeducação lógico-matemática;▪ Compreender que pode inverter os sinais mas fazer um cálculo correto;▪ Ter em conta não só os resultados mas também o raciocínio, valorizando os progressos e os sucessos;▪ Ensinar-lhe a fazer desenhos e esquemas para a resolução de alguns problemas.
Línguas Estrangeiras	

<p>Inglês / Francês</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Encontramos as mesmas dificuldades detetadas na língua materna ao nível da leitura, da ortografia, da conjugação verbal, da gramática e da composição. No Inglês há sempre maior dificuldade. <p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Denota dificuldades em associar a ortografia ao som devido ao pouco hábito em ouvir novos sons e ver novas grafias;▪ Confunde a audição de sons muito próximos mas com grafia e significados diferentes;▪ Tem algumas dificuldades nas letras não pronunciadas mas escritas e nas regras de concordância, diferentes da língua materna.	<ul style="list-style-type: none">▪ Trabalhar a pronuncia (mesmo que seja de forma exagerada), sobretudo nas primeiras semanas de aprendizagem.
<p style="text-align: center;">História e Geografia</p>	
<p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Demonstra dificuldades nos problemas cronológicos, ex.: antes e depois de Jesus Cristo, porque o cálculo não se faz da mesma forma que para a contagem dos anos;▪ Inverte datas e números;▪ Revela dificuldades:<ul style="list-style-type: none">• De localização nos esquemas e compreensão das escalas;• De memorização• De ortografia de palavras estrangeiras e mesmo dificuldade de redação na expressão escrita.	<ul style="list-style-type: none">▪ Utilizar a apresentação visual, como frisos cronológicos;▪ Ajudá-lo a elaborar um plano da aula para poder estudar;▪ Não dar importância aos erros ortográficos;▪ Valorizar qualquer progresso ou sucesso;▪ Fazer esquemas utilizando cores.
<p style="text-align: center;">Ciências da Natureza / Biologia</p>	

<p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revela dificuldades nas palavras complexas, ex.: clorofila, diafragma... ▪ Inverte ou não compreende os esquemas; ▪ Tem dificuldades de memorização 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não descontinuar pelos erros ortográficos; ▪ Valorizar qualquer progresso ou sucesso.
<p>Ciências Físico-Química</p>	
<p><u>O aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revela dificuldades no vocabulário; ▪ Inverte as referências, ex.: na eletricidade inverte os polos; ▪ Inversão da lógica; ▪ Demonstra dificuldades em memorizar os símbolos e as fórmulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não descontinuar pelos erros ortográficos; ▪ Valorizar qualquer progresso ou sucesso.
<p>Educação Tecnológica / Educação Visual</p>	
<p><u>O aluno revela:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemas de orientação espacial; ▪ Dificuldades nos trabalhos manuais; ▪ Problemas de esquematização e espaciais; ▪ Dificuldades na organização e planificação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoiá-lo o mais possível (ou pelo professor ou pelos colegas), nas tarefas onde apresenta maiores dificuldades; ▪ Valorizar qualquer progresso ou sucesso. ▪ Ajudá-lo a organizar o plano de trabalho.
<p>Educação Musical</p>	
<p><u>O aluno revela:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades no solfejo; ▪ Problemas de audição, confusão dos sons e das linhas da pauta e das claves; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoiá-lo o mais possível (ou pelo professor ou pelos colegas), nas tarefas onde apresenta maiores dificuldades; ▪ Valorizar qualquer progresso ou sucesso.

<ul style="list-style-type: none">▪ Dificuldades na reprodução e memorização de ritmos.	
Educação Física	
<ul style="list-style-type: none">▪ <u>O aluno revela:</u>▪ Dificuldades em memorizar sequências;▪ Problemas de lateralidade e de esquema corporal;▪ Dificuldades de coordenação motora, espacial e temporal;▪ Problemas e ritmo.	<ul style="list-style-type: none">▪ Verbalizar durante a aprendizagem das sequências;▪ Explicar individualmente os exercícios ao aluno, antes da sua aplicação.▪ Valorizar qualquer progresso ou sucesso.

DIFICULDADES DOS ALUNOS DISLÉXICOS / COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

CARACTERÍSTICAS	DIFICULDADES	SUGESTÕES
Lentidão e dúvida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausência de automatismos: esforço suplementar na elaboração básica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do tempo; 2. Tempo suplementar; 3. Adaptações em relação ao que é despendido para cada tarefa; 4. Ajuda na leitura e na ortografia; 5. Adaptações temporárias nos conteúdos dos programas; 6. Valorização do menos progresso relativamente ao tempo.
Dificuldades na orientação espacial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades no posicionamento e nos pontos de referência; ▪ Dificuldades nas arrumações; ▪ Desordem ou não existência de estratégias metodológicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização dos espaços com referencias bem sinalizadas. <ol style="list-style-type: none"> a) Para lugares e locais: <ul style="list-style-type: none"> • Sinalética reforçada (etiquetas) para os edifícios, andares, salas, placas, moveis, gavetas ou cacifos bem identificados, etc.; • Existência de material de arrumação adaptado; b) Para o material pessoal: <ul style="list-style-type: none"> • Identificação com etiquetas ou cores para diferenciar os livros, os cadernos, etc.; 2. Utilizar documentos escritos bem legíveis e claros, sem sobrecarga de informações, com letra adaptada (tipo, espaçamento e tamanho)
Dificuldades na orientação temporal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades no tempo, na cronologia e na duração; ▪ Desordem nos processos, estratégias, metodologias a adotar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorização do papel de referente com a utilização de um caderno onde anotar os trabalhos de casa ou até de uma planificação pessoal global auto gerida; 2. Referências temporais por planificação visível, com cores e etiquetas (individuais ou de afixação coletiva); 3. Treino auditivo (oral) e/ou visual (planos afixados, cursores, etc.), definir as etapas das comunicações escritas e orais;

		<p>4. Aprender os processos e etapas na resolução das questões tipo, a resolver (eventualmente com fichas de ajuda, sumários, resumos, esquemas);</p> <p>5. Solicitação frequente da narração, do relatório, da estratégia, como ajuda para localizar as anomalias de sequencialização.</p>
<p>Problemas de atenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quebras de atenção; ▪ Distração com qualquer estímulo auditivo e visual; ▪ Defeito na fixação da atenção em elementos chave das mensagens orais e escritas (perder-se no discurso), na recepção ou expressão; ▪ Confusão na memória imediata; ▪ Mensagem informativa alterada ou anulada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Importância do ambiente / comportamento geral da turma devido aos distratores visuais ou auditivos; 2. Colocar o aluno na primeira fila, frente ao quadro; 3. Instruções e explicações curtas, passo a passo; 4. O aluno não se pode distrair com o material escolar; 5. Chamadas de atenção do professor (olhar, proximidade, dirigir-se diretamente ao aluno); 6. Gestão da atenção da turma (regular os momentos de fala e silêncio, os ciclos de atenção/esforço, exercícios mentais ou corporais, apresentações motivantes, etc.); 7. Exercícios para treinar a atenção, tais com: <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de encadeamento mentais com obstáculos, aumentando progressivamente o grau de dificuldade; • Descoberta de diferenças em textos semelhantes; • Exercícios tipo “caça ao intruso”, “descobre as diferenças” oral ou visual, etc.; • Jogos de atenção auditivos ou visuo-espaciais.
<p>Problemas de memorização</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fraca memória imediata: salto de dados, impossibilidade de reter várias instruções ou esclarecimentos sucessivos ou seguidos; ▪ Alterações na memória de trabalho: mau funcionamento do tratamento de dados em memória (utilização / 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decomposição das instruções e informações (em elementos curtos e sucessivos), verificação da sua integração (verbalizar) e a sua excussão; 2. Treino de exercícios ou jogos adaptados com palavras e algarismos reduzidos e forma auditiva e visual; 3. Treino no tratamento fundamental das instruções e informações: <ul style="list-style-type: none"> • Natureza do que é fornecido ou pedido; • Natureza do que já está memorizado, do que é preciso

	<p>conservação);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades de armazenamento na memória a longo termo ou na sua função de evocação. 	<p>complementar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natureza do tratamento a fornecer às respostas; <ol style="list-style-type: none"> 4. Exercícios de revisão do vocabulário, dos conhecimentos ou do processo, eventualmente numa periodicidade regular; 5. Treino mnésico (exercício, jogos diversos adaptados); 6. Elaboração frequente de pequenas ajudas, facilmente acessíveis; <ul style="list-style-type: none"> • Fichas processo (gramática, tabuada, cadernos de ortografia, etc.); • Fichas listas das minhas palavras difíceis um dos meus erros tipo (por temas ou família) 7. Redução das cargas mnésicas.
<p>Dificuldades de “manipulação” dos conhecimentos e informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades variáveis quanto à abstração, classificação, categorização, encadeamento, programação...; ▪ Dificuldades nas organizações em “arborescentes mentais”, assim com estabelecimento de ligações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Treinos progressivos acompanhados, no processo de tratamento fundamental das informações, instruções e tarefas, diferenciando bem as etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do que é pedido e/ou fornecido; • Procura do que é conhecido ligado ao tema específico; • Elaboração da natureza e das etapas do tratamento a desenvolver; • Elaboração / formulação da resposta 2. Identificação das anomalias repetitivas nas estratégias e processos pessoais do aluno; <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração das correções necessárias; • Constituição de um pequeno caderno “anti-erros” (onde irá registar as estratégias permanentes ou temporárias) disponível a qualquer momento; 3. Partir do concreto para o abstrato, e das aprendizagens das noções para as entidades (não desmembrar); 4. Ajudar a distanciar-se da impulsividade, e a estruturar a ordem correta na análise das informações ou das instruções assim como nos processos de raciocínio; 5. Avaliar com frequência, interactivamente, o “acompanhamento” e discutir com o aluno as ajudas que lhe podem ser proporcionadas.

<p>Alterações ao nível da leitura</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Lentidão, hesitações, repetições...;▪ Dificuldades na leitura: omissão de letras, sílabas, palavras ou linhas, recuos...;▪ Erros de descodificação;▪ “Absorção” na descodificação em detrimento do sentido;▪ Agravamento à medida que vai ficando cansado;▪ Dificuldade frequente em determinar os próprios erros;▪ Alteração ou perda total da possibilidade de acionar a compreensão, isto é, do conteúdo da própria informação.	<ol style="list-style-type: none">1. Ajudar na compreensão de textos e enunciados diversos:<ol style="list-style-type: none">a) Acompanhamento da leitura para vigiar a descodificação e o sentido (muito importante)b) Utilizar livros de texto tipograficamente adequados ou reescritos, com movimentação de marcador móvel ou cursor;c) Leitura pormenorizada com códigos de cor, sublinhados ou marcando os pontos essenciais de análise ou de dados;d) Reforçar elementos de referência e estruturas como planos, sumários, índice, títulos, subtítulos, tipografia, pontuação...;e) Disponibilização de ferramentas facilitadoras (fichas ou cadernos pessoais com o vocabulário, dicionário de conjugação, dicionário ou fichas de vocabulário por famílias e cores, computador...) com treino na sua utilização;f) Afixação temporária visualmente próxima para relembrar os erros mais frequentes, as regras ou as estratégias (afixação na sala de aula, no caderno, ou mesmo no local onde estuda em casa);g) Nos casos mais severos, possibilidade de o professor oralizar ou gravar2. Treinos específicos: Fonológicos<ul style="list-style-type: none">• Ditados de sílabas;• Palavras com espaços para completar com sílabas;• Jogos de supressão de letras e sílabas;• Ditados de pseudopalavras, seguidos da sua decomposição em sílabas e depois em fonemas;• Trabalho em suporte de poesia (rima, figura de estilo...)Lexical<ul style="list-style-type: none">• “Flashes” imagem / palavra global;• Exercícios com famílias de palavras, prefixos, sufixos...;
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Frases com lacunas com sugestões de palavras ortograficamente próximas... <p>Visuo-atencionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de descodificação com dificuldade crescente; • Exercícios de intrusos ou de diferenças em código ou grafismos; • Jogos adaptados visuo-atencionais.
<p>Alterações ao nível da escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erros e dificuldades idênticos ao da leitura e outros específicos de descodificação; ▪ Lentidão, rasuras, emendas, grafismo irregular; ▪ Dificuldade na autocorreção dos erros; ▪ Na copia frequentes dificuldades em copiar erros de localização entre os dois textos; ausência de perceção do sentido; ▪ Agravamento maior se é necessário ouvir, compreender ou escrever ao mesmo tempo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todas as ajudas e treinos ligados à dislexia, são validos também para a escrita; 2. Esforço para facilitar as apresentações corretas do trabalho escrito; 3. Aprendizagem das estratégias de releitura e correções; 4. Evitar tomar notas (enorme sobrecarga cognitiva); 5. Ajuda e controlo da cópia de textos.
<p>Repercussões psicológicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forte desgaste da motivação e fracasso quotidiano, renovado e longo; ▪ Rejeição frequente da leitura, da escrita e por vezes da escola; ▪ Cansaço intelectual e físico; ▪ Ausência de perceção da ligação entre esforços e resultados; ▪ Sentimento de nulidade: diminuição 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Importância do conhecimento das perturbações e dos interesses do aluno, para o ajudar a combatê-los: empatia, benevolência, exigência, ... apoiar e dar continuidade à reeducação anterior (se existir); 2. Apoio pessoal expresso frequentemente no trabalho ligado à escrita; reabilitação paralela da noção de esforço; 3. Análise com o aluno sobre a forma como ele sente as ajudas que lhe são dadas; 4. Referencia frequente à utilidade funcional e social da leitura mais

	<p>da autoestima;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perda da motivação e do investimento, que pode eventualmente chegar a um estágio de “impotência adquirida” (rejeição progressiva de todo o ato complexo de investimento intelectual de aprendizagem; perda da vontade de fazer, portanto do saber fazer). 	<p>necessária do que para a escola (interesse de escritas retiradas da comunicação corrente);</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Dar atenção ao reconhecimento dos progressos mesmo que limitados: necessidade de empolar as gratificações e as evoluções; 6. Depois de uma averiguação das capacidades reais, facilitar as respostas escritas ou recolher parcial ou totalmente as respostas na oralidade; 7. Importância das adaptações, notações e avaliações: <ul style="list-style-type: none"> • Prestar especial atenção às apreciações orais ou escritas: evitar olhar depreciativo, de censura; salvaguardar sempre um aspeto positivo, encorajador e de esperança; • Limitação ou exclusão de elementos pejorativos na ortografia, atenção particular ao conteúdo intelectual subjacente aos problemas de escrita; • Valorizar a avaliação através da expressão oral; • Notação com integração na avaliação de critérios de esforço e progressão, acrescidos aos do seu nível; • Seleção dos alvos de notação em função dos problemas específicos do aluno; • Análise com o aluno dos seus resultados negativos: localização “interativa” dos problemas e tarefas de remediação.
<p>Perturbações afectivas-sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desvalorização relativamente aos colegas (sendo por vezes objeto de troça); ▪ Sentimento de diferença e anormalidade; ▪ Vulnerabilidade relativamente às falsas interpretações, julgamentos ou sanções a que estão sujeitos; ▪ Frequente vergonha e/ou 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver uma ação geral de sensibilização / educação para a diferença e acolhimento na turma; 2. Favorecimento de situações de sucesso no trabalho com valorização pública; 3. Confiar-lhe trabalhos e missões particulares (dossiers, entrevistas, exposições, etc.), podendo assim exprimir as suas capacidades evidentes, não escritas, perante toda a turma; 4. Promover o interesse pelo trabalho de grupo ou de tutoria com colegas;

	<p>culpabilidade em relação à família e aos professores;</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Repercussões frequentes no humor e no comportamento (depressão, inibição, bloqueios, fobias, fugas) traços reacionais comportamentais (instabilidade, manifestações de carácter, etc.).	<p>5. Evitar comparação dos seus trabalhos menos conseguidos com os dos seus colegas; comparar sim, trabalhos por ele elaborados anteriormente, valorizando qualquer progresso;</p> <p>6. Fazer um esforço especial na aprendizagem da expressão oral, proporcionando-lhe situações de realização nesta área.</p>
--	--	---

Para o professor poder, no seu quotidiano escolar, lidar com crianças disléxicas, sugiro algumas ideias suscetíveis de o ajudarem no contacto com estas crianças. As sugestões podem ser utilizadas com outras crianças que apresentem Necessidades Educativas Especiais e devem ser adaptadas às características individuais de cada criança.

A criança disléxica deve ser estimulada mas, tal como as outras crianças, deve ser avaliada para medir os seus conhecimentos com base numa norma e assim possuir referências. O melhor é comparar os resultados do momento com os realizados anteriormente.

Explicar à turma que a criança é disléxica, tal como algumas são míopes, fazendo sobressair as suas habilidades, muitas vezes esquecidas. Altamente intuitivas, pois são crianças que pensam e percebem de uma maneira multidimensional, pensam mais com as imagens do que com as palavras, possuem grande imaginação, experimentam as ideias como realidades, têm uma curiosidade natural para saber como funcionam as coisas e são altamente conscientes do ambiente que as rodeia.

Algumas orientações e alguns conselhos fundamentais para lidar com estas crianças. O professor, em colaboração com os pais, pode ajudar na superação de algumas dificuldades quanto à organização.

- Proporcionar-lhe a máxima atenção individualizada e levá-la a pedir esclarecimentos quando lhe surge alguma dúvida;

- Confirmar sempre se compreendeu as tarefas escritas que lhe foram propostas;
- Assegurar-se que os textos que lhe são dados para ler correspondem ao seu nível de leitura;
- Repetir as instruções várias vezes e, se for necessário, fazê-la verbalizar para verificar se compreendeu;
- Permitir a gravação das aulas e a utilização de recursos como apontamentos, tabuada, calculadora, computador...;
- Não estar convencido de que o aluno se consegue lembrar do que aprendeu no dia anterior;
- Corrigir os seus trabalhos o mais rapidamente possível e neles destacar essencialmente os aspetos positivos;
- Valorizar os progressos de acordo com o seu esforço e não com o nível dos outros colegas da turma;
- Dar referências no tempo e no espaço:
 - ✓ Referências visuais, tácteis, assim como referências de orientação (propor, por exemplo, um horário pintado com cores diferentes para uma boa orientação ou um calendário pessoal no qual possa escrever...);
- Fornecer uma ajuda metodológica através de planos de trabalho, quadros, esquemas, fichas para superar a falta de organização, o défice de memória:
 - ✓ Estabelecer projetos muito estruturados com a ajuda do aluno;
 - ✓ Explorar as condições de realização (a planificação das tarefas de uma importância primordial). Este trabalho é suposto ser feito em colaboração com os pais que apoiarão o filho fora do horário escolar;
- Dar tempo ao aluno para explicar, comentar, justificar (este é um momento privilegiado para o acompanhamento);
- Adaptar as modalidades de avaliação de modo a permitir a observação do seu progresso:
 - ✓ Separar a avaliação dos conhecimentos e da ortografia;
 - ✓ Atribuir mais tempo para a realização dos testes de avaliação (a avaliação dos progressos, assim como a análise dos erros, são dispensáveis para estes alunos, podendo deste modo situarem-se em relação a si mesmos e às exigências escolares);
- Privilegiar a avaliação dos conhecimentos na oralidade e evitar situações que possam provocar perturbações emotivas relativas às dificuldades técnicas (por exemplo, a leitura em voz alta perante a turma);

- Não hesitar em utilizar o computador o mais cedo possível (escrever uma palavra no teclado, obrigando a prestar atenção à imagem palavra):
 - ✓ O corretor ortográfico integrado no computador permite escrever corretamente e assim poderá concentrar-se mais na expressão;
- Propor instrumentos facilitadores, como o computador, dicionário, calculadora, tabuada, gramática, sínteses (elaboradas com a ajuda do aluno). Estas ferramentas devem estar sempre à disposição do aluno, sobretudo na primeira fase de aprendizagem;
- Distribuir suportes escritos bem legíveis:
 - ✓ Fotocópias da aula — ou resumo da mesma — antes ou depois da aula;
 - ✓ Correção escrita dos principais exercícios feitos na aula. Podemos sugerir que a turma possua cadernos para as várias disciplinas e nos quais os alunos mais rápidos efetuem todos os registos escritos (e também orais) das aulas. Estes cadernos deverão conter tudo o que foi realizado nas aulas, podendo ser consultados e mesmo fotocopiados por qualquer aluno.
- Indicar por escrito, no caderno diário do aluno, o trabalho de casa a realizar:
 - ✓ Reduzir a quantidade de trabalhos de casa, consoante a lentidão, mas manter a exigência quanto à qualidade (conversar com os pais relativamente ao tempo máximo a conceder a esta tarefa).

