

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, por tudo aquilo que me tem dado ao longo da vida. *A voz de Deus diz-nos constantemente: uma falsa ciência faz um homem ateu, mas uma verdadeira ciência leva o homem a Deus* (Voltaire).

A minha gratidão e o meu respeito a todos os alunos com dislexia.

Gostaria de agradecer também:

Ao Professor Doutor Jorge Vaz, por ser um professor interessado, dedicado e sempre presente.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas Viseu Norte, Dr. José Alexandre Rodrigues, por permitir a realização do trabalho no seu estabelecimento de Ensino.

Aos colegas Sandra Faria e Jorge Azevedo, professores de Educação Especial, no Agrupamento de Escolas de Viseu Norte, por terem facultado e ajudado na recolha de informação sobre a aluna.

À Mari Santos, Psicóloga Clínica, irmã e amiga, que me disponibilizou um dos instrumentos de avaliação, refiro-me à Prova de Correção, bem como a sua atenção e paciência no esclarecimento de dúvidas e ajuda na revisão deste trabalho.

E, por último, às pessoas mais importantes da minha vida, aos meus pais e ao meu marido, por todo o apoio, o encorajamento, o carinho e o amor que sempre me deram: *O amor não se define, sente-se* (Séneca).

A todos o meu muito obrigado!

DECLARAÇÃO DA AUTORA

Declaro que este trabalho escrito foi realizado de acordo com o regulamento do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Todo o trabalho aqui apresentado é original, exceto onde indicado por referência bibliográfica no texto. Quaisquer visões expressas são as da autora e não representam de modo algum as visões do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Este trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior portuguesas ou estrangeiras.

Data: Viseu, _____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os jovens que apresentam dificuldades na leitura, dislexia, principalmente aos meus alunos que me incentivaram o aprofundar deste tema.

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, muitos não sentem esta sede.

(Carlos Drummond de Andrade
http://pensador.uol.com.br/frases_de_leitura/)

RESUMO

O tema escolhido para este trabalho está relacionado com as nossas constatações e preocupações profissionais com alunos que apresentam variadas dificuldades de aprendizagem, mais especificamente ao nível da leitura – dislexia. O principal objetivo do projeto é identificar a atitude de uma criança com dislexia face à leitura. A competência da leitura é um dos objetivos fulcrais de qualquer sistema de ensino e funciona como um motor de arranque para todas as outras aprendizagens. Se os alunos apresentam dificuldades nesta competência, a sua atitude perante a leitura poderá assumir um carácter negativo, comprometendo, desta forma, todo o seu percurso escolar. A amostra do estudo é constituída por uma aluna do 5.º ano e os instrumentos utilizados são a pesquisa documental, a entrevista, a observação direta, o teste de fluência e de precisão de leitura – *O Rei* e a Prova de Correção. Após a análise e compreensão da problemática da aluna, foi implementado um plano de reeducação, o que permitiu à aluna o desenvolvimento de algumas das suas capacidades e dos seus pontos fortes bem como da sua consciência fonológica. A conclusão do trabalho apresenta os contributos mais importantes da revisão da literatura e da aplicação do programa de reeducação para a prática profissional.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem (DA), Dislexia, Plano de Reeducação.

ABSTRACT

The choice of the theme for this work is related to our professional observations and concerns on students with several learning difficulties, namely with specific learning disabilities in reading – dyslexia. The main goal of the project is to identify the attitude