ANEXO B- Entrevista Aluna S.

Entrevista Aluna S.

Local da entrevista - Espaço público

Duração da entrevista - 21 minutos

Idade da entrevistada- 21 anos

Data - 03/09/2017

O projeto de investigação que estou a realizar insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial e tem como objetivo compreender o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos e qual o seu processo.

A sua colaboração é de extrema importância para o estudo em causa, pois a sua experiência permite-lhe ter um conhecimento que em muito contribui para compreender a Terapia de Escrita e a sua metodologia de trabalho.

Apesar de gravadas, asseguro-lhe que as respostas a esta entrevista são confidenciais e que serão somente utilizadas para este propósito.

I - Agradeço que me diga a sua idade e formação profissional ou ano de escolaridade, caso ainda estude.

R – Tenho 27 anos e estou a terminar, falta-me uma cadeira, quer dizer “meia cadeira”, o que é pior ainda, do curso de enfermagem.

I - Pode descrever o seu relacionamento com os seus colegas, professores e família? Sabe o que é a Dislexia e as suas consequências emocionais e pedagógicas?

R – O que me lembro, ou melhor quis esquecer-me que tinha isto, há vários tipos. O meu era mais na escrita, não se notava tanto na leitura e na fala, é mais a dificuldade na diferenciação de sons na escrita. De uma forma abreviada...Ahh, vou buscar um bocado aquilo que eu senti, foi, aaaaa, salvo seja, uma ligeira discriminação. Às vezes um apontar os dedos dos colegas, “mas porque é que ela tem coisas que nós...” isto numa idade mais jovem, em que os miúdos são maus uns para os outros. Eeeeeee o que eu senti, ou seja, quando me foi descoberta a dislexia eu estava num colégio privado e não senti apoio nenhum do colégio, ou seja, também há dez anos atrás não havia quase nada e eu sei que tinha assim uns quantos direitos e o colégio não os quis dar, então fui para uma escola pública onde tive uma ajuda sem precedentes. Mas pronto, assim os níveis de ajuda, de...

era assim os testes mais pequeninos, mais tempo para os fazer e era aí que vinha a parte dos colegas, “mas porquê?”, ou seja, os miúdos não sabem o que é e no fundo acho que isso depois acabava por pesar um bocadinho. Eu falo por mim, eu sentia-me mal porque... “porque é que eu tenho de ser mais do que eles?”... eles também não percebem o que é que é isto, porque a nós também nos magoa emocionalmente não sermos capazes de atingirmos o mesmo que eles atingem no mesmo tempo, precisamos de um bocadinho mais.

I - Antes de iniciar a terapia recorda-se de que erros mais habitualmente fazia?

R – Lembro-me muito de batalhar o b pelo v, o r pelo l, aqueles sons dos dois s, ch, x, aaaaaaa, o que é que era mais? Estes eram assim os maiores... trocas de letras no fundo. Era sobretudo na escrita. Na leitura não. Não leio com a mesma rapidez que toda a gente, tenho que ler à minha velocidade para conseguir compreender, mas... Antes não era assim. Eu queria ler à velocidade que toda a gente lia e comia palavras, não lia palavras ou... ainda hoje nos trabalhos que eu falo, académicos, a minha mãe corrige tudo e ela para e diz-me “o que é que está aqui escrito?” e eu “então está isto e isto” e está escrito o que eu quero dizer mas eu não estou a ler o que está lá escrito, estou a ler o que eu quero dizer.

I - Como era a sua relação com a escola e a aprendizagem? Como era o seu comportamento? Sentia-se integrada?

R – Aquilo foi ali um pouco estranho porque eu só começo a desinteressar-me pela escola ali no 5º, 6º ano, porque não vejo resultados, ou seja, eu estudava, sentia que me aplicava e não via resultados. Pronto, e foi só no 6º ano que a minha mãe lhe saltou a tampa, como eu costumo dizer e me levou para uma psicóloga privada para tentarem, porque a minha mãe já desconfiava que eu tinha dislexia desde o 3º ano e o colégio dizia que não, que era só mesmo preguiçosa. Aaaaaaa, pronto e então só aí no 6º ano é que é de facto diagnosticado e então aí lá me foi explicado que havia ali uma barreira que, pronto, depois com a Lurdes, consegui ultrapassá-la. Mas sim, ou seja, até ali ao 1º e 2º ano gostava muito da escola, aliás no 2º ano quando fui para o colégio, eu era uma aluna com notas muito baixas porque vinha de um 1º ano muito mal dado. Iniciei um 2º ano em que os meus colegas já iam quase no 3º e eu ainda nem o 1º tinha quase dado. A professora agarrou em mim e puxou, ou seja, passei de um 1º período, uma aluna muito fraquinha, para o 3º período, a melhor aluna da turma. E depois o 3º ano foi o contrário. Aliás, acho que num dos meus relatórios o que diz, já mais adulta, já com a psicóloga, já associou muito a dislexia à parte emotiva, ou seja, mesmo agora na faculdade no primeiro ano foi muito difícil adaptar-me aos exames, àquela pressão de faculdade e havia ali muitos bloqueios, quando eu bloqueio é quando ela aparece; a falar, a escrever, a tudo. Nem enfermagem muitas vezes eu conseguia escrever!
(ri)

No colégio achavam que eu era um caso de preguiçite aguda, que não queria estudar, pronto, que não me interessava.

I - E emocionalmente como se sentia?

R – Até ao 2º ano essa parte emocional, não se manifestou muito, tinha uma relação com a escola e gostava, mas a partir do 2º ano as coisas ficaram mais tremidas. No 3º ainda achava piada àquilo, mas fui baixando as notas, começou a haver... Às vezes a ter de ficar lá mais um bocadinho, mais tempo a corrigir os erros dos ditados. Aqueles trabalhos de casa que desmotivam, que é corrigir os erros, porque para nós estamos a escrever bem e acho que quando não nos é explicado porque estamos a fazer mal, acho que uma criança não consegue e fica desmoralizada. A partir do 5º/6º ano as coisas pioraram mesmo, ou seja, passamos de umº ano com meia dúzia de disciplinas que é sempre com a mesma professora para um batalhão de disciplinas com professores completamente diferentes e aí foi um bocado um choque. Aliás, acho que fui sempre passando, porque, pronto, era um colégio privado e não podia chumbar os meninos, aaaaaa, mas, ali no 6º ano a minha mãe é que bateu o pé para eu ficar para trás porque dizia que eu não tinha mesmo capacidade para passar para um 3º ciclo. Foi muito difícil mas a minha mãe conseguiu fazer-me ver que seria melhor para mim, porque, de facto, ela via, pronto, que já me esforçava e que, também sou preguiçosa, eu admito que sou preguiçosa, não sei se faz parte de nós mas...sou preguiçosa e trabalho sobre pressão, gosto mais de estar a estudar sobre pressão. E então eu lembro-me pouco desta altura, não sei por opção do cérebro ter apagado, mas sei que quando vieram as notas do 2º período, que a minha mãe me fez perceber que eu não sabia o suficiente para passar de ano e quis-me mostrar que era melhor ficar para trás porque ali o medo, 6º ano, a preocupação é os amigos: vou mudar de turma, vou mudar de amigos, pelo menos estes amigos já não me apontam o dedo porque já perceberam que há aqui qualquer coisa... Aí era o medo principal, era mudar de turma, de amigos, não preocupava tanto com a parte de saber ou não, porque eu achava que sabia, mas eu não conseguia era demonstrar que sabia. Tinha uma autoestima muito baixa, ainda hoje... Os professores, eu tinha que pedir pois eles ou esqueciam-se... No colégio não havia (preocupação). Uma ou outra professora lá, salvo-seja, tinha pena. Só a professora de português era mais terra-a-terra, percebia e reduzia mesmo (os testes), eu tinha mesmo um teste só para mim. A de português era a única... Lembro-me que a de história e a de ciências cortavam-me um ou outra pergunta, era o exame igual e tiravam-me uma ou outra, pronto... Quando mudei para a escola pública, no 7º ano, porque entretanto ainda fiz o 6º ano no colégio, no 7º, não, no 8º, mudei para o público no 8º. Tinha apoio de todos os professores e não senti que havia distinção entre mim e os outros colegas, coisa que eu sentia no colégio: no segundo 6º e no 7º havia essa distinção. Ali não, os testes já eram para mim, por norma mais pequenos

porque o que os colegas notavam era "porque é que ela fica mais tempo que nós?". Então a norma era que os testes vinham mais pequenos e se por acaso vinham iguais por questões... Um professor mais distraído, porque são imensos alunos, cortava mesmo a pergunta.

I - Quando é que começou a terapia e quanto tempo frequentou as sessões? Ainda frequenta?

R - O acompanhamento da Lurdes começou a partir do segundo 6º ano e fui acompanhada por ela, salvo-erro, três anos. Não tenho... Parece que a Lurdes sempre esteve na minha vida! (ri) Mesmo já na faculdade eu lembro-me de ir para ao pé dela chorar baba e ranho a dizer que não estava ali a fazer nada, pronto, maaassss trabalho, assim, oficial, à séria, penso que foi até ao 8º ano (três anos).

I - Que tipo de trabalho desenvolviam ou ainda desenvolvem nas sessões?

R - Fazia uns exercícios que gostava muito que era de memória, a nível de simetria, ou seja, ela desenhava e eu tinha de fazer espelho. Batalhava aquelas letras que trocava mais, fazia-me várias frases, emprestava-me um livro para fazer cópias e que tinham de estar iguais, mas lá está, explicava porque é que teria de ser, não era como na escola que fazes porque não sabes escrever. Ditados também assim numa parte mais à frente e muito o trabalho do som, associar o som à letra, e arranjar estratégias, mnemónicas, para trocas, ou seja, para evitar as trocas. Fazia jogos que também levavam a, uma criança... Às vezes temos que ir buscar coisas mirabolantes, mais lúdicas para cativar um bocadinho mais. Também trabalhávamos técnicas de estudo... Eu digo que acabei um curso sem saber como é que estudei! (ri) Porque parece que para cada cadeira era um método diferente e eu tive que ir ver qual é que se adaptava a cada uma...

I - Viu ou vê progressos a nível pedagógico e emocional?

R - A nível pessoal houve uma coisa que... A culpa não é de ninguém... A autoestima. Passe o tempo que passar, tenha eu as provas que tiver, não... Sinto-me um pouco mais confiante e uma coisa que digo a mim própria é "conseguieste acabar um curso" e se calhar muitos de nós não conseguem, porque não se valorizam a eles próprios, não é por não conseguirem academicamente, é por não nos valorizarmos. Mas lá está, acho sempre que não vou conseguir. Felizmente há uma parte de mim que já está a começar a dar porrada na outra se não nunca mais vou a lado nenhum. A nível de estudo aaaaa, foi preciso muito... Lá está, eu ainda não sei como é que estudei durante o curso, cada cadeira era uma forma diferente de estudar: ou fazia resumos como a Lurdes me ensinou, arranjar palavras-chave para... Por exemplo, com uma palavra-chave conseguir lembrar de uma resposta quase inteira,

mnemónicas, arranjar assim estratégias, para outras era só ler e escrever ao lado e nem que fosse escrever exatamente ao igual ao que lá estava, mas eu tinha sempre de envolver um pouco de escrita.

Posso dizer que o trabalho com a professora Lurdes naqueles três anos mudou a minha maneira de estudar, mudou a minha perspetiva da escola, mudou até a minha relação com o estudo. Se ela não tivesse entrado na minha vida eu estava debaixo de uma ponte! (ri) Não, mas quase, porque eu sou uma pessoa que não tem autoestima, ou seja, eu não iria conseguir nunca passar pelo que passei sozinha. Tenho uma mãe e um pai espetaculares, uma mãe que diagnosticou, porque foi professora de português e francês e foi capaz de ver que estava ali alguma coisa errada. Porque lá está, se eu não tivesse tido a minha mãe, eu nunca passaria de uma pessoa preguiçosa para o colégio, se não tivesse uma mãe alerta, vamos dizer assim, e preocupada, eu se calhar hoje não estava onde estou e não seria o que sou. Se calhar estaria a fazer outra coisa mais simples, digamos, que exigisse outro nível de escolaridade e conhecimento. Se calhar teria ficado por uma escolaridade mais baixa porque fazer o secundário como eu fiz, foi complicado porque não me adaptei muito bem. Teria ficado pelo 9º ano se não tivesse existido uma Lurdes e uma mãe a puxarem por mim.

Investigadora- *Agradeço a sua disponibilidade para a realização esta entrevista. Obrigada.*

ANEXO C - Entrevista Aluna C.

Entrevista Aluna C.

Local da entrevista - Espaço público

Duração da entrevista - 23 minutos

Idade da entrevistada- 18 anos

Data - 10/09/2017

O projeto de investigação que estou a realizar insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial e tem como objetivo compreender o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos e qual o seu processo.

A sua colaboração é de extrema importância para o estudo em causa, pois a sua experiência permite-lhe ter um conhecimento que em muito contribui para compreender a Terapia de Escrita e a sua metodologia de trabalho.

Apesar de gravadas, asseguro-lhe que as respostas a esta entrevista são confidenciais e que serão somente utilizadas para este propósito.

I - Agradeço que me diga a sua idade e formação profissional ou ano de escolaridade, caso ainda estude.

R – Tenho 18 anos e neste momento estou a fazer o 12º ano. Está a correr tudo bem e tenho boas notas. Segui Humanidades.

I - Pode descrever o seu relacionamento com os seus colegas, professores e família?

R- Com os professores o relacionamento é bom, mas com os colegas é mais complicado, aquela ligação com eles, porque uma pessoa tem sempre a tendência de se afastar e é muito difícil relacionar com a turma. Nem sempre foi assim, mas depende da turma.

I - Sabe o que é a Dislexia e as suas consequências emocionais e pedagógicas?

R – Tem dificuldades na leitura, troca de palavras e letras (...), basicamente tudo à base de letras e línguas é o mais complicado. Eu fugi da matemática. É complicado a nível da turma, às vezes não é preconceito, eles não entendem porque é que somos diferentes, temos avaliações e testes diferentes. Depois é aquela coisa de simplesmente não entendem e já têm um bocado de preconceito e acham que é um problema já mental e é um bocado difícil

lidar com isso, porque, resumindo e concluindo, a turma mete-nos de parte por termos um problema e isso afasta-nos da turma. Isso mexe comigo.

I - Antes de iniciar a terapia recorda-se de que erros mais habitualmente fazia?

R – Era sobretudo na escrita e na leitura. Eu repeti um ano na primária devido a não saber ler e na escrita era muito complicado e os meus pais, eu conseguia passar, mas os meus pais pediram para eu voltar a repetir o ano devido a eu não estar preparada para ir em frente e não saber ler. Depois na segunda vez que frequentei esse ano, apanhei uma professora espetacular que percebeu o meu problema, mandou-me, aconselhou os meus pais a irem falar com a médica de família e a minha médica de família depois orientou-nos para isso tudo. Porque se não fosse ela mais ninguém ia dizer nada e ninguém ia descobrir o meu problema. Eu escrevia mal as palavras. Sabia escrever... Eu lia, eu dizia a palavra em voz alta, mas o que escrevia não era o que ouvia. Mas o que eu lia depois de ler era o que eu ouvia. Havia erros de trocar o p pelo b e o lh e o nh... era esse tipo de erros assim.

I - Como era a sua relação com a escola e a aprendizagem? Como era o seu comportamento? Sentia-se integrada?

R- Comecei a ter apoio com a professora Lurdes depois de ter ido a uma consulta no Centro de Desenvolvimento, mas ainda era nova, ainda andava na primária quando fui para a Lurdes. Foi no terceiro ou quarto ano, teria 8 ou 9 anos. Antes disso era complicado na escola, eu estava lá mas não compreendia as coisas. Era muito complicado compreender certas partes da matéria. Eu não dizia nada. Houve uma altura em que eu utilizei óculos porque achavam que era um problema de vista e então utilizei durante dois anos os óculos. Depois veio-se a perceber que não era preciso óculos. Mas era complicado perceber a matéria porque eu estava ali, mas a matéria não chegava cá. Tenho boas recordações do intervalo e assim, mas da professora não gostava assim muito porque acho que era muito exigente e não tinha certa atenção com os alunos, mas pronto... quando eu comecei a escola gostava de ir porque era a primeira vez: a mãe a ajudar-me a preparar a mala e essas coisas todas. Mas depois as coisas foram piorando... a única coisa boa era que tinha uma letra bonita, toda a gente gostava da minha letra, mas depois eu fazia as coisas só mesmo por as pessoas me explicarem, porque só compreendia os trabalhos de casa depois de me explicarem não sei quantas vezes, a minha mãe me explicar não sei quantas vezes, e a seguir fazia as coisas, mas era um bocado complicado nessa altura. Em relação aos meus colegas eu acho que minimamente corria bem, porque ainda eramos crianças e ninguém sabia ler nem escrever, por isso acho que a relação era boa.

I - E emocionalmente como se sentia?

R - Eu achava que era minimamente normal, porque estava ainda no 1º ano, mas depois quando cheguei ao 2º ano a minha mãe começou a perceber que eu não sabia ler, não sabia escrever certas palavras que já deveria ter aprendido e então aí a minha mãe começou a falar com a médica de família e pronto. Nem percebia muito bem o que se passava porque minimamente eu achava que era normal (as dificuldades) e a professora dizia que era normal, havia crianças com mais dificuldades de aprendizagem e a compreensão era mais lenta, daí podia ser um atraso na aprendizagem.

I - Quando é que começou a terapia e quanto tempo frequentou as sessões? Ainda frequenta?

R - Fizeram-me uma avaliação no Centro de Desenvolvimento e falaram com os meus pais. Depois aí não sei quem aconselhou a Lurdes aos meus pais, se foi a médica da Consulta de Desenvolvimento, não sei, porque ela costuma, quando é assim, ela costuma aconselhar pessoas que conhece e já tem uma certa ligação. Depois quando fui para a Lurdes, no primeiro dia, houve alguém que me fez uma avaliação, um diagnóstico e aí falaram também com os meus pais. Comecei a trabalhar com ela para aí aos nove anos. Ainda estou a ser acompanhada por ela até agora. No ano passado estava com ela uma vez por semana, depois como já estava no 11º dizia quando precisava de ajuda para algum teste, para alguma apresentação, para algum trabalho de casa. Agora para este ano ainda não marquei o apoio com ela porque estou à espera dos apoios da escola. O tipo de apoio foi mudando... Ao início ia só uma vez por semana, só ao sábado.

I - Que tipo de trabalho desenvolviam ou ainda desenvolvem nas sessões?

R - Recordo que fazíamos o jogo de memória: ela dava-me um tabuleiro com várias imagens e depois escolhia uns quadradinhos com umas imagens e eu tinha de encontrar e eu tínhamos um tempo limite. Depois víamos os trabalhos de casa, se tivesse, ela me ajudava e explicava as coisas para eu compreender, se não tivesse fazíamos composições, leitura em voz alta para eu treinar e depois não ter tantas dificuldades na escola. Também escrevia várias vezes a palavra para eu decorar e não dar esse mesmo erro e ela explicava-me qual é a diferença de eu utilizar aquela letra na palavra correta e utilizar aquela letra na palavra errada. Não acho que tenha demorado muito tempo porque eu acho que ainda continuo a dar erros, mas fui aprendendo também a perceber qual era a diferença. Acho que não é demorado porque, resumindo e concluindo, o problema nunca irá passar não é? E até agora tem andado a correr muito bem porque tem andado a dar menos erros, perdi o medo de tentar ler... Eu na escola raramente leio e se leio não é por iniciativa própria, porque eu tenho um bocado de vergonha de ler à frente dos meus colegas porque não compreendem mesmo com esta idade, continuam a rir, pronto... No ano passado fui-me voluntariando para

ler na escola, fui tentando, fiz algumas aulas na leitura e como eu dou catequese, quem lia era a minha colega e passei, no ano passado, eu a ler tudo, para ver se era mais fácil. Expliquei o meu problema a eles, eles perceberam e eu acho que mesmo assim, naquela idade, não ligaram muito porque simplesmente eles só queriam ouvir histórias e gostavam da leitura, por isso, pronto, comecei a ler.

Com o passar do tempo, o trabalho com a Lurdes passou a ser mais sobre técnicas... Ela ensinou-me a como havia de estudar, o que é que era melhor. Fazíamos alguns jogos para conseguir decorar mais facilmente as coisas, como a tabuada. Treinámos a tabuada ao nível da matemática. A estudo do meio era complicado porque era a nível de decorar e nos primeiros anos era um bocado complicado, mas desde que estou com a Lurdes, tenho reparado que quando comecei com ela ganhei mais capacidade de memória. Resumindo e concluindo, eu passei a ter uma capacidade de memória superior à dos outros, está a ver? Qualquer recado que haja lá em casa, sou eu que guardo, eu oiço as conversas e eu continuo e sei que... Eu vou de férias... E eu passei, para ajudar mais o meu problema, eu passei a decorar as coisas: ganhei memória fotográfica e ganhei memória auditiva, porque qualquer coisa que eu oiça em casa... Eu vou de férias e disse "Ah mas nós já passámos por aqui! Foi neste ano...". E os meus pais às vezes ficam assim um bocado surpreendidos e eles agora já se habituaram mas no início aquilo era um bocado estranho. Isto ajuda-me porque eu estou nos testes e eu estudei em casa, fecho os olhos e visualizo a folha, qual era a definição daquela palavra que me falta escrever.

I - Viu ou vê progressos a nível pedagógico e emocional?

R - Para além da memória fotográfica, ela ajudou-me minimamente a perder o meu medo de ler à frente dos outros. Foi ela que me incentivou: "Mas devias tentar, experimentar algumas vezes ler à frente dos outros!". Ela deu-me o motivo, motivou-me para que eu lesse à frente dos outros e então correu bem, porque ela diz que enquanto não experimentares... E pronto, podia ter sido assim nos anos anteriores, mas ela ajudou-me, aconselhou-me a ler e agora tenho andado a ler melhor e até fico um bocado surpreendida com o progresso que faço na leitura: engasgo-me, mas também acho que isso é normal porque toda a gente se engasga um bocado, mas ajudou-me a perder o medo de ler e eu sinto-me mais confiante para me expor. Agora a nível deste ano, sinto-me à vontade de falar com ela sobre os meus problemas emocionais e mentais e falo com ela e ela sabe das coisas lá de casa e ajuda-me e aconselha-me sobre o que é que eu hei-de fazer. Foi ela que me aconselhou sobre o que havia de fazer com um menino da minha catequese que tem o Síndrome de X-frágil e a mãe até me trouxe uma história que fizeram para explicar o problema para crianças e li a história, até tenho a história lá em casa e ela ajudou-me a tentar perceber e agora, no ano passado.

Eu comecei com ele no primeiro ano, foi um bocado complicado no meu primeiro ano, uma pessoa não está preparada para lidar com este tipo de crianças, nem o mundo está porque vêm uma criança com algum problema e ficam um bocado assustada e um bocado de preconceito sobre a doença da criança, e ela disse que primeiro que tudo... O menino sempre foi assim, nós fazemos-lhe uma pergunta e desvia-se, fala sobre qualquer coisa, fala sobre as férias e fala sobre não sei o quê e mesmo assim, mesmo que não seja isso que eu queira e ele fala muito baixinho, o eu estar a ouvir é importante para ele porque ele percebe que eu o estou a ouvir e não acha que estou ali e não o estava a ouvir.

Acho que o trabalho com a Lurdes me ajudou ao nível da leitura e da escrita, ao nível do estudo, resumos, testes e apresentações. Ia para as apresentações com papéis e agora já tento não ir, faço tópicos... Ela ensinou-me a trabalhar isso. Ajudou-me a ser mais confiante para ler e outras coisas.

Acho que se não tivesse ido trabalhar com a Lurdes acho que as coisas teriam sido... Nem nunca pensei muito nisso porque aconteceu encontrar a professora Lurdes. Se não acontecesse, acho que teria atrasado muita coisa. Acho que a escola não me teria corrido nada bem nem metade das pessoas pensaria nos problemas porque eu utilizei óculos, eu utilizei várias coisas por causa de ninguém saber o que é que era. As pessoas pensam logo num problema físico, não pensam num problema mental: mais depressa dizem "Ah, está com dores de barriga" do que dizem "Está com uma depressão".

Investigadora- *Agradeço a sua disponibilidade para a realização esta entrevista. Obrigada.*

ANEXO D - Entrevista Mãe de D.

Entrevista mãe de D.

Local da entrevista - Clínica de Reeducação

Duração da entrevista - 44 minutos

Idade da entrevistada- 40 anos

Data - 19/07/2017

O projeto de investigação que estou a realizar insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial e tem como objetivo compreender o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos e qual o seu processo.

A sua colaboração é de extrema importância para o estudo em causa, pois a sua experiência permite-lhe ter um conhecimento que em muito contribui para compreender a Terapia de Escrita e a sua metodologia de trabalho.

Apesar de gravadas, asseguro-lhe que as respostas a esta entrevista são confidenciais e que serão somente utilizadas para este propósito.

I - Agradeço que me diga a sua idade e parentesco com o aluno.

R - Tenho 40 anos e sou mãe do D. que tem 14 anos.

I - Como é constituído o agregado familiar?

R - É o pai, eu, o irmão, que tem 6 anos, e ele.

I - Quais são as profissões dos elementos do agregado familiar?

R - Eu sou psicomotricista, técnica de reabilitação psicomotora e o pai é da construção civil, tem uma empresa.

I- Sabe o que é a Dislexia e as suas consequências emocionais e pedagógicas?

R - Sim. A dislexia, é assim... Ele começou com a troca de algumas letras, de algum conjunto de letras, até à compreensão. O problema dele neste caso foi evoluindo, foi se agravando num sentido mas foi também corrigido noutra. Aquelas coisas que foram problemáticas numa das fases, agora já estão resolvidas e que vai complicando noutra vertente. Porque agora o problema dele é mais na compreensão, por exemplo, numa pergunta, interpretar o que eles querem com essa pergunta e neste caso é a maior

dificuldade do D. Vou falar muito da minha experiência com o D. Neste caso, autoestima baixa, ele sofreu de *bullying*, passa por ai porque são discriminados. Como não conseguem corresponder ao que lhes é pedido como os outros meninos, acabam por ser discriminados, mesmo pelos próprios colegas, e acabam por sofrer na autoestima, não pelo que os pais possam interferir, mas mais pelos colegas. A nível de autoestima, de se sentirem inferiores aos outros. Ele é também é um bocadinho assim, tem a ver com a personalidade dele, muito introvertido e acaba por acumular muito e pronto, fica ali muito no casulo dele e afeta-o.

I - Antes do D. iniciar a terapia recorda-se que erros mais habitualmente fazia?

R - Fazia muitos erros, deixe-me pensar... Trocava o, sei lá, o tre pelo.. Por exemplo em terapeuta, trocava o e pelo r, fazia trocas desse género. Fazia trocas simples, no fundo lia uma coisa que não estava lá, eeeeeeeee... Sei lá. Mas eram erros que tinham sobretudo a ver com trocas, na mesma palavra troca de sílabas e de letras. Omitia letras, escrevia uma coisa que não era daquela forma que se escrevia. Para ele aquilo estava correto, mas quando lia identificava que aquilo não estava bem escrito.

I - Como era a sua relação com a escola e a aprendizagem? Como era o seu comportamento e integração?

R - Ele passou um episódio que nunca me esqueço, foi nas contas de dividir. As trocas... Aquelas trocas que se fazem quando vai um... Ele sofreu tanto com isso. Ele dizia "mãe, eu não sei como é que os meus colegas conseguem perceber as contas de dividir!". Saber colocar o quê e onde, e aquelas trocas do e vai buscar e isso, é característico dos disléxicos e ele precisou de duas a três sessões só para trabalhar isso. Mas conseguiu. Ele tem superado devagarinho, se bem que ele escreve agora uma mensagem e eu olho para aquilo e digo que não pode ser o meu filho.

Ele tinha mau aproveitamento e notas muito baixas. Logo na 1ª classe ele mostrou logo porque na 1ª classe estamos à espera de grandes notas é tudo fácil, é tudo muito simples e identificámos logo na altura. Eu fui logo pô-lo numa explicadora quando vi as notas, tinha uma professora que o ajudava, que o ensinava, fora do horário da escola, mas comecei por ser eu, mas como os nossos feitos e somos mães, não acatam com tanta facilidade, havia conflito entre nós os dois e eu como não estou cá para prejudicar o meu filho, nem para me prejudicar a mim, a gente entrava em choque, por isso chega e pu-lo numa explicadora do 1º Ciclo até à 3ª classe. No 3º ano ele começou com as dificuldades a agravarem e vi que não era suficiente. Vimos que era demais pra ser só dificuldades. Com a explicadora tinha notas muito "resvés", muito satisfaz. Andei à procura de pessoas especializadas na área e soube da professora Lurdes. E se até então não sabia o que ele tinha, fez uma avaliação e

depois a professora Lurdes identificou os problemas dele e identificou uma dislexia e depois foi trabalhando com ele.

Ele não gostava da escola, não gostava de aprender, era por obrigação, "um frete". Com os colegas as coisas também não correram bem porque ele era muito imaturo e lá está, isto é tudo uma bola de neve.

I - Como demonstrava estar emocionalmente?

R - Tinha medo de responder, era muito caladinho porque tinha medo de errar, nunca intervia, nunca falava na escola porque tinha medo de ser apontado como o burro, o que não percebe nada, por isso são um bocadinho massacrados nesse aspeto.

Estava deprimido. O D. sempre foi assim muito para baixo e bem melhor está ele agora, porque além de ser muito introvertido, ele sempre foi muito quietinho e sossegado.

Nunca lhe menti, sempre lhe expliquei tudo, passo a passo, o que é que ele tinha, mas ele frustrava-se muito "porque é que eu sou assim? porque é que eu demoro tanto tempo a aprender? e porque é que os meus colegas conseguem aprender com uma leitura e eu estou aqui constantemente a ler, a ler, a ler para encaixar alguma coisa?". E as queixas dele eram que se fechava no quarto e não se conseguia concentrar, a motivação que tinha para estudar era zero e não falava nas aulas.

Quando se passou isso do bullying, às vezes à hora do almoço saía do trabalho e ia vê-lo ao recreio e quantas vezes o apanhei a brincar com as mãos, tipo isolado, sozinho, sem ninguém, sem colegas e ele a brincar com as suas próprias mãos. (chora) Não sabia o que fazer, às voltas na escola, sem ter amigos, sem jogar a uma bola, sozinho... Porque eles acabam por se isolar. Têm aquele problema, são diferentes dos outros, metem isso na cabeça e até têm medo de estar com eles, têm medo de ir brincar para o meio deles. Depois ele tinha muitos medos e eu dizia-lhe para ir brincar, para jogar à bola e ele dizia que não porque "eles podem mandar-me uma bolada e partir os óculos"... Sempre a arranjar estratégias e receios que o metessem de lado, que não era bom no futebol... Com mais medo de ser enxovalhado de ser massacrado, mesmo no recreio, porque assim como era nas aulas, tinha medo de não ser aceite lá fora.

I - Como era o D. no contexto familiar, educativo e social antes de iniciar a Terapia?

R - Eu lembro-me, e nunca mais me vou esquecer, na entrada para a escola, nós fomos de férias e o D. mudou radicalmente. Antes de começar a escola teve uma mudança de comportamento, porque ele sempre foi muito certinho, muito direitinho e de repente mudou, não sei se foi quando começou o 2º ano ou ainda foi no 1º ano, quando mudou da pré para

o 1º ano, ele mudou completamente. Ele começou a levantar a voz, começou a afirmar-se como pessoa e ele não era nada assim, era um gosto aquele miúdo e de repente mudou completamente a nível comportamental.

Em casa começou-se a revoltar, mas isso era por causa do bullying que estava a sofrer, mas ele não dizia nada, não falava nada, e começou a ficar agressivo. Comecei a ver a mudança comportamental dele e vi logo que não estava bem.

I - Viu ou vê progressos a nível pedagógico e emocional no D. após o início da Terapia?

R - Foi uma diferença! Só no 4º ano é que ela começou a trabalhar a sério com ele e não sei se foi logo no início, não sei precisar, mas tenho isto gravado na memória, foi uma diferença brutal porque eu lembro-me que ele estava perto da época de exames, ele ia fazer o exame do 4º ano e a professora só o elogiava porque ele tinha tido notas melhores do que miúdos que tinham tido bons e muito bons, tal tinha sido a evolução dele. Tinha sido mesmo aquilo que ele estava a precisar, era uma professora especializada que o acompanhasse e que sabia o que estava a fazer. Eu posso-lhe dizer que foi uma diferença brutal. A maior diferença que vi logo foi mesmo no trabalho, que depois se traduziu em motivação. Porquê? Porque ele depois virava-se para mim e dizia "parece que ela faz magia na minha cabeça: entro para lá não sei nada e ela parece que faz um clique e eu aprendo". As notas foram subindo e isso foi o que vi mais, ele estava com negativas a tudo e foi subindo, subindo, subindo. Ele próprio tinha gosto em vir e isso fez toda a diferença! Ele começou a ver que ela ajudava e ele conseguia atingir os objetivos. A maior mudança foi dentro dele! Ele próprio ver que com ajuda ia lá.

Faço muitos quilómetros para o trazer cá e já me disseram para uma terapeuta mais perto, mas mesmo que eu encontre, é esta: é uma amiga, acaba por ser um bocadinho psicóloga, já o conhece como ninguém, já sabe que estratégias que há-de utilizar para chegar até ele, ela parece que pensa como ele e chega às dificuldades dele! São bloqueios que ele tem e ela consegue chegar lá, porque às vezes nem ele sabe explicar.

Acho que passou muito também por lhe mostrar como é que se deve estudar. Tudo na vida é um processo e acho que o processo do D. tem sido gradual, tem sempre vindo a subir, porque apesar de ele agora estar com a Lei 3 que o ajudou muito, como ele agora tem testes adaptados menos penalizadores, acaba por motivá-lo mais. Agora chega lá com mais facilidade! Estive renitente em pedir este apoio porque não queria que o meu filho tivesse este rótulo e porque ele foi superando todas as dificuldades dele e achei que não havia necessidade. Até que uma professora me abriu os olhos e vi que o miúdo para chegar lá

está em sofrimento, tem que correr muitos quilómetros e não precisa. Ele tem direito e se há alguma coisa que eu possa ajudar.... Motivou-o, a autoestima dele subiu. Ele evoluiu imenso: está mais maduro, pensa de outra forma, fê-lo crescer mais depressa...

- Como é agora o D. no contexto familiar, educativo e social, após a reeducação pela Terapia de Escrita?

R - Vi mudanças. Ele estava sempre dependente de nós, de mim, essencialmente, sempre muito dependente para orientá-lo, eu e a professora Lurdes estávamos sempre a orientá-lo, a dizer o que fazer. E ele cada vez mais tem-se tornado autónomo no estudo dele. Ela orienta-o e já falou com ele que este ano ainda vai ser mais autónomo, cada vez mais vai tentar pô-lo autónomo para não ser necessário vir cá tantas vezes. Ele próprio tem essa consciência e diz que já tem coisas que já sabe fazer sozinho.

I - Aconselha ou já aconselhou outros pais na mesma situação a procurar esta terapia?

R - Aconselhava sem dúvida! Tenho pessoas no trabalho, neste caso é a nossa diretora, que tem um filho que se suspeita um espectro de autismo e já aconselhei, claro não é à professora Lurdes, porque nem toda a gente pode, a realidade é essa. O meu processo de aceitação como mãe foi muito complicado, muito, e depois não saber como agir, como orientá-lo, às vezes as forças até a mim me faltavam. Depois de um dia de trabalho ainda vir para aqui, é quase outro dia de trabalho, é um desgaste físico e emocional, não só meu, como dele. Mas ter os professores este ano a dizerem que o meu filho é um dos meninos que mais trabalham aqui... Passei pela vergonha e ele também... E ele só dizia porquê, porquê... Passei por um processo difícil de aceitação, como mãe e a aceitação dele. Eles perdem-se muito facilmente. Eu tenho a plena noção que fiz as escolhas mais acertadas e digo que se tivesse de recomendar a alguém, não recomendava mais ninguém. É um grande apoio para mim, ajuda-me com o que faço ou não faço e tem sido só sucesso.

I - De acordo com a sua opinião, quais as capacidades do D. no prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho?

R - Posso-lhe dizer que ele entrar na faculdade será se calhar o meu sonho como mãe (chora), e eu creio que, assim como foi estruturado até agora, vai conseguir. Ele sabe que é esse o meu sonho e que apesar de ele querer ou não ir para lá, ele está motivado para isso e sabe que só se consegue ter um trabalho digno se estudar, ele sabe disso. Ele tem vontade de continuar e não tem baixado os braços. Antes de ele ter começado este trabalho eu não pensava conseguir levá-lo tão longe... (chora) pensava que se ia perder pelo caminho... Sei lá... Pensamos tudo. O que me punha mais triste era imaginar um trabalho,

uma profissão que idealizasse e ele não conseguir por causa das dificuldades dele. Era o que, como mãe mais me preocupava.

Investigadora- *Agradeço a sua disponibilidade para a realização esta entrevista. Obrigada.*

ANEXO E- Entrevista Mãe de M.

Entrevista mãe de M.

Local da entrevista - Espaço público

Duração da entrevista - 38 minutos

Idade da entrevistada- 43 anos

Data - 16/09/2017

O projeto de investigação que estou a realizar insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial e tem como objetivo compreender o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos e qual o seu processo.

A sua colaboração é de extrema importância para o estudo em causa, pois a sua experiência permite-lhe ter um conhecimento que em muito contribui para compreender a Terapia de Escrita e a sua metodologia de trabalho.

Apesar de gravadas, asseguro-lhe que as respostas a esta entrevista são confidenciais e que serão somente utilizadas para este propósito.

I - Agradeço que me diga a sua idade e parentesco com a aluna.

R - Tenho 43 anos e sou a mãe da M.

I - Como é constituído o agregado familiar?

R - Pelo pai, pela irmã mais velha, a M. e eu. A M. tem 11 anos e está no 5º ano porque repetiu um ano.

I - Quais são as profissões dos elementos do agregado familiar?

R - A mãe e o pai estão na área de Gestão.

I- Sabe o que é a Dislexia e as suas consequências emocionais e pedagógicas?

R - Sei. (ri) O que eu entendo, pelo que me foi explicado, inicialmente era o trocar das letras, mas é muito mais que isso. É tudo: tem que ver com a postura, com o comportamento, com tudo, com o seu dia-a-dia. Tudo o que para nós é fácil, para ela não é. Tudo o que nós achamos que é básico porque ela só troca as letras, mas não, é tudo muito complicado e difícil de se fazer. Não foi fácil até conseguirmos perceber o que se passava e o que ela tinha, e agora é sempre uma ajuda todos os dias. Sei que é um problema neurológico, é um

problema no cérebro, não tem cura e todo o trabalho, toda a ajuda que lhe pudermos dar é bem-vinda. Quanto às consequências emocionais, ela tem os seus altos e baixos: se acorda mal-humorada aí já é o cabo dos trabalhos. Não podemos ir... Fizemos várias tentativas, castigos, mas não, primeiro que tudo não podemos ir de frente, temos de contornar, explicar sempre. Tudo o que seja fora da rotina, que seja novidade é sempre...nunca sabemos o que esperamos dela. Ela tem com a irmã, muitas alterações no estado de humor, tanto está a dar-lhe beijinhos, como já está em cima dela, mas mesmo com todos nós, mas comigo é que ela consegue organizar melhor o seu sistema e sentir-se melhor, mas não é de todo fácil. Ela esquece-se imenso das coisas, coisas básicas como lavar os dentes e atar os atacadores, "já fizeste?" e ela diz "já, já!", mas preciso de verificar. Agora entrou para o 5º ano e por acaso tem estado a correr bem. Mas é em tudo e às vezes temos dificuldade em dizer à irmã e explicar-lhe mesmo porque à irmã somos às vezes mais benevolentes, mas com ela não, mas tentamos-lhe explicar. Tudo o que seja castigo ela não faz, não vale a pena e se empaca, passo a expressão, acabou mesmo.

I - Antes da M. iniciar a terapia recorda-se que erros mais habitualmente fazia?

R - No ler e escrever, muito, isso aí então notava-se: o b pelo d, o c pelo g, agora tem alturas já troca o lh e o p pelo b muitas vezes. Outros erros, obedece sim, é obediente, mas é capaz de apontar o dedo à irmã se ela não cumprir, mesmo quando ela própria não cumpre. (ri) Estes erros eram só na escrita. Na leitura ela muitas vezes não conseguia juntar as letras, daí nós percebermos está com dificuldades na leitura também. Na escrita era como se comesse letras, na leitura não, porque na leitura apesar de ser soletrada, não apresentava isso.

I - Como era a sua relação com a escola e a aprendizagem? Como era o seu comportamento e integração?

R - Ela sempre foi muito empenhada, sempre, e sempre a tentar esconder para que ninguém percebesse as dificuldades que ela tinha, e ainda agora o faz. Ela até a letra fechava para não vermos os erros que fazia. Ela é dedicada e tomar o comprimido (défice de atenção) à frente de pessoas que não conhece, tentava sempre esconder. Nós notávamos porque quando eram os trabalhos de casa se nós lhe lêssemos e tentássemos explicar, acabava por conseguir, se ela estivesse a ler, ela interpretava de outra maneira completamente diferente. Ela gostava de ir à escola, mas até ao 2º ano não teve uma boa relação com a professora, mesmo estando num colégio, o que nós achávamos que fosse correr bem. A M. não estava bem integrada na turma, com os colegas e com a professora. Os meninos da turma eram muito bons alunos, eram muito competitivos e a professora começou a pôr a M. um pouco de lado, tanto que, como ela tinha muitas dificuldades e não

acompanhava, tinha de trazer trabalhos para casa para nós a ajudarmos, porque a matéria ficava atrasada e a M. precisava muito de incentivos: a ela bastava-lhe um certo no caderno para ficar toda contente. Muitas vezes a professora não reparava nisso, reparava mais nas coisas negativas do que nas positivas e então ela muitas vezes dizia que queria ir para o colégio, mas não gostava muito da professora. E como ela sempre teve a tendência para se dar melhor com os meninos, ela isolava-se, nós é que andávamos sempre em cima a perguntar o que se passava porque sentíamos que estava triste, mas ela sempre a esconder "não, esta tudo bem, está tudo bem!", mas depois tínhamos auxiliares, tínhamos a mana também lá que nos diziam que sim, que ela se isolava a brincar, se isolava na escola.

I - Como demonstrava estar emocionalmente?

R - Andava triste e isolada. Notava-se que algo não estava bem.

I - Como era a M. no contexto familiar, educativo e social antes de iniciar a Terapia?

R - Também não era fácil. Isolava-se. Cumprimentava as pessoas, mas muito tímida. Conosco dava-se mais comigo e com a mana do que com o pai, porque é diferente, o pai gosta das coisas muito direitinhas e chegou até a não perceber o porquê, e achar estranho e a pensar que eramos nós, chegou mesmo a pôr em causa a educação que lhe estávamos a dar. Conosco, tentávamos falar abertamente, mas tinha aqueles altos e baixos e sempre a opor-se, o não faço, e depois acabava por fazer. Íamos levando.

I - Viu ou vê progressos a nível pedagógico e emocional na M. após o início da Terapia?

R - A professora Lurdes trabalhou com ela três anos, a repetição do 2º ano, o 3º e o 4º, depois teve alta. Trabalhava com ela no colégio, saía da aula para a terapia em duas sessões semanais. A maior mudança de todas é na sua autoestima, ela que era uma menina que não se importava nada com o que vestia, começou a querer arrumar a sua roupa direitinha, tudo a combinar, já usa pulseiras, coisa que dantes, nem pensar, e a querer usar o cabelo solto, que normalmente usava em rabo-de-cavalo. Também no comportamento, mais calma. Noto quando vai fazer as terapias vem muito cansada, porque depois de um dia de aulas e trabalho vem muito cansada, mas noto que vem calma, vem serena e vem contente. Isso para nós é o que interessa. Ela sempre foi muito boa na memória auditiva e agora percebemos que na escola muitas vezes não consegue acompanhar nos cadernos e até eu me custa perceber o que ela tem lá, mas se lhe disserem ela apanha bem. Vimos diferença na escola também e está a correr bem, felizmente. Estávamos preocupados agora com a mudança de escola para o 2º ciclo mas estamos muito contentes com o acompanhamento da M.

Aquela parte que ela queria esconder o que tinha sumiu um pouco, mas ainda não está resolvido. É algo que faz parte da personalidade dela.

I - Como é agora a M. no contexto familiar, educativo e social, após a reeducação pela Terapia de Escrita?

R - Senti-a mais calma, mais tranquila, mesmo a relação com a irmã melhorou, sem dúvida.

I - Aconselha ou já aconselhou outros pais na mesma situação a procurar esta terapia?

R - Sim, sem dúvida, o acompanhamento extraescola. O acompanhamento em casa é muito importante, eu sinto que a M. tem de estar orientada. O que eu e o pai dizemos, está dito e elas mesmas sabem, e todo este equilíbrio é fundamental para este tipo de crianças. Elas já são desorientadas por natureza, então têm que ter uma linha e tem que ser firme até ao fim. Custa, eu tive momentos mesmo complicados, a não perceber, a fazermos tudo e mais alguma coisa e... Teve momentos de oposição mesmo.

A M. nunca se opôs à terapia, sentiu que fazia a diferença e dizia que sentia que a estava a ajudar, apesar de não querer ser diferente dos outros.

I - De acordo com a sua opinião, quais as capacidades da M. no prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho?

R - Eu espero, espero e para isso lutamos todos os dias (prosseguimento de estudos) e muitas vezes ponho em dúvida como vai ser. Será que ela consegue? Eu como sou católica, peço sempre proteção e tento sempre ter pensamentos positivos e sei que ela vai conseguir, lutando, porque vai ter de lutar muito. É algo que vai sempre acompanhá-la e penso muitas vezes, porque temos o caso da irmã que é muito boa aluna e ela fica frustrada. Nós tentamos explicar que para nós o suficiente dela é o bom que a irmã tem, mas só que ela não quer. Ela vai ter sempre que trabalhar mais do que os outros, não porque não consiga, mas porque o processo é mais longo. É mais complicado para ela. Ela tem essa consciência e nós vamos-lhe explicando o que ela tem, tem dislexia e défice de atenção, para compreender. Com esta mudança de ciclo e escola, e como vê que há mais meninos que vão ter o apoio, ela já sente que há outras pessoas como ela, noto que vem contente.

Ela é muito esforçada e no caso destas crianças, se eles também não ajudarem, é muito mais difícil, até para os pais que não conseguem. Tem de partir muito deles.

Investigadora- *Agradeço a sua disponibilidade para a realização esta entrevista. Obrigada.*

ANEXO F - Entrevista Professora Lurdes Casal
(aplicadora)

Entrevista Professora Lurdes Casal (aplicadora)

Local da entrevista - Clínica de Reeducação

Duração da entrevista - 36 minutos

Idade da entrevistada- 59 anos

Data - 17/07/2017

O projeto de investigação que estou a realizar insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial e tem como objetivo compreender o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos e qual o seu processo.

A sua colaboração é de extrema importância para o estudo em causa, pois a sua experiência permite-lhe ter um conhecimento que em muito contribui para compreender a Terapia de Escrita e a sua metodologia de trabalho.

Apesar de gravadas, asseguro-lhe que as respostas a esta entrevista são confidenciais e que serão somente utilizadas para este propósito.

I - Agradeço que me diga a sua idade e tempo de serviço.

R - Tenho 59 anos e neste momento já ultrapassei tudo (ri), portanto 17 para 59, já vão 42 anos de tempo de serviço. Neste tipo de trabalho já tenho à volta de 30 anos de serviço.

I - Qual a sua formação e experiência profissional?

R - Fiz o Magistério Primário e depois um complemento de formação na E.S.E. em Educação Especial.

I - Habitualmente, que erros fazem os alunos disléxicos que chegam até si para iniciar a Terapia de Escrita?

R - Olha, depende da idade, da maturidade deles, por exemplo, durante o 1º Ciclo, o tipo de erros que mais aparecem são os erros de trocas de letras por semelhança, por exemplo: o nome de letra, o som da letra, as sílabas diretas com consoantes de sons simples, as sílabas diretas com consoantes de duplo sentido...digamos assim, as trocas mais evidentes são: b/d, p/q, n/m que também às vezes a estas também se junta o u (invertido), o ou/ua, o ua/au e depois os de tipo fonético nh/lh, f/v, g/q. Trocas visuais e auditivas... A dislexia existe exatamente em três tipos: a auditiva, a visual e a mista. A maior parte dos alunos tem

uma dislexia mista, daqueles que me têm aparecido, mas depois depende, mas são as trocas de letras, normalmente no 1º Ciclo. Quando as coisas começam no 2º Ciclo, eles dão conta mais facilmente destas trocas e começam a aparecer coisas diferentes: terem dificuldade em perceber aquilo que leem, especialmente se o sentido não é literal, terem dificuldade em perceber aquilo que se lhes pergunta, se a pergunta não é direta, saberem o que querem responder e não serem capazes. As inferências são uma desgraça completa! Tudo o que sejam diferenças, adivinhas, provérbios... Tudo o que não seja literal e direto e implique uma interpretação... A coisa piora ainda se não houve reeducação até ao 3º Ciclo, porque no 3º Ciclo a coisa então piora ainda mais um bocadinho porque normalmente a dislexia vem associada à disortografia. Embora se note, nós não damos tanta importância aos erros no 1º e 2º ciclo: "Ah, a coisa vai passar", não é? Mas quando chega ao 3º Ciclo vamos dar muita importância e eles dão cada vez mais erros, não percebem porque é que os dão, olham para a palavra, tornam a ler e não percebem a diferença, muitas vezes até a comparação entre duas palavras, uma com erro e outra sem erro, e eles não conseguem ver a diferença e isto acontece no 3º Ciclo sem a reeducação da leitura. No 3º Ciclo aparece outra coisa que já está a aparecer no 2º, que é a parte da matemática, que não se nota tanto no 1º e no princípio do 2º ciclo, mas começa a aparecer no 3º, com os gráficos, com os números negativos, com as questões de percepção daquilo que é pedido, a interpretação, que depois acaba por ser abrangente a todas as disciplinas. Por isso é que muitas vezes eles precisam de adaptações curriculares, às vezes não são propriamente adaptações de conteúdo, mas sim adaptações de forma, para lhes ser mais fácil a percepção.

I - Qual a relação desses alunos com a escola e a aprendizagem? Como é o seu comportamento e integração?

R - Normalmente os professores queixam-se que são crianças desatentas, imaturas, com dificuldades na atenção e na concentração, com completo desinteresse nos estudos, preguiçosas, mal-educadas, que não sabem estar, que não querem trabalhar...todas estas qualificações são feitas a crianças com dislexia. Na maioria dos casos são miúdos iguaizinhos aos outros... Ah, e burros, com um coeficiente muito baixo. O que não é verdade, a maioria deles são todos dentro da média ou acima da média (QI). Claro que quando chegam ao 3º Ciclo sem reeducação já é muito difícil recuperá-los porque já estão cheios de vícios, cheios de pouca vontade de trabalhar, habituaram-se a não perceber nada, por isso nem estão atentos nas aulas, porque depois também há a desatenção de dois tipos: há a criança que faz estrilhos e está constantemente a vir para a rua porque se distrai e distrai os outros, e há aqueles que por norma acham que não têm que distrair os outros e então têm uma componente passiva, não estão lá, completamente ausentes. Fazem cadernos e cadernos de riscos e risquinhos, bonecos e bonequinhos, normalmente não

passam os sumários, não passam os trabalhos de casa, passam metade e depois ficam cansados e desistem. E normalmente são meninos que não são queridos pelos professores e também não são perfeitamente aceites pelos colegas.

I - Como demonstram estar emocionalmente?

R - Inicialmente não, só tem dislexia se não houver nada de mais importante, só que ao longo do tempo a serem marginalizados, a serem postos à prova com coisas que eles não entendem, a terem sempre más notas, a dizerem-lhes que eles não trabalham, é evidente que há questões emocionais aqui. O menino da mãe que vais entrevistar, neste momento, como já acabaram os estudos (férias de verão) eu troquei: dei-o à Joana que é psicóloga porque comecei a achar que ele, ele trabalha muito, muito, faz um esforço imenso, tem boas notas, mas faz um esforço imenso para as conseguir, e comecei a achar que estava a ficar deprimido porque precisa de muito para obter o mínimo e isto dá cabo de qualquer um. E muito melhor está ele este ano porque mudou de escola e apareceu uma diretora de turma e uma professora de educação especial que agarraram nisto a sério e estão a trabalhar muito com ele, mas neste momento chegámos ao fim do ano e eu disse à mãe que ele precisa de fazer psicoterapia e a maior parte dos meninos com dislexia chega a uma altura que precisam de fazer psicoterapia, para evitar determinadas coisas. Se não estão deprimidos e com uma autoestima em baixo, vão ficar porque a escola não ajuda a que estas crianças se sintam no mesmo patamar das outras, sentem-se sempre abaixo: as notas são baixas, nunca são escolhidos para os jogos, para as atividades pelos outros colegas, até porque eles depois começam a fechar-se cada vez mais na conchinha, "ninguém me quer, para que é que eu hei-de querer alguém", não é? E isto é uma bola de neve.

I - Qual o perfil destes alunos no contexto familiar, educativo e social antes de iniciar a Terapia?

R - A maioria das famílias que me aparecem aqui, mas isto eu penso que sou privilegiada, são famílias preocupadas e que dão o litro, ou seja, são pais interessados, eu tenho sempre famílias muito interessadas, muito em cooperar, em fazer a relação entre mim e a escola, porque as escolas não são abertas aos terapeutas de fora, dificilmente duas ou três escolas...e porque me conheciam, porque normalmente as escolas não estão abertas a pessoas estranhas ao circuito a entrarem lá, para fazerem, por exemplo, observações naturalistas da criança em contexto de sala de aula porque aqui eu trabalho um por um e lá o comportamento deles é diferente e é muito difícil fazer uma observação naturalista porque não deixam, não admitem, mas normalmente onde se consegue, são os pais que servem de intermediários para que estas coisas possam acontecer. São pais muito interessados, mas haverá para aí pais que... Por outro lado, o próprio ensino e a forma como trata as dislexias,

também leva a que as dislexias não sejam tratadas da forma como deveriam ser, são parentes pobres, ou seja, não são deficiências, são problemas de comunicação. A própria lei 3 aposta pouco na recuperação destes alunos e segundo eu estive a ler sobre a próxima lei, vai ainda contemplar menos, só que a criança que tem dislexia, disortografia e com disgrafia mesmo, que não é reeducada tem toda a possibilidade de ser um aluno de insucesso o resto da vida. Estas famílias não são propriamente famílias destruturadas, não, essas nem sequer nos aparecem, porque essas não dão a mínima importância à coisa: o menino até é perfeito, fala, brinca, não lhe falta nenhum dedo da mão ou do pé, por isso para elas está tudo bem. Estas famílias às vezes têm dificuldades, precisam de orientação para trabalhar com crianças desta natureza, que é aquilo que nós também tentamos fazer. Sempre que se acaba uma sessão, os pais são informados do que se fez, como se fez, como correu, como é que a criança reagiu ao trabalho, ao método e às estratégias que utilizámos e damos estratégias também para que continue o trabalho lá fora. Muitas vezes há mesmo trabalho que se leva para casa.

I - Como se processam as sessões? Pode descrever o trabalho da Terapia de Escrita (desde o diagnóstico ao final)?

R - A primeira coisa a fazer quando a criança aqui chega, vem pela escola, vem pelo médico, vem porque os pais leram e acharam que as características do filho se podem coadunar e podem ter a ver com aquilo que leram, às vezes vão ao doutor Google e umas vezes acertam e outras não, ou vêm mesmo porque... Há pais que aparecem aqui, como o filho não tem sucesso na escola, então se calhar é uma dislexia. Então o que é que é feito de imediato? Uma avaliação diagnóstica para despistar a possibilidade da existência de uma dislexia ou de qualquer outro problema de comunicação. Umas vezes têm, outras vezes não. Ainda no outro dia me apareceu um menino com indicações da escola de uma possível dislexia e não tem dislexia nenhuma: é um menino imaturo, era um menino que não gostava especialmente da escola e, portanto, vai fazendo assim umas coisinhas, mas de dislexia não tinha nada.

Faz-se a avaliação, aplicam-se os testes necessários para se perceber se é uma dislexia ou outra coisa qualquer e depois faz-se o encaminhamento. Se é por exemplo um problema emocional, nós próprios arranjam maneira de os pais perceberem que precisa de um psicólogo e, se eles pedem, damos o contacto de alguém que sabemos ser capaz de trabalhar bem com aquela criança. Se é efetivamente um problema de comunicação, nós dizemos o que é que se pode fazer, como é que as coisas se vão processar, que tipo de trabalho. Nessa avaliação consegue-se logo perceber, por exemplo, quais são as trocas que a criança faz com mais frequência e é aí que o trabalho de reeducação começa, pegando

nas trocas que ele mais faz, traça-se o perfil do aluno para depois se incidir sobre as falhas que tem. Só que na avaliação, normalmente, nem todas as problemáticas aparecem, há outras coisas que vão aparecendo ao longo das sessões e portanto, nós traçamos um programa para aquela criança, mas esse programa é ajustado muitas vezes e alterado. E muitas vezes aquilo que pensamos que num ano vamos ser capazes, de num ano letivo dar a volta a isso, às vezes não. Às vezes vão aparecendo outras coisas e também tem a ver com o ritmo da criança fazer a reeducação, mais ou menos rapidamente.

Normalmente o trabalho é sempre feito pelo próprio terapeuta, pelo professor de educação especial porque aquilo que existe no mercado para trabalhar a dislexia são coisas que nos servem como base de apoio, mas não coisas para cada uma das crianças, têm de ser adequadas a cada uma delas. Por exemplo, vamos supor que a criança faz logo de imediato as trocas entre p e b, faço textos onde aparecem imensas palavras com os p e os b, as perguntas de interpretação de maneira que tenham p e b e depois os variadíssimos exercícios de identificar p e b usando normalmente a cor, tendo os p e os b, neste caso, com uma cor associada, por exemplo vermelho, de maneira a que a criança vai sempre associar a letra àquela cor. São sempre as mesmas cores para as mesmas letras, aliás eles têm normalmente, digamos, uma tirinha onde eles próprios vão associando a cor à letra até que começamos a perceber que eles começam a ler normalmente já sem a cor. Resumindo, o trabalho passa muito por ajudá-los a reconhecer as diferentes letras passando por um processo de associação à cor para que com o tempo reeduquem o cérebro para associar sempre aquela cor àquela letra, até que cai a cor e eles próprios já reconhecem, conseguem ler textos normalmente onde isso não existe. É um processo que depende de aluno para aluno, mas é sempre demorado e depende sempre da ajuda dos pais, do interesse do aluno e coeficiente cognitivo da criança também, mas normalmente a reeducação das trocas de letras propriamente ditas, num ano faz-se. Depois vem o resto, em que eles já querem fazer a associação aos métodos de estudo. Inicialmente o trabalho é só exclusivamente ao nível da correção das trocas, mas depois se os pais quiserem evolui para um trabalho que tem muito mais a ver com a perceção, para eles se aperceberem dos tais sentidos figurados, na parte da interpretação, como falámos há bocado, treinar, fazer muito treino desse tipo de coisas, fazer... O perceber que com aqueles exercícios de, por exemplo, figura/fundo, para eles, quando os exercícios, o trabalho lhes aparece e já não têm o suporte da cor, eles consigam identificar à mesma e o trabalho flua de maneira que consigam um resultado cada vez melhor. Dar-lhes ferramentas para continuarem esse trabalho. Por exemplo o D. começou comigo devia andar no 3º ano cheio de trocas e aquele ano foi efetivamente só para as trocas que ele fazia. A partir daí começámos a trabalhar, por exemplo, a fazer esquemas de um determinado texto, fazer o sublinhado, o que é que era importante

sublinhar, fazer os resumos, e depois a outra coisa que é eles deixarem de ter vergonha e medo de ler perante os outros. Inicialmente a criança só lê quando quer para outros, depois começamos nós a pressioná-los, no bom sentido, para que eles consigam ler, mais tarde já são eles que querem ler independentemente de quem oiça e dos erros que dão. Chega a uma altura que o facto de darem erros já não é perturbador.

No trabalho inicial começo sempre pelas trocas que foram identificadas como sendo as mais significativas na avaliação inicial, sempre do que está pior para as que dão menos erros, até porque eles chegam a uma altura em que não trabalhámos os casos e eles já estão...eles não sabem ainda, ainda fazem trocas, mas já sabem que há diferença, já conseguem perceber que ali há erro, não sabem é como emendá-lo. Já houve progressão porque dantes nem se davam conta do erro.

O número de sessões semanais pode variar, dependendo da disponibilidade da família e do poder económico da mesma, mas o ideal seriam sempre duas sessões semanais, de cerca quarenta e cinco minutos, porque a concentração depois começa a falhar, no início. Normalmente começo por sessões de quarenta e cinco minutos e acabo com o cansaço da criança, que pode chegar até uma hora e um quarto...enquanto rende. E quando já se está num estágio mais avançado, em que a criança está a fazer métodos de estudo e está a estudar para um teste, às vezes até vá mais do que isso porque eles próprios não querem sair daqui até que tudo o que precisam de saber para o teste esteja estudado, para não criar ansiedade. Parte sempre da parte deles... Estes quarenta e cinco minutos inicialmente não são quarenta e cinco, às vezes são só trinta, porque já não dá para trabalhar mais com eles, porque estão cansados.

I - Que progressos vê a nível pedagógico e emocional nos alunos disléxicos após o início da Terapia?

R - As duas coisas estão ligadas (parte pedagógica e a parte emocional) e em termos do aspeto emocional, à medida que eles vão conseguindo ler melhor, sentir estão a ler melhor, sentir que podem ler à frente de alguém independentemente de darem alguns erros e de uma gargalhada de um colega e isso não os afeta por aí além, os aspetos emocionais como a autoestima, a confiança e a vontade de continuar mudam completamente. Mais do que eu notar que eles estão a fazer progressos, noto na fluência da leitura, na pontuação, na acentuação, no saber quando devem fazer uma pausa para que o discurso fique mais perceptível, quando estas coisas começam a acontecer, sei que as coisas estão a melhorar. Mais ainda do que as trocas que se fazem às vezes e de vez em quando ainda acontecem, mas quando é que eu noto que elas estão praticamente debeladas? Quando eles voltam atrás e fazem a autocorreção. Uma das coisas que mais me dá gozo e percebo que eles já

estão muito melhores, é na escola dizerem por exemplo aos pais "Ah, ele já não vai precisar da Lei 3, porque ele agora até já está a ler bem!". Às vezes até nem é bem assim, ou melhor, ele está a ler bem mas depois a perceção daquilo que lê ainda lá não está, mas é o outro que o ouviu ler e já não notar que a dislexia lá está.

I - Qual o perfil destes alunos no contexto familiar, educativo e social após a reeducação pela Terapia de Escrita? Há alterações?

R - Muda completamente! Os pais dizem que eles ficam muito mais calmos e com... Por exemplo, uma coisa que os pais têm muita dificuldade que é pô-los a ler um livro, eu recomendo que leiam nas férias sempre, pelo menos um livro, que em tempo de aulas leem coisinhas, pedaços, mas nas férias um livro por inteiro, porque em setembro quando voltam têm que me contar qual o livro que leram. Aos mais velhos até peço uma ficha de leitura, e os pais notarem que eles têm cada vez menos relutância em ler e que, inclusivamente, já vão com eles a livrarias escolher livros quando eles nem queriam saber disso antes, nem sequer pensar que tinham de ir... Era um fator de stress pensar que tinham de ir escolher um livro. Em termos sociais há uma maior aceitação por parte dos outros e em termos educativos há uma melhoria das notas ao ponto da escola dizer que não é necessário a Lei 3, ou por exemplo chegar um professor novo à escola, como já aconteceu, fazer-lhe uma avaliação e dizer que aquele menino não precisa, "dislexia, como?". E já ensinei os pais a responderem que ele anda a fazer reeducação há x tempo e que se ainda se notasse era porque o trabalho tinha sido mal feito.

I - Acompanha ou acompanhou muitos alunos? E qual o feedback que tem deles e dos pais?

R - Eu não tenho, ao longo destes anos todos, eu não sei dizer exatamente quantos, mas com dislexia já devo ter ultrapassado as três dezenas à vontade. Alguns deles ficaram a fazer depois outro tipo de trabalho, a longo prazo. Neste momento tenho alguns já com curso superior feito, tenho outros, nomeadamente uma aluna que está a ser difícil fazer o "desmame" porque ela está no 10º ano, quer continuar e eu acho que ela não devia continuar, mas tenho medo porque ela tem uma baixa autoestima e tenho andado a fazer cada vez menos, só quando ela tem testes é que eu vou lá a casa, é um domicílio, e por vezes já não falamos de nada que tenha a ver com conceitos de aprendizagem. É uma conversa, é um elevar de autoestima, é ela contar-me a vida dela, como é que as coisas se têm dado.

I - De acordo com a sua opinião, quais as capacidades destes alunos no prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho?

R - Tem sido um percurso relativamente complicado, para eles tem sido um problema difícil, porque eles têm de trabalhar muito mais que os outros, mas já tenho, pelo menos daquilo que eu me lembro, três enfermeiros, dois professores e depois tenho alguns que ainda estão a seguir... Não comprometeu o seu progresso.

Eles ficam, mesmo depois de saírem daqui, mesmo depois de terem emprego, mesmo depois de já estarem a trabalhar à uma série de anos, aparecem aqui. Alguns deles que querem fazer mestrado chegam aqui com as teses para eu dar uma vista de olhos e ver se ainda ter alguns erros que não deviam de ter.

Foi um trabalho que valeu a pena porque não teriam feito o mesmo percurso. E há alguns a quem eu perdi efetivamente o rasto porque já estão na vida deles, uns com curso superior, outros com curso profissional, mas que não desistiram e que estão bem.

Investigadora- *Agradeço a sua disponibilidade para a realização esta entrevista. Obrigada.*

ANEXO G - Entrevista Professor Especialista João Casal
(aplicador)

Entrevista Professor Especialista João Casal (aplicador)

Local da entrevista - Clínica de Reeducação

Duração da entrevista - 50 minutos

Idade da entrevistada- 59 anos

Data - 07/07/2017

O projeto de investigação que estou a realizar insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial e tem como objetivo compreender o impacto da Terapia de Escrita em alunos disléxicos e qual o seu processo.

A sua colaboração é de extrema importância para o estudo em causa, pois a sua experiência permite-lhe ter um conhecimento que em muito contribui para compreender a Terapia de Escrita e a sua metodologia de trabalho.

Apesar de gravadas, asseguro-lhe que as respostas a esta entrevista são confidenciais e que serão somente utilizadas para este propósito.

I - Agradeço que me diga a sua idade e tempo de serviço.

R - 59 anos de idade e 38 de serviço, todos na Educação Especial.

I - Qual a sua formação e experiência profissional?

R - A formação de base é a de Professor do 1º Ciclo, depois uma licenciatura em Educação Especial, uma pós-graduação em Educação Especial, um mestrado em Educação Especial e depois as provas públicas de Especialista em Educação Especial, com equivalência ao Doutoramento. Toda a minha experiência profissional foi só na área de Educação Especial.

I - Habitualmente, que erros fazem os alunos disléxicos que chegam até si para iniciar a Terapia de Escrita?

R - Primeiro a grande questão relativamente a estes alunos, é preciso contextualizar, é que são, a maior parte deles, indivíduos que passaram por outras sessões de tratamento, vêm normalmente diagnosticados por consultas de desenvolvimento e, de há uns anos a esta parte, a própria Consulta de Desenvolvimento (H.G. O.) tem sempre o cuidado de nos enviar não com um diagnóstico definitivo, mas com um quadro de dislexia e isso é importante para nós percebermos que hoje o diagnóstico de dislexia não é assim tão simples quanto isso, e,

portanto, mesmo os outros técnicos gostam que se faça um enquadramento das características que o indivíduo apresenta e se inserem no âmbito da dislexia, mas que, por vezes, deixam alguma margem de dúvida. Eles quando nos chegam, chegam com essa margem de dúvida e acabam por ser reavaliados e aqui é que reside a grande questão. Nós não podemos falar em erros em si, porque se vamos escarpelizar o erro digamos que somos infiéis à nossa teoria e à nossa técnica de atendimento. O erro é uma parte do problema, que varia, nós temos miúdos que vêm quase do zero no reconhecimento das letras, outros que vêm com graves problemas fonológicos, outros vêm com graves omissões, portanto o panorama, nestes anos todos das crianças que acabam por pedir ajuda, é vário, tenho impressão que temos todos, inclusivamente aqueles a que nós designamos por dislexias mistas que acabam por ser, teoricamente, impossíveis de tratar, e eu digo teoricamente, porque nós mostrámos que não é bem assim e acaba por merecer da nossa parte um tipo de trabalho que nos leva a serem leitores, digamos, tardios ou subóptimos, que derivado à complexidade das características da sua dislexia, os apresentava inicialmente com uma incapacidade completa de reconhecimento de letras, de reconhecimento de palavras, de reconhecimento de sons, de trocas e depois, com o tipo de trabalho, vamos um pouco mais à frente conseguir que sejam leitores, não proficientes, ou seja leitores normais, mas que são os leitores que alguma literatura chama do leitor tardio: o indivíduo que vai aprender com a maturação e com alguns exercícios a dominar a leitura de uma forma, pelo menos funcional. Neste momento, na experiência que é feita ao nível da Terapia de Escrita, ao nível da nossa teoria, temos todos (tipos de dislexia), todos já passaram por lá... Uns mais enfocados num problema, outros mais enfocados numa troca, mas todas as características... Alguns com todas, os mais complexos são as dislexias mistas onde vem tudo lá e, como digo, aparentemente uma incapacidade completa de aprender a ler e a escrever.

I - Qual a relação desses alunos com a escola e a aprendizagem? Como é o seu comportamento e integração?

R - Nestes anos todos de experiência, e que são muitos, mais uma vez nós encontramos vários tipos de relação que os disléxicos mantêm com a escola e com os professores e com a aprendizagem. Nós quando apanhamos os meninos pequeninos, num processo de introdução à leitura, conseguimos minimizar o impacto que a dificuldade tem no ambiente escolar, trabalhando com a professora da sala, trabalhando com os pais, trabalhando com os outros técnicos, vamos diminuindo o impacto e aí a relação deles não é conflituosa ou de negação, de rejeição mesmo, mas é uma relação cuidada em que todas as partes têm algum cuidado. Mas também muitos deles, e são muitos, apanhamo-los já com grandes frustrações escolares, grandes problemas, alguns deles com os dois opostos: ou muito

tímidos, muito introvertidos, incapazes de participar, ou desafiadores, com maus comportamentos, com relações de conflito com os docentes e com os colegas. Apanhamos as várias fases também destes indivíduos. O que nós percebemos rapidamente, paralelamente a esta dificuldade de leitura e escrita que é o nosso grande alvo, tudo o resto é minimizado também, portanto a partir do momento que há uma segurança por parte dos alunos, ela revela-se imediatamente na relação que tem. Portanto a escola passa a não ser uma inimiga, passa a ser uma parceira e aí as coisas acalmam e há, efetivamente, mais situações de sucesso. Também apanhamos aqueles, indivíduos já com grande tempo de escola, com os maus hábitos que os disléxicos criam para estrategicamente fugirem ao problema que têm e que se deparam com becos sem saída. A determinada altura pedem mesmo ajuda e esses daí já é um outro tipo de ajuda, que é muito mais diretiva ao problema e, portanto, já eles criaram anticorpos à rejeição, ao falhanço, ao medo e conseguiram ir até um determinado ponto. Já tivemos alunos que para entrar na faculdade tiveram esse problema e vieram ter connosco e também já tivemos os alunos que estiveram connosco desde o primeiro momento que conseguiram ir para a faculdade e conseguiram acabar cursos superiores.

I - Como demonstram estar emocionalmente?

R - Quase todos quando chegam vêm com graves perturbações. Alguns com comportamentos de oposição muito fortes que rejeitam o trabalho, rejeitam todo tipo de aproximação, porque é a sua maneira de se defender na escola, temos alguns com esse perfil. O que acaba normalmente por acontecer é que esse perfil acaba por ser mudado à medida que vão compreendo, eles próprios, o problema que têm e os que o rodeiam percebem como os podem ajudar, porque a maior parte das vezes a escola funciona como um elemento repelente dos disléxicos: repele-os em termos de aprendizagem, em termos de relação e normalmente cria sempre grandes frustrações.

I - Qual o perfil destes alunos no contexto familiar, educativo e social antes de iniciar a Terapia?

R - Aqui vamos ter de separar algumas questões. A família destes indivíduos, independentemente do grau social, socioeconómico, relacional, têm que ter todos o mesmo ponto de partida que é estarem interessados em resolver o problema. Se são oriundos de famílias culturalmente mais elevadas ou com graves problemas em termos culturais, aquilo que é o denominador comum é todas estarem interessadas em ajudar os filhos. Isto é uma entidade particular e lucrativa e portanto só vem mesmo quem quer ajuda e sabe que vai fazer um esforço, uns mais e outros menos. Agora aquilo que nós nos apercebemos muito rapidamente, é que qualquer uma das famílias, independentemente do

seu nível cultural, tem um desconhecimento muito profundo da questão da dislexia. Chegam-nos aqueles que dizem que os seus filhos são preguiçosos, que os seus filhos são mais burros, que os filhos não querem trabalhar, sem perceber que isso é um reflexo da problemática. Chegam-nos aqueles que dizem que já fizeram tudo e mais alguma coisa por eles, já os ajudaram, que se sentam todos os dias ao lado deles, mas que não conseguem fazer com que eles aprendam, e temos aqueles pais que dizem que a professora é que o mandou para ali porque já não sabe o que fazer com ele e os pais também não. Temos vários tipos de pais, agora o denominador comum, realmente é esse: todos estão interessados em ajudar os filhos e procuram essa ajuda.

Afeta muito estas famílias. É uma problemática, dada a infeliz mania que a escola tem de transformar as aprendizagens em competição em vez de cooperação, leva a que estes indivíduos, num meio competitivo, sejam altamente deficitários e isso faz com que os pais, hoje muito centrados nas famílias mais pequenas, a maior parte dos pais hoje tem um, dois filhos, e por isso vivenciam as dificuldades dos filhos de uma forma muito grande. Isto leva a que haja pais que, digamos, no seu papel dentro da família, abandonam mais o problema da aprendizagem para se dedicar a outras questões de sobrevivência e subsistência, profissionais ou outros, deixando para o outro pai o papel de acompanhar, de insistir e, a determinada altura, o insucesso que os filhos têm é a imagem que o outro progenitor transforma no seu companheiro, ou seja, se é o pai que se dedica mais ao trabalho para prover o sustento e deixa este trabalho para a mãe, a determinada altura começa a culpabilizar a mãe e isso vai minar completamente a relação. Por outro lado, também encontramos famílias em que os filhos já estão naquele clima de oposição, de mau comportamento e mesmo de má educação, e isso, obviamente, começa-se a refletir na família: desafiam os pais, desafiam as ordens e destabilizam completamente o ambiente familiar. Por outro, também temos os outros em que a família se refugia no filho que é mais "competente" nas questões de aprendizagem e criam uma relação, com o filho que tem dificuldades, de comparação, de uma exigência que tem a ver com a própria família, o que acaba por levar a que se mine as relações na família, porque aquele que é comparado e não tem essa capacidade vai, de alguma forma, tentar minar toda a relação dentro da família, de forma inconsciente.

O que nós temos hoje como grande experiência, e temos grande feedback de pais, é que efetivamente têm dois momentos: o momento de desespero que os levou a procurar ajuda e o momento em que essa ajuda começa a ser sistematizada e eles começam a ver resultados. A família equilibra-se, percebe que está ali um ganho e por isso quer investir e faz o investimento económico, mas também pessoal, afetivo, escolar e isso começa a

ganhar sentido e começa, digamos, a formular o fio condutor para aquela família voltar a equilibrar-se.

I - Como se processam as sessões? Pode descrever o trabalho da Terapia de Escrita (desde o diagnóstico ao final)?

R - Primeiro que tudo, se formos às diversas teorias, vamos perceber que os diversos autores centram-se exclusivamente num dos pontos que a sua área de saber implica. Temos as teorias dos défices fonológicos, onde vamos encontrar quase sempre terapeutas de fala ou psicólogos na área da comunicação. Depois temos as teorias que se fixam nos défices de automatização, que têm que ver com as capacidades intelectuais com défices generalizados ao nível da compreensão e de alguma maneira são teorias que vão, mais uma vez, buscar a sua essência àquilo que é a vertente da receção, de armazenamento e transformação da informação através da oralidade e do som. E depois temos as teorias que também são conhecidas por Magno celulares, que são as teorias que têm que ver com a transformação do estímulo através da percepção sensorial. O que quer dizer que estes três grandes grupos das teorias vão sempre focar-se em questões que, hoje a literatura diz, são acessórias ao problema da dislexia.

Nós, na nossa clínica, temos uma vertente muito prática. A Teoria da Escrita, como o próprio nome indica, centra-se na aprendizagem da leitura e da escrita, portanto não estamos muito interessados, apesar de socorrerem-nos, mas não estamos interessados em fazer grandes compensações fonológicas, ou grandes compensações sensoriais, quando o resultado que nós queremos é que ele saiba ler, saiba escrever. Aliás tem sido esta vertente da Teoria da Escrita que tem limitado um pouco a sua divulgação, ou seja, acaba-se por perceber que se nos centrarmos exclusivamente na vertente fonológica, vertente multissensorial ou intelectual, escamoteamos os outros pontos. Dificilmente, em tempo útil... Não quer dizer que as outras teorias se aplicadas não venham a dar bons resultados mais tarde. Mas este mais tarde é capaz de ser mesmo tarde! Para o acompanhamento em termos escolares, para o acompanhamento em real daquilo que a criança está a viver na escola, nós temos que nos centrar na parte pedagógica. Esta Teoria de Escrita é basicamente uma vertente pedagógica e, como tal, vai primeiro que tudo socorrer-se da informação afins, portanto como há pouco dizia, a maior parte dos nossos miúdos já vêm com o diagnóstico de um quadro... Hoje percebe-se que é uma equipa que diagnostica e não um técnico, um psicólogo, uma só pessoa, e isso leva a que os próprios técnicos, médicos, psiquiatras, psicólogos da Consulta de Desenvolvimento quando nos enviam a criança dizem que temos um aluno com algumas características da dislexia e pedem ajuda para esse miúdo. Essa ajuda é aprofundarmos o que é que está a falhar na aprendizagem académica, na

aprendizagem da leitura e da escrita. O grande eixo da teoria é sem dúvida um eixo pedagógico: aprender a ler e a escrever. Obviamente os contributos dos outros técnicos vão nos permitir compreender até que ponto a parte afetiva está comprometida, a parte fonológica está em défice, a parte intelectual como está e a parte comportamental. Todos estes elementos nos vão ajudar a criar um tipo de programa de acordo com o perfil do aluno.

Nós, à partida, não podemos dizer que temos uma teoria e um método específico, não, nós temos uma teoria de atendimento que vai buscar aos outros métodos, às outras áreas a informação suficiente para criar um perfil de atendimento que seja eficaz e é isso que tem dado resultado. Nós não estamos á procura de ir para a área fonológica ou sensorial... Nós não fazemos isso. O que nós fazemos é: vamos centrar-nos em aprender a ler e escrever e para que isso aconteça socorreremo-nos das outras áreas, do método fonológico, do método da automatização do método Magno celular... Vamos buscar pequenas coisas para ajudar, mas o centro é ler e escrever, tudo o resto vai ali. Por isso na clinica temos terapeutas de fala, psicólogos, porque a determinada altura, quando a questão começa a ganhar contornos de reeducação, pois precisamos que os outros técnicos deem uma ajuda. A determinada altura é preciso que o aluno perceba que tem um problema e para perceber isso, um psicólogo ajuda, mas ele só vai perceber que tem um problema quando, no concreto, na abordagem pedagógica, ele está a ver que está a ler um p e devia ler um q. É aqui que a coisa começa a funcionar. Quando ele percebe que tem isto, o psicólogo tem a vida facilitada, ajuda-o a ver que tem um problema, que tem de o assumir, e isso, emocionalmente, faz com que aquela criança comece a aumentar a sua autoestima e consiga enfrentar as frustrações da escola. À mesma medida, na escola o professor é informado do que se está a fazer na Terapia da Escrita e ao ser informado, vai também, para uns, deixar de pressionar e para outros perceber como é que o pode ajudar. Aqui começam-se a equilibrar as grandes questões.

Basicamente, a Terapia da Escrita é uma centração naquilo que a pedagogia pressupõe para ler e escrever e bebe influências em tudo aquilo que servir aquele perfil. Há pouco referia que há alunos que têm comprometimentos na componente fonológica e aí os terapeutas da fala vão ajudar, temos outros que têm a questão emocional muito, quase todos, mais destruturada e aí um psicólogo vai ajudar, mas tudo o que ele faz está centrado naquilo que é aprender a ler e escrever. Isso é que é a grande vantagem, porque depois desta identificação, para traçar o perfil de reeducação, vamos fazê-lo, não numa forma rígida, mas... Não vamos trabalhar assim durante três meses, vamos trabalhar assim uma semana, vamos ver o que é acontece e todas as vezes que é preciso ajustar, a terapeuta de escrita que está a trabalhar com ele fala com a equipa, fala com quem está, fala com os

teóricos e depois percebe "não, esta semana que vem para consolidar este som vou precisar de um gravador, vou precisar de algum material de gestos, vou precisar de uma estruturação motora". A partir daqui as coisas começam a encaixar-se a pouco e pouco e quase sempre vamos alterando a forma de trabalhar com eles, até que num ponto máximo da Terapia de Escrita, entram os hábitos e técnicas de estudo, porque a determinada altura eles começam a perceber que são mais lentos, mas têm de ter alguns ganhos. Como é que podem fazer isso? Aí introduzimos as técnicas de estudo e eles começam a perceber "sou lento, não sou capaz de ler vinte páginas e decorá-las, mas se eu tiver as coisas sublinhadas, se tiver lá o resumo, eu consigo". O equilíbrio começa a partir daí.

Há algum tempo atrás, na apresentação de um congresso com a questão da Terapia de Escrita, nós quase que a enquadrámos como uma estratégia, mais que um método, uma estratégia. Uma estratégia que está aberta, em construção e está sempre capaz de servir o aluno. O aluno, não são os alunos. Enquanto estratégia que está em construção tem coisas que são um espetáculo para nós, por exemplo, nós, à semelhança de alguns estudos que foram feitos, introduzimos a questão da cor para facilitar a descodificação aos alunos disléxicos e foram feitos alguns estudos que tinham que ver com o fundo. Nós aperfeiçoámos para alguns dos alunos, aperfeiçoámos a questão da cor ao ponto de... Mais para aqueles indivíduos que tinham características da dislexia mista, aqueles que a literatura diz que são quase incapazes de ler, para resolver esse problema, nós optámos por escolher, tentar, experimentar letras em cores com fundo em cor, em contraste, no meio do texto branco, para que o som que é, digamos, completamente impercetível para o aluno, que ele não consegue perceber, tenha um contraste tal que leve que alguns interruptores intelectuais, cognitivos, sejam acendidos cada vez que ele vê aquela cor. Foi criado um estudo era para ser apresentado agora nos Estados Unidos da América, mas a arquiteta que estava a trabalhar connosco saiu da instituição, mas está tudo preparado para se perceber que é um estudo que tem esta grande vertente que é para os casos mais graves, mais complexos da dislexia, aquilo que a literatura diz que não vale a pena, nós fizemos este tipo de trabalho e deu resultado. Portanto aquilo que nós temos hoje, que são os tais leitores medianos, aquilo que nós à partida dizemos que são tardios, hoje sabemos à partida que dominam a leitura e a escrita, dominam os seus conhecimentos utilizando aquele método. Mas esta questão da letra em cor em fundo contrastante não serve para todos, serve para alguns, os mais complexos. Os outros vão fazendo aprendizagens, vão fazendo exercícios, nós não temos nenhum problema... Trabalhamos muito o método combinado de Borel-Maisonny, algumas coisas, outras vamos buscar ao método do Gillingham... Vamos buscar o que é preciso, aquilo que o perfil nos indica, o que funciona com aquele aluno. Bebemos de todos mas não somos fiéis a nenhum!

O trabalho que é feito com a cor, o que eles não conseguem fazer com a relação grafema/fonema, fazem com a relação fonema e cor, com fundo contrastante em folha branca e preta. O que nós percebemos, os cegos, os grandes amblíopes têm uma percepção da cor completamente distinta e mesmo para conseguir fazer algumas leituras é preciso que o fundo seja de uma cor, normalmente o amarelo. Fomos perceber o que é que estimulava cognitivamente estes indivíduos relativamente à cor através de uma série de exercícios, depois o que fizemos foram os contrastes, por exemplo, se temos um pr que precisamos que eles entendam, pomos o pr a encarnado em fundo amarelo, mas se temos um br, para não fazer o mesmo tipo, fazemos ao contrário, fundo encarnado com letra a amarelo. Vamos fazer este contraste num texto onde todas as palavras que tenham pr ou br têm esta condicionante cromática, o que leva a que aquilo depois entre em treino e a determinada altura, visualmente, com o treino, ele vai haver uma altura que ele já não precisa de ter lá a cor. Ele vê que está um pr ou um br e sabe como é que vai ler apesar de não estar a ver, há um treino.

I - Que progressos vê a nível pedagógico e emocional nos alunos disléxicos após o início da Terapia?

R - Vê-se a noite para o dia. São completamente contrastantes. A maior parte deles chega com uma rejeição à escrita e à leitura, mesmo os mais pequeninos; chega com uma inquietude que por vezes é confundida com hiperatividade; chega com um comportamento perfeitamente desafiante, a maior parte das vezes não digo violento, mas muito próximo disso. Tem toda uma série de intervenções iniciais onde ele nem sequer se apercebe que está a ser trabalhado em termos pedagógicos, entra muito a parte motora, a Terapia da Escrita tem muito a vertente motora porque a própria escrita é um ato motor e, portanto, o fundamento desse ato motor é trabalhado, mas numa fase inicial onde a questão da lateralidade, da ritmicidade, das equilibrações, da orientação espacial vão ser trabalhadas com ele, por vezes de uma forma lúdica, quase sempre e depois de uma forma mais sistemática. Esta vertente de introdução, e aqui, digamos que o aspeto comum da Terapia da Escrita é este, toda a introdução que se faz à reeducação é feita através da vertente motora, desde o mais novo ao mais velho, obviamente de formas diferentes, mas trabalhando estas áreas, e quando elas estão minimamente consolidadas, então avançamos para o ato da escrita. Leva a que a relação com o terapeuta cimentou-se, há ali já uma relação, e quando lhes é apresentada a questão da escrita, já não é vista como um inimigo, é vista como algo em que pode ter sucesso também, tal como teve até ali. A esmagadora maioria dos alunos depois tem a colaboração dos professores, os professores sabem que eles estão a ser ajudados, já nos conhecem, a maior parte deles aqui, temos alunos que vêm de muito longe para fazer connosco a terapia, mas a esmagadora maioria é aqui da

nossa zona, sabem que os alunos estão entregues, que se está a desenvolver um trabalho com eles e colaboram connosco. Esta colaboração é que é a chave. Por exemplo, voltando à questão dos disléxicos mistos, a maior dos professores aceitaram perfeitamente participar com os textos que iriam introduzir nessa semana ou nesse mês para nós fazermos a pintura dos textos, para depois eles também os utilizarem, porque o segredo está na mecanização e toda a gente tem de utilizar os mesmos textos com as mesmas cores. Essa colaboração leva a que os próprios indivíduos vejam aquela relação de maneira diferente, não é uma relação de "não és capaz, não sejas preguiçoso, não estás a conseguir, toma atenção, etc", para uma relação de "tem cuidado, senta-te aqui ao pé de mim, vem fazer isto, eu dou-te uma ajuda" e aqui esta relação leva a que eles tenham confiança no que estão a fazer na terapia e levem essa confiança depois também para a escola.

Obviamente que depois os comportamentos, começam a extinguir-se os inadequados e começam a criar comportamentos positivos, e a família, quase de fora, fica a assistir a uma mudança radical naqueles miúdos.

Todos estes passos de primeiro avaliar, depois recolher os contributos dos outros técnicos, a seguir ver o perfil do indivíduo, depois traçar um plano de acompanhamento e reeducação, a seguir começar com todas as vertentes que às vezes, como costume dizer, não tem também um tempo certo... Lá está o tal rigor do perfil que nos leva a ter esta flexibilidade. Há alguns que fazem logo e aceitam logo, há outros que levam mais tempo, por isso há aqui uma vertente lúdica e a vertente lúdica do trabalho dos comportamentos motores é sempre muito interessante e eles gostam muito, implica jogos, implica outro tipo de movimento. Depois disso feito então avança-se para a vertente da aprendizagem da leitura e da escrita que é feita de diversas formas, de diversas maneiras... Nós vamos buscar muitas coisas, também vamos à Helena Serra, vamos buscar algumas coisas que são viáveis e pertinentes, não o seu todo mas as suas partes, vamos buscar ao Distema da Paula Teles, vamos buscar pequenas coisas para ajudar a consolidar a vertente pedagógica. Quando começamos a perceber que a coisa está já a ganhar bases, se precisarmos de um terapeuta, mandamo-lo para o terapeuta onde vai trabalhar todas as questões fonológicas, consciências, etc. Se persiste algum problema em termos psicológicos, temos a psicóloga e, digamos que a charneira do método é sempre o professor de Educação Especial/Terapeuta de Escrita: programa, coordena, organiza e vai coletando os outros, família, escola... Todos acabam por ajudar o método a funcionar.

O reforço da sua autoestima é uma consequência. Com a Terapia de Escrita eles percebem que têm um problema e obviamente temos a noção de que não curamos ninguém... nenhum método consegue curar um disléxico e. Quando isso acontece automaticamente percebendo

qual é o problema, o que nós fazemos é torná-los mais competentes, ajudá-los a dominar a técnica da leitura e da escrita percebem que a sua diferença não é tão grave como eles à partida pensavam, que os impedia de aprender. A partir daqui começam a ganhar essa confiança que é alicerçada na confiança que vão estabelecendo com a terapeuta e que facilmente é a plataforma de gestão do problema da criança ou seja, como a terapeuta percebendo o que se passa com a criança , o que ela precisa, o que ela está a fazer, depressa vai explicando aos outros, pais inclusive, e aquilo que acontece á um mudança radical na vida daquela criança, porque deixou de ver inimigos e passou a ver parceiros, pessoas que a ajudam. Os alunos que estiveram connosco muitos anos e entraram no ensino superior, até no ensino superior voltaram a precisar de aumentar a sua confiança, socorrendo-se da terapeuta para explicar qual era o seu problema e a partir daí, não é para ter benesses, mas para terem as coisas adequadas e acomodadas ao problema que têm. Qualquer um deles, diria mesmo 100%, não me estou a lembrar nas largas centenas de casos que passaram pela clinica, não me estou a lembrar de nenhum caso de insucesso, nenhum. Todos eles, de uma forma ou de outra acabaram por ter sucesso: uns foram para o ensino superior, outros tiraram cursos profissionais, outros pura e simplesmente levaram a sua criatividade de disléxicos ao máximo e são empresários... todos eles ganharam um rumo na vida que os levou a serem independentes, eficazes e profissionais. O que acontece é que alguns têm uma personalidade, digamos, mais fraca e precisam de mais ajudas, há outros que rapidamente enchem a sua autoestima e o seu ego... há várias e daí a vantagem da terapia.

I - Qual o perfil destes alunos no contexto familiar, educativo e social após a reeducação pela Terapia de Escrita? Há alterações?

R - Esta mudança também se estende ao seio familiar. Também já não é a primeira vez que a Terapia de Escrita para avançar precisou de fazer terapia familiar e aí entram várias componentes, lá está o contributo da psicóloga em colaboração com a terapeuta que vão explicar, treinar e motivar estes pais para o processo de reeducação.

I - Acompanha ou acompanhou muitos alunos? E qual o feedback que tem deles e dos pais?

R - Eu diria que de alguma forma o máximo para estes alunos é só quando saem do sistema educativo é que quebram a relação que estabeleceram com a Terapia de Escrita. Um aluno quando entra na Terapia de Escrita tem duas, três sessões semanais, a evolução que ele vai ter, obviamente de acordo com o perfil do aluno, vai permitir que ao fim de um ano comecem a diminuir as sessões, há uns que só ao fim de dois anos, há outros que ao fim de seis meses, está sempre a variar de acordo com aquilo que é o perfil. Depois as sessões

vão começando a ficar mais espaçadas. Se o alicerce da Terapia de Escrita é a parte pedagógica de aprender a ler e a escrever, depois é controlar isto. Quando está minimamente consolidado, vamos fazendo um acompanhamento, daí há pouco ter falado das técnicas de estudo. Há uma altura que ele tem mais a vertente de técnicas de estudo do que propriamente a de reabilitação, se bem que se vai sempre relembrar... depois vamos espaçando, há alturas que têm uma vez por semana, uma vez por mês, depende sempre, ou como acontece com os indivíduos que já estão no superior ou no secundário, sempre que eles sentem que se estão a ir abaixo. Sempre que percebem que algo os está a incomodar, pedem ajuda, e aí podem voltar a ter uma vez ou duas ou três (sessões) e depois largá-los... depende das situações, até porque o próprio sistema educativo ao longo dos diversos níveis, é pródigo em exigências que afetam muito estes indivíduos. Assim, a Terapia de Escrita é, em termos temporais, longitudinal, sendo muito mais frequente no início e espaçando-se até que eles consigam terminar o seu percurso educativo.

I - De acordo com a sua opinião, quais as capacidades destes alunos no prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho?

R - O que posso dizer também enquanto professor, a experiência destes 38 anos, onde profissionalmente fui confrontado com... houve uma época em que toda e qualquer dificuldade era dislexia, metia-se tudo no mesmo saco. Mais tarde foi a questão da hiperatividade, depois foi a questão dos Asperger... mas o que nós sabemos é que também apanhámos muitos miúdos que não sendo acompanhados, por diversas circunstâncias, redundaram no seu percurso académico em insucesso, em Currículos Específicos Individuais, que não estavam de forma alguma adequados ao seu problema, porque foram erradamente traçados, em abandono, muito abandono, e em indivíduos com graves comportamentos desviantes em termos escolares, sociais, familiares, etc. Supostamente, aquilo que nós temos conhecimento é que a escola não está preparada para fazer um trabalho de reeducação a um disléxico, mesmo os professores de Educação Especial não têm esse perfil. Percebe-se que é preciso tempo, conhecimento, recursos, trabalho, disponibilidade e a escola não tem tempo, a escola não se compadece disso. Existem umas quantas medidas que se propõem aos professores e mais nada! O disléxico que se desenrasque. Obviamente há alguns que com essas medidas até vão, mais coxos, menos coxos, conseguindo acabar a escolaridade. A maior parte não. Destes todos, os que estiveram na Terapia da Escrita, também temos muitos que quando lhes demos "alta", no sentido em que já fizemos a aprendizagem, eles depois fizeram o seu percurso sozinhos, nem sequer de Educação Especial na escola precisaram, criaram as suas estratégias... são indivíduos cognitivamente dotados e perceberam o que é que tinham de fazer e não precisaram de mais ninguém. Qualquer deles foi positivo.

Neste momento aquilo que nos leva a olhar para trás é que, efetivamente, não há limitações. Há as características dos disléxicos, que são minimizadas através da Terapia da Escrita e a partir daí o mundo é deles. Fazem a mesma coisa, ou melhor. Aliás muitos deles fazem desempenhos profissionais melhores do que os ditos normais porque são suficientemente inteligentes para escolher as áreas que dominam, onde são bons e portanto conseguem fazer coisas espetaculares.

Investigadora- *Agradeço a sua disponibilidade para a realização esta entrevista. Obrigada.*

ANEXO H- Grelha de análise de conteúdo de entrevistas a alunos e encarregados de educação

Grelha de análise de conteúdo de entrevistas a alunos e encarregados de educação

Categoria	Subcategoria I	Subcategoria II	Subcategoria III	Indicadores	Frequência
Dislexia	Conhecimento	Definição	Noções	"tem que ver com a postura, com o comportamento" "é um problema neurológico, é um problema no cérebro, não tem cura e todo o trabalho, toda a ajuda que lhe pudermos dar é bem-vinda"	2
		Consequências	Pedagógicas	"dificuldades na leitura, troca de palavras e letras" "basicamente tudo à base de letras e línguas é o mais complicado"	2
			Emocionais	"(os outros) acham que é um problema já mental" "ligeira discriminação" "os miúdos são maus uns para os outros" "tem os seus altos e baixos"	4
Terapia de escrita	Antes de iniciar as sessões	Erros	Trocas	"havia erros de trocar o p pelo b e o lh e o nh" "batalhar o b pelo v, o r pelo l, aqueles sons dos dois s, ch, x" "trocas de letras no fundo. Era sobretudo na escrita." "troca de algumas letras, de algum conjunto de letras, até à compreensão" "erros que tinham sobretudo a ver com trocas, na mesma palavra troca de sílabas e de letras" "o b pelo d, o c pelo g, agora tem alturas já troca o lh e o p pelo b muitas vezes"	6
			Omissão de letras	"omitia letras" "na escrita era como se comesse letras, na leitura não, porque na leitura apesar de ser soletrada, não apresentava isso"	2
			Omissão de palavras	"comia palavras, não lia palavras"	1
			Outros/ não especificado	"eu escrevia mal as palavras" "não sabia ler, não sabia escrever certas palavras que já deveria ter aprendido" "era mais na escrita, não se notava tanto na leitura e na fala"	3
		Relação com a escola e a aprendizagem (comportamento e integração)	Relação com professores	"da professora não gostava assim muito" "ligeira discriminação" "não senti apoio nenhum do colégio" "o colégio dizia que não, que era só mesmo preguiçosa" "achavam que eu era um caso de preguicite aguda, que não queria estudar, pronto, que não me interessava" "não teve uma boa relação com a professora" "professora começou a pôr a M. um pouco de lado"	7
			Relação com colegas	"uma pessoa tem sempre a tendência de se afastar e é muito difícil relacionar com a turma"	6

A Dislexia e a Terapia de Escrita - Um Estudo de Caso

				<p>"eles não entendem porque é que somos diferentes"</p> <p>"a turma mete-nos de parte por termos um problema e isso afasta-nos da turma"</p> <p>"ele sofreu de bullying, passa por ai porque são discriminados"</p> <p>"com os colegas as coisas também não correram bem porque ele era muito imaturo"</p> <p>"não estava bem integrada na turma"</p>	
			Aprendizagem	<p>"antes disso (T.E.) era complicado na escola, eu estava lá mas não compreendia as coisas"</p> <p>"era complicado perceber a matéria porque eu estava ali, mas a matéria não chegava cá"</p> <p>"depois as coisas foram piorando"</p> <p>"sentia que me aplicava e não via resultados"</p> <p>"tinha mau aproveitamento e notas muito baixas"</p> <p>"ele não gostava da escola, não gostava de aprender, era por obrigação"</p> <p>"até a letra fechava para não vermos os erros que fazia"</p>	7
		Estado emocional	Autoestima	<p>"tinha uma autoestima muito baixa"</p> <p>"autoestima baixa"</p> <p>"sentirem inferiores aos outros"</p>	3
			Isolamento	<p>"muito introvertido"</p> <p>"não sabia o que fazer, às voltas na escola, sem ter amigos"</p> <p>"ela isolava-se"</p> <p>"andava triste e isolada"</p>	4
			Desmotivação	<p>"quando não nos é explicado porque estamos a fazer mal, acho que uma criança não consegue e fica desmoralizada"</p> <p>"não se conseguia concentrar, a motivação que tinha para estudar era zero e não falava nas aulas"</p> <p>"precisava muito de incentivos"</p>	3
			Frustração	<p>"a nós também nos magoa emocionalmente não sermos capazes de atingirmos o mesmo que eles atingem no mesmo tempo"</p> <p>"frustrava-se muito"</p>	2
			Depressão	<p>"eu sentia-me mal"</p> <p>"estava deprimido"</p>	2
			Sofrimento	<p>"os miúdos não sabem o que é e no fundo acho que isso depois acabava por pesar um bocadinho"</p> <p>"lembro-me pouco desta altura, não sei por opção do cérebro ter apagado"</p> <p>"sofreu tanto com isso"</p> <p>"com mais medo de ser enovelhado de ser massacrado, mesmo no recreio, porque assim como era nas aulas, tinha</p>	7

A Dislexia e a Terapia de Escrita - Um Estudo de Caso

				medo de não ser aceite lá fora" "sempre a tentar esconder para que ninguém percebesse as dificuldades que ela tinha" "tinha medo de responder, era muito caladinho porque tinha medo de errar, nunca intervia, nunca falava na escola porque tinha medo de ser apontado como o burro, o que não percebe nada" "sempre a arranjar estratégias e receios que o metessem de lado"	
		Perfil do aluno no contexto familiar	Comportamento	"ele começou a levantar a voz, começou a afirmar-se como pessoa e ele não era nada assim" "em casa começou-se a revoltar" "não falava nada, e começou a ficar agressivo" "sentíamos que estava triste" "tinha aqueles altos e baixos e sempre a opor-se"	6
Após início das sessões		Quando iniciou e quanto tempo frequentou	Início e frequência	"comecei a trabalhar com ela para aí aos nove anos. Ainda estou a ser acompanhada por ela até agora" "começou a partir do segundo 6º ano e fui acompanhada por ela, salvo-erro, três anos" "trabalhou com ela três anos"	3
		Trabalho desenvolvido	Reeducação	"fazíamos composições, leitura em voz alta para eu treinar e depois não ter tantas dificuldades na escola" "escrevia várias vezes a palavra para eu decorar e não dar esse mesmo erro" "ela explicava-me qual é a diferença de eu utilizar aquela letra na palavra correta e utilizar aquela letra na palavra errada" "batalhava aquelas letras que trocava mais" "fazia-me várias frases" "fazer cópias e que tinham de estar iguais, mas lá está, explicava porque é que teria de ser, não era como na escola que fazes porque não sabes escrever" "arranjar estratégias, mnemónicas, para trocas" "o trabalho do som, associar o som à letra"	8
			Outros	"jogo de memória" "fazia jogos" "coisas mirabolantes, mais lúdicas"	3
			Técnicas e métodos de estudo	"víamos os trabalhos de casa" "ela ensinou-me a como havia de estudar" "treinámos a tabuada" "trabalhávamos técnicas de estudo"	4
		Progressos e mudanças	Pedagógicas	"quando comecei com ela ganhei mais capacidade de memória" "ganhei memória fotográfica e ganhei	7

A Dislexia e a Terapia de Escrita - Um Estudo de Caso

				<p>memória auditiva"</p> <p>"surpreendida com o progresso que faço na leitura"</p> <p>"ajudou ao nível da leitura e da escrita, ao nível do estudo, resumos, testes e apresentações"</p> <p>"mudou a minha maneira de estudar"</p> <p>"as notas foram subindo"</p> <p>"vimos diferença na escola também"</p>	
			Emocionais	<p>"ajudou-me minimamente a perder o meu medo de ler à frente dos outros"</p> <p>"motivou-me para que eu lesse à frente dos outros"</p> <p>"sinto-me mais confiante para me expor"</p> <p>"ajudou-me a ser mais confiante para ler e outras coisas"</p> <p>"se não acontecesse, acho que teria atrasado muita coisa. Acho que a escola não me teria corrido nada bem"</p> <p>"sinto-me um pouco mais confiante"</p> <p>"mudou a minha perspetiva da escola, mudou até a minha relação com o estudo"</p> <p>"uma diferença brutal"</p> <p>"a maior diferença que vi logo foi mesmo no trabalho, que depois se traduziu em motivação"</p> <p>"tinha gosto em vir"</p> <p>"a maior mudança foi dentro dele"</p> <p>"ele evoluiu imenso: está mais maduro, pensa de outra forma"</p> <p>"a maior mudança de todas é na sua autoestima"</p> <p>"mais calma"</p>	14
		Perfil do aluno no contexto familiar	Comportamento	<p>"cada vez mais tem-se tornado autónomo no estudo dele"</p> <p>"senti-a mais calma, mais tranquila, mesmo a relação com a irmã melhorou"</p>	2
		Recomendação a outras pessoas	Assertivo	<p>"aconselhava sem dúvida"</p> <p>"já aconselhei"</p> <p>"se tivesse de recomendar a alguém, não recomendava mais ninguém"</p> <p>"sim, sem dúvida"</p>	4
		Prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho	Assertivo	<p>"posso-lhe dizer que ele entrar na faculdade será se calhar o meu sonho como mãe (chora), e eu creio que, assim como foi estruturado até agora, vai conseguir"</p> <p>"ele tem vontade de continuar"</p> <p>"eu espero, espero e para isso lutamos todos os dias (prosseguimento de estudos)"</p>	3

**ANEXO I - Grelha de análise de conteúdo de entrevistas a
terapeutas/professores aplicadores**

Grelha de análise de conteúdo de entrevistas a terapeutas/professores aplicadores

Categoria	Subcategoria I	Subcategoria II	Subcategoria III	Indicadores	Frequência
Terapia de Escrita	Antes do início das sessões	Erros	Trocas	"erros de trocas de letras por semelhança" "b/d" "p/q" "n/m que também às vezes a estas também se junta o u (invertido)" "o ou/ua" "o ua/au" "os de tipo fonético nh/lh, f/v, g/q." "trocas visuais e auditivas"	8
			Défices	"miúdos que vêm quase do zero no reconhecimento das letras, "vêm com graves problemas fonológicos" " outros vêm com graves omissões" "dislexias mistas que acabam por ser, teoricamente, impossíveis de tratar"	4
		Relação com a escola e a aprendizagem	Relação com professores	"os professores queixam-se que são crianças desatentas, imaturas, com dificuldades na atenção e na concentração, com completo desinteresse nos estudos, preguiçosas, mal-educadas, que não sabem estar, que não querem trabalhar (...) e burros" "não são queridos pelos professores" "desafiadores, com maus comportamentos, com relações de conflito com os docentes"	3
			Relação com colegas	"também não são perfeitamente aceites pelos colegas" "desafiadores, com maus comportamentos, com relações de conflito com os colegas"	2
			Aprendizagem	"cheios de pouca vontade de trabalhar, habituaram-se a não perceber nada, por isso nem estão atentos nas aulas" "há a criança que faz estrilhos e está constantemente a vir para a rua porque se distrai e distrai os outros, e há aqueles que por norma acham que não têm que distrair os outros e então têm uma componente passiva" "fazem cadernos e cadernos de riscos e risquinhos, bonecos e bonequinhos, normalmente não passam os sumários, não passam os trabalhos de casa, passam metade e depois ficam cansados e desistem" "com grandes frustrações escolares, grandes problemas" "muito tímidos, muito introvertidos, incapazes de participar, ou "com os maus hábitos que os	9

				<p>disléticos criam para estrategicamente fugirem ao problema que têm e que se deparam com becos sem saída"</p> <p>"a maior parte das vezes a escola funciona como um elemento repelente dos disléticos"</p> <p>"a maior parte deles chega com uma rejeição à escrita e à leitura, mesmo os mais pequeninos"</p> <p>"chega com uma irrequietude que por vezes é confundida com hiperatividade"</p>	
		Estado emocional	Autoestima	"porque a escola não ajuda a que estas crianças se sintam no mesmo patamar das outras, sentem-se sempre abaixo"	2
			Isolamento	"nunca são escolhidos para os jogos, para as atividades pelos outros colegas, até porque eles depois começam a fechar-se cada vez mais na conchinha"	1
			Agressividade	"comportamento perfeitamente desafiante, a maior parte das vezes não digo violento, mas muito próximo disso"	1
			Frustração	"faz um esforço imenso" "(a escola) normalmente cria sempre grandes frustrações"	2
			Sofrimento	"há questões emocionais aqui" "vêm com graves perturbações"	2
			Oposição	"comportamentos de oposição muito fortes que rejeitam o trabalho, rejeitam todo tipo de aproximação"	1
			Depressão	"precisam de fazer psicoterapia, para evitar determinadas coisas" "se não estão deprimidos e com uma autoestima em baixo vão ficar"	2
			Perfil do aluno no contexto familiar	Comportamento da família	<p>"são famílias preocupadas e que dão o litro, ou seja, são pais interessados"</p> <p>"o denominador comum é todas (as famílias) estarem interessadas em ajudar os filhos"</p> <p>"(as famílias) tem um desconhecimento muito profundo da questão da dislexia"</p> <p>"afeta muito estas famílias"</p> <p>"a determinada altura, o insucesso que os filhos têm é a imagem que o outro progenitor transforma no seu companheiro (...) isso vai minar completamente a relação"</p> <p>"criam uma relação, com o filho que tem dificuldades, de comparação"</p>

			Comportamento do indivíduo	"têm é dificuldades, precisam de orientação para trabalhar com crianças desta natureza" "desafiam os pais, desafiam as ordens e destabilizam completamente o ambiente familiar"	2
			Avaliação	"uma avaliação diagnóstica para despistar a possibilidade da existência de uma dislexia ou de qualquer outro problema de comunicação" "aplicam-se os testes necessários para se perceber se é uma dislexia ou outra coisa qualquer e depois faz-se o encaminhamento"	2
			Programação	"dizemos o que é que se pode fazer, como é que as coisas se vão processar, que tipo de trabalho" "é aí que o trabalho de reeducação começa, pegando nas trocas que ele mais faz, traça-se o perfil do aluno para depois se incidir sobre as falhas que tem" "traçamos um programa para aquela criança, mas esse programa é ajustado muitas vezes e alterado" "é, em termos temporais, longitudinal, sendo muito mais frequente no início e espaçando-se até que eles consigam terminar o seu percurso educativo" "criar um tipo de programa de acordo com o perfil do aluno" "vamos buscar o que é preciso, aquilo que o perfil nos indica, o que funciona com aquele aluno" "bebe influências em tudo aquilo que servir aquele perfil"	7
			Fase inicial	"o trabalho é sempre feito pelo próprio terapeuta" "questão da lateralidade, da ritmicidade, das equilibrações, da orientação espacial vão ser trabalhadas com ele, por vezes de uma forma lúdica, quase sempre e depois de uma forma mais sistemática" "toda a introdução que se faz à reeducação é feita através da vertente motora" "o trabalho passa muito por ajudá-los a reconhecer as diferentes letras passando por um processo de associação à cor" "dar-lhes ferramentas para continuarem esse trabalho" "no trabalho inicial começo sempre pelas trocas que foram identificadas como sendo as mais significativas na avaliação inicial,	11
Após início das sessões	Descrição do processo				

				<p>sempre do que está pior para as que dão menos erros"</p> <p>"o ideal seriam sempre duas sessões semanais, de cerca quarenta e cinco minutos"</p> <p>"na escola o professor é informado do que se está a fazer na Terapia da Escrita"</p> <p>"introduzimos a questão da cor para facilitar a descodificação aos alunos disléxicos"</p> <p>"o que eles não conseguem fazer com a relação grafema/fonema, fazem com a relação fonema e cor, com fundo contrastante em folha branca e preta"</p> <p>"uma série de intervenções iniciais onde ele nem sequer se apercebe que está a ser trabalhado em termos pedagógicos"</p>	
			Fase posterior	<p>"fazer a associação aos métodos de estudo"</p> <p>"introduzimos as técnicas de estudo"</p> <p>"há uma altura que ele tem mais a vertente de técnicas de estudo do que propriamente a de reabilitação, se bem que se vai sempre lembrar"</p>	3
			Filosofia	<p>"quase sempre vamos alterando a forma de trabalhar com eles"</p> <p>"mais que um método, uma estratégia"</p> <p>"uma estratégia que está aberta, em construção e está sempre capaz de servir o aluno"</p> <p>"bebemos de todos mas não somos fiéis a nenhum"</p> <p>"temos uma teoria de atendimento que vai buscar aos outros métodos, às outras áreas a informação suficiente para criar um perfil de atendimento que seja eficaz"</p> <p>"vamos centrar-nos em aprender a ler e escrever e para que isso aconteça socorreremo-nos das outras áreas, do método fonológico, do método da automatização do método Magno celular"</p> <p>"quando a questão começa a ganhar contornos de reeducação, pois precisamos que os outros técnicos deem uma ajuda"</p> <p>"não estamos interessados em fazer grandes compensações fonológicas, ou grandes compensações sensoriais, quando o resultado que nós queremos é que ele saiba ler, saiba escrever"</p> <p>"centra-se na aprendizagem da leitura e da escrita"</p>	14

				<p>"a Terapia da Escrita tem muito a vertente motora porque a própria escrita é um ato motor"</p> <p>"a colaboração dos professores (...) é a chave"</p> <p>"o tal rigor do perfil que nos leva a ter esta flexibilidade"</p> <p>"o professor de Educação Especial/Terapeuta de Escrita: programa, coordena, organiza e vai coletando os outros, família, escola..."</p> <p>"todos acabam por ajudar o método a funcionar"</p>	
	Progressos e mudanças		Pedagógicos	<p>"à medida que eles vão conseguindo ler melhor, sentir estão a ler melhor, sentir que podem ler à frente de alguém independentemente de darem alguns erros e de uma gargalhada de um colega e isso não os afeta por aí além"</p> <p>"noto na fluência da leitura, na pontuação, na acentuação, no saber quando devem fazer uma pausa para que o discurso fique mais perceptível"</p> <p>"eles voltam atrás e fazem a autocorreção"</p> <p>"na escola dizerem por exemplo aos pais "Ah, ele já não vai precisar da Lei 3, porque ele agora até já está a ler bem!"</p> <p>"o que nós fazemos é torná-los mais competentes, ajudá-los a dominar a técnica da leitura e da escrita"</p>	5
			Emocionais	<p>"os aspetos emocionais como a autoestima, a confiança e a vontade de continuar mudam completamente"</p> <p>"esta relação leva a que eles tenham confiança no que estão a fazer na terapia e levem essa confiança depois também para a escola"</p> <p>"os comportamentos, começam a extinguir-se os inadequados e começam a criar comportamentos positivos"</p> <p>"o reforço da sua autoestima é uma consequência"</p> <p>"percebem que têm um problema"</p> <p>"essa confiança que é alicerçada na confiança que vão estabelecendo com a terapeuta e que facilmente é a plataforma de gestão do problema da criança"</p> <p>"deixou de ver inimigos e passou a ver parceiros, pessoas que a ajudam"</p>	7
		Perfil do aluno no contexto familiar	Comportamento da família	<p>"a família equilibra-se"</p> <p>"a família, quase de fora, fica a assistir a uma mudança radical"</p>	3

				naqueles miúdos" "o contributo da psicóloga em colaboração com a terapeuta que vão explicar, treinar e motivar estes pais para o processo de reeducação"	
			Comportamento do individuo	"os pais dizem que eles ficam muito mais calmos" "os pais notarem que eles têm cada vez menos relutância em ler" "em termos sociais há uma maior aceitação por parte dos outros e em termos educativos há uma melhoria das notas" "percebe que está ali um ganho e por isso quer investir"	4
		Feedback dos alunos e pais	Feedback	"eles ficam, mesmo depois de saírem daqui, mesmo depois de terem emprego, mesmo depois de já estarem a trabalhar à uma série de anos, aparecem aqui" "temos grande feedback de pais"	2
		Prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho	Estudos	"eles têm de trabalhar muito mais que os outros, mas já tenho, pelo menos daquilo que eu me lembro, três enfermeiros, dois professores e depois tenho alguns que ainda estão a seguir... Não comprometeu o seu progresso" "uns com curso superior, outros com curso profissional, mas que não desistiram e que estão bem" "há as características dos disléxicos, que são minimizadas através da Terapia da Escrita e a partir daí o mundo é deles" "não me estou a lembrar de nenhum caso de insucesso"	4
			Mundo do trabalho	"uns foram para o ensino superior, outros tiraram cursos profissionais, outros pura e simplesmente levaram a sua criatividade de disléxicos ao máximo e são empresários" "todos eles ganharam um rumo na vida que os levou a serem independentes, eficazes e profissionais" "são indivíduos cognitivamente dotados e perceberam o que é que tinham de fazer e não precisaram de mais ninguém" "efetivamente, não há limitações" "muitos deles fazem desempenhos profissionais melhores do que os ditos normais porque são suficientemente inteligentes para escolher as áreas que dominam"	5

ANEXO J- Grelha de registo de erros da aluna S.

Grelha de registo erros (análise documental)

Aluna S.		
Erro	Antes da intervenção	Após a intervenção (Após 24 meses de TE)
Salta ou retrocede linhas	sim	não
Omite letras <i>cadeia/cadeira</i>	sim	não
Confunde grafias semelhantes <i>a/o - e/c - f/t - h/n - i/j - m/n - v/u</i>	sim	não
Inverte letras sobretudo/ sobretudo - pergãr/pregar	sim	ocasionalmente
Confunde grafias semelhantes mas com orientação diferente <i>b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q - n/u</i>	sim	não
Confunde letras <i>gana/cana</i>	sim	não
Confunde letras com sons próximos <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>	sim	esporadicamente
Inverte sílabas ou palavras <i>me/em - sol/los - som/mos - sal/las - pra/par</i>	sim	não
Repete letras, sílabas ou palavras	sim	não
Desrespeita as regras de ortografia, pontuação e acentuação	sim	não
Adiciona ou omite	não	não

sons/sílabas/palavras <i>fama/famoso - casa/casaco - prato/pato</i>		
Substitui ou cria palavras com significado diferente mas com estrutura similar <i>soltou/salvou - era/ficava</i>	não	não
Revela dificuldades em palavras homófonas <i>paço/passo - conselho/concelho - acento/assento</i>	sim	ocasionalmente
Revela dificuldades na separação de palavras	não	não
Apresenta escrita em espelho <i>p/q - b/d</i>	sim	não
Copia de forma errada as palavras (utiliza involuntariamente outras palavras apesar de conhecer o texto)	sim	não
Revela dificuldades na composição e organização de ideias (escrita espontânea)	sim	não
Revela erros de individualização/identificação lexical <i>guar-dachuva/guarda-chuva - levoa/levou-a</i>	não	não
Revela falta de organização espacial	sim	não
Apresenta uma caligrafia ilegível	sim	sim

Apresenta uma inversão da escrita (direita para a esquerda)	não	não
Outras observações		

(Coelho, 2016; Torres & Fernández, 2011)

ANEXO K - Grelha de registo de erros da aluna C.

Grelha de registo erros (análise documental)

<i>Aluna C.</i>		
<i>Erro</i>	<i>Antes da intervenção</i>	<i>Após a intervenção</i> <i>(Após 24 meses de TE)</i>
Salta ou retrocede linhas	sim	não
Omite letras <i>cadeia/cadeira</i>	sim	não
Confunde grafias semelhantes <i>a/o - e/c - f/t - h/n - i/j - m/n - v/u</i>	sim	não
Inverte letras <i>sobertudo/ sobretudo - pergar/pregar</i>	sim	raramente
Confunde grafias semelhantes mas com orientação diferente <i>b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q - n/u</i>	sim	não
Confunde letras <i>gana/cana</i>	sim	não
Confunde letras com sons próximos <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>	sim	raramente
Inverte sílabas ou palavras <i>me/em - sol/los - som/mos - sal/las - pra/par</i>	sim	raramente
Repete letras, sílabas ou palavras	sim	não
Desrespeita as regras de ortografia, pontuação e acentuação	sim	não
Adiciona ou omite	sim	não

sons/sílabas/palavras <i>fama/famoso - casa/casaco - prato/pato</i>		
Substitui ou cria palavras com significado diferente mas com estrutura similar <i>soltou/salvou - era/ficava</i>	não	não
Revela dificuldades em palavras homófonas <i>paço/passo - conselho/concelho - acento/assento</i>	sim	Nas palavras de uso não corrente
Revela dificuldades na separação de palavras	sim	não
Apresenta escrita em espelho <i>p/q - b/d</i>	não	não
Copia de forma errada as palavras (utiliza involuntariamente outras palavras apesar de conhecer o texto)	sim	não
Revela dificuldades na composição e organização de ideias (escrita espontânea)	sim	não
Revela erros de individualização/identificação lexical <i>guar-dachuva/guarda-chuva - levoa/levou-a</i>	sim	raramente
Revela falta de organização espacial	sim	não
Apresenta uma caligrafia ilegível	não	não

Apresenta uma inversão da escrita (direita para a esquerda)	não	não
Outras observações		

(Coelho, 2016; Torres & Fernández, 2011)

ANEXO L - Grelha de registo de erros do aluno D.

Grelha de registo erros (análise documental)

Aluno D.		
Erro	Antes da intervenção	Após a intervenção (Após 18 meses de TE)
Salta ou retrocede linhas	não	não
Omite letras <i>cadeia/cadeira</i>	sim	não
Confunde grafias semelhantes <i>a/o - e/c - f/t - h/n - i/j - m/n - v/u</i>	sim	não
Inverte letras sobretudo/ sobretudo - pergãr/pregar	sim	não
Confunde grafias semelhantes mas com orientação diferente <i>b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q - n/u</i>	sim	não
Confunde letras <i>gana/cana</i>	sim	não
Confunde letras com sons próximos <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>	sim	não
Inverte sílabas ou palavras <i>me/em - sol/los - som/mos - sal/las - pra/par</i>	sim	não
Repete letras, sílabas ou palavras	não	não
Desrespeita as regras de ortografia, pontuação e acentuação	sim	não

<p>Adiciona ou omite sons/sílabas/palavras</p> <p><i>fama/famoso - casa/casaco - prato/pato</i></p>	sim	não
<p>Substitui ou cria palavras com significado diferente mas com estrutura similar</p> <p><i>soltou/salvou - era/ficava</i></p>	não	não
<p>Revela dificuldades em palavras homófonas</p> <p><i>paço/passo - conselho/concelho - acento/assento</i></p>	sim	ocasionalmente
<p>Revela dificuldades na separação de palavras</p>	não	não
<p>Apresenta escrita em espelho</p> <p><i>p/q - b/d</i></p>	não	não
<p>Copia de forma errada as palavras (utiliza involuntariamente outras palavras apesar de conhecer o texto)</p>	sim	não
<p>Revela dificuldades na composição e organização de ideias (escrita espontânea)</p>	sim	Em textos de maior exigência literária
<p>Revela erros de individualização/identificação lexical</p> <p><i>guar-dachuva/guarda-chuva - levoa/levou-a</i></p>	não	não
<p>Revela falta de organização espacial</p>	sim	não

Apresenta uma caligrafia ilegível	sim	não
Apresenta uma inversão da escrita (direita para a esquerda)	não	não
Outras observações		

(Coelho, 2016; Torres & Fernández, 2011)

ANEXO M - Grelha de registo de erros da aluna M.

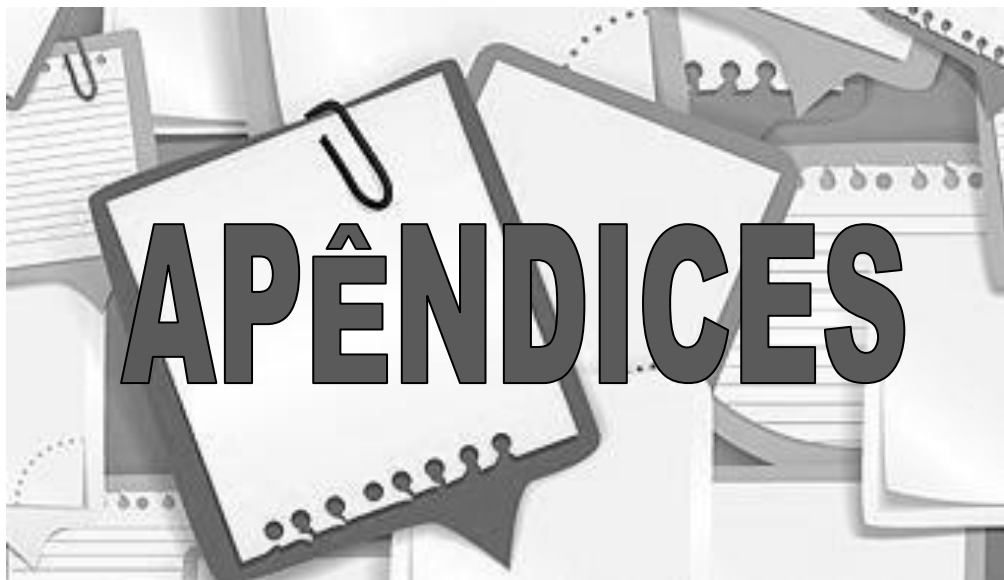
Grelha de registo erros (análise documental)

<i>Aluna M.</i>		
<i>Erro</i>	<i>Antes da intervenção</i>	<i>Após a intervenção (Após 18 meses de TE)</i>
Salta ou retrocede linhas	sim	não
Omite letras <i>cadeia/cadeira</i>	sim	só omite nos ditongos
Confunde grafias semelhantes <i>a/o - e/c - f/t - h/n - i/j - m/n - v/u</i>	sim <i>a/o - e/c - f/t - m/n - v/u</i>	não
Inverte letras <i>sobretudo/ sobretudo - pergãr/pregar</i>	sim	melhorou mas não totalmente
Confunde grafias semelhantes mas com orientação diferente <i>b/d- b/p - b/q -d/b - b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q - n/u</i>	sim <i>b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q</i>	não
Confunde letras <i>gana/cana</i>	sim	não
Confunde letras com sons próximos <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>	sim <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>	melhorou mas ainda faz algumas confusões
Inverte sílabas ou palavras <i>me/em - sol/los - som/mos - sal/las - pra/par</i>	sim	ligeiramente
Repete letras, sílabas ou palavras	não	não
Desrespeita as regras de ortografia, pontuação e acentuação	sim	ligeiramente

Adiciona ou omite sons/sílabas/palavras <i>fama/famoso - casa/casaco - prato/pato</i>	sim	não
Substitui ou cria palavras com significado diferente mas com estrutura similar <i>soltou/salvou - era/ficava</i>	sim	não
Revela dificuldades em palavras homófonas <i>paço/passo - conselho/concelho - acento/assento</i>	sim	sim
Revela dificuldades na separação de palavras	sim	não
Apresenta escrita em espelho <i>p/q - b/d</i>	sim	não
Copia de forma errada as palavras (utiliza involuntariamente outras palavras apesar de conhecer o texto)	sim	não
Revela dificuldades na composição e organização de ideias (escrita espontânea)	sim	Sim, com menores dificuldades
Revela erros de individualização/identificação lexical <i>guar-dachuva/guarda-chuva - levoa/levou-a</i>	não	não
Revela falta de organização espacial	sim	melhorou

Apresenta uma caligrafia ilegível	sim	sim
Apresenta uma inversão da escrita (direita para a esquerda)	não	não
Outras observações		

(Coelho, 2016; Torres & Fernández, 2011)



APÊNDICE A - Guião entrevista alunos

Apêndice A - Guião Entrevista Alunos

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<u>A</u> <u>Legitimação da entrevista</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Legitimar a entrevista; ➤ Motivar o entrevistado para a importância do seu contributo para a concretização do estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informar o entrevistado acerca das linhas gerais da investigação; ✓ Sensibilizar o entrevistado para a relevância da sua colaboração; ✓ Assegurar a confidencialidade das informações prestadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esclarecer todas as solicitações do entrevistado.
<u>B</u> <u>Caraterização do entrevistado</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher dados pessoais; ➤ Recolher informações sobre o perfil do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade; ✓ Ano de escolaridade/situação profissional; ✓ Descrever o seu relacionamento com colegas, professores e família; ✓ Sabe o que é a Dislexia e as suas consequências emocionais e pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registrar todas as reações do entrevistado.
<u>C</u> <u>Terapia de Escrita</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher informações sobre o aluno antes das sessões de Terapia de Escrita. ➤ Recolher informações sobre o aluno após as sessões de Terapia de Escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que erros habitualmente fazia; ✓ Qual a sua relação com a escola/aprendizagem (comportamento e integração); ✓ Como se sentia emocionalmente. ✓ Quando começou a terapia e quanto tempo frequentou (ou ainda frequenta) as sessões; ✓ Que tipo de trabalho desenvolviam/desenvolve nas sessões; ✓ Que progressos/mudanças viu/vê, tanto a nível pedagógico como emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A entrevista deverá centrar-se no entrevistado. ➤ A ligação entre blocos deverá ser articulada.

<p><u>D</u> <u>Opinião do</u> <u>entrevistado/</u> <u>Agradecimento</u> <u>s</u></p>	<ul style="list-style-type: none">➤ Saber se o entrevistado deseja acrescentar alguma observação;➤ Agradecer a disponibilidade.	<ul style="list-style-type: none">✓ Perguntar se deseja fazer alguma observação;✓ Agradecer a disponibilidade.	
--	--	---	--

**APÊNDICE B - Guião entrevista encarregados de
educação**

Apêndice B- Guião entrevista encarregados de educação

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<u>A</u> <u>Legitimação da entrevista</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Legitimar a entrevista; ➤ Motivar o entrevistado para a importância do seu contributo para a concretização do estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informar o entrevistado acerca das linhas gerais da investigação; ✓ Sensibilizar o entrevistado para a relevância da sua colaboração; ✓ Assegurar a confidencialidade das informações prestadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esclarecer todas as solicitações do entrevistado.
<u>B</u> <u>Caraterização do(a) Encarregado(a) de Educação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher dados pessoais e profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade e relação de parentesco com o aluno; ✓ Constituição do agregado familiar; ✓ Profissões dos elementos do agregado familiar; ✓ Se sabe o que é a Dislexia e as suas consequências emocionais e pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registrar todas as reações do entrevistado.
<u>C</u> <u>Terapia de Escrita</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher informações sobre o perfil do aluno antes das sessões de Terapia de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que erros habitualmente fazia; ✓ Qual a sua relação com a escola/aprendizagem (comportamento e integração); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A entrevista deverá centrar-se no entrevistado

	<p>Escrita.</p> <p>➤ Recolher informações sobre o aluno após as sessões de Terapia de Escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como demonstrava estar emocionalmente; ✓ Qual o perfil do aluno no contexto familiar, educativo e social. ✓ Que progressos/mudanças viu/vê, tanto a nível pedagógico como emocional. ✓ Qual o perfil do aluno no contexto familiar, educativo e social, após a reeducação pela Terapia de Escrita; ✓ Se aconselha ou já aconselhou outros pais na mesma situação a procurar esta terapia; ✓ Quais as capacidades do aluno no prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho. 	<p>.</p> <p>➤ A ligação entre blocos deverá ser articulada.</p>
<p><u>D</u> <u>Opinião do entrevistado/</u> <u>Agradecimentos</u></p>	<p>➤ Saber se o entrevistado deseja acrescentar alguma observação;</p> <p>➤ Agradecer a disponibilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntar se deseja fazer alguma observação; ✓ Agradecer a disponibilidade. 	

APÊNDICE C - Guião entrevista terapeuta/professor
aplicador

Apêndice C - Guião entrevista terapeuta/professor aplicador

BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<u>A</u> <u>Legitimação da entrevista</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Legitimar a entrevista; ➤ Motivar o entrevistado para a importância do seu contributo para a concretização do estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informar o entrevistado acerca das linhas gerais da investigação; ✓ Sensibilizar o entrevistado para a relevância da sua colaboração; ✓ Assegurar a confidencialidade das informações prestadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esclarecer todas as solicitações do entrevistado .
<u>B</u> <u>Caraterização do Técnico de Terapia de Escrita (Reeducador)</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher dados pessoais e profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade; ✓ Tempo de serviço; ✓ Formação profissional; ✓ Experiência profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registrar todas as reações do entrevistado .
<u>C</u> <u>Terapia de Escrita</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher informações sobre o perfil dos alunos antes das sessões de Terapia de Escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que erros habitualmente fazem; ✓ Qual a sua relação com a escola/aprendizagem (comportamento e integração); ✓ Como demonstravam estar emocionalmente; ✓ Qual o perfil dos alunos no contexto familiar, educativo e social. ✓ Como se processam as sessões: descrever o trabalho da Terapia de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A entrevista deverá centrar-se no entrevistado . ➤ A ligação entre blocos deverá ser articulada.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher informações sobre o processo/sessões de trabalho. ➤ Recolher informações sobre o aluno após as sessões de Terapia de Escrita. 	<p>escrita (desde o diagnóstico ao final).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que progressos/mudanças viu/vê, tanto a nível pedagógico como emocional; ✓ Qual o perfil dos alunos no contexto familiar, educativo e social, após a reeducação pela Terapia de Escrita; ✓ Se acompanha ou acompanhou muitos outros alunos e qual o feedback; ✓ Quais as capacidades dos alunos no prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho. 	
<p style="text-align: center;"><u>D</u> <u>Opinião do</u> <u>entrevistado/</u> <u>Agradecimentos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber se o entrevistado deseja acrescentar alguma observação; ➤ Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntar se deseja fazer alguma observação; ✓ Agradecer a disponibilidade. 	

APÊNDICE D - Grelha de registo de erros

Apêndice D - Grelha de registo de erros (por preencher)

Aluno _____		
Erro	Antes da intervenção	Após a intervenção
Salta ou retrocede linhas		
Omite letras <i>cadeia/cadeira</i>		
Confunde grafias semelhantes <i>a/o - e/c - f/t - h/n - i/j - m/n - v/u</i>		
Inverte letras sobretudo/ sobretudo - pergãr/pregar		
Confunde grafias semelhantes mas com orientação diferente <i>b/d- b/p - b/q -d/b - d/p - d/q - n/u</i>		
Confunde letras <i>gana/cana</i>		
Confunde letras com sons próximos <i>d/t - m/b - b/p - v/f</i>		
Inverte sílabas ou palavras <i>me/em - sol/los - som/mos - sal/las - pra/par</i>		
Repete letras, sílabas ou palavras		
Desrespeita as regras de ortografia, pontuação e acentuação		
Adiciona ou omite sons/sílabas/palavras <i>fama/famoso - casa/casaco - prato/pato</i>		
Substitui ou cria palavras com significado diferente mas com estrutura similar <i>soltou/salvou - era/ficava</i>		
Revela dificuldades em palavras homófonas <i>paço/passo - conselho/concelho -</i>		

<i>acento/assento</i>		
Revela dificuldades na separação de palavras		
Apresenta escrita em espelho <i>p/q - b/d</i>		
Copia de forma errada as palavras (utiliza involuntariamente outras palavras apesar de conhecer o texto)		
Revela dificuldades na composição e organização de ideias (escrita espontânea)		
Revela erros de individualização/identificação lexical <i>guar-dachuva/guarda-chuva - levoa/levou-a</i>		
Revela falta de organização espacial		
Apresenta uma caligrafia ilegível		
Apresenta uma inversão da escrita (direita para a esquerda)		
Outras observações		

(Coelho, 2016; Torres & Fernández, 2011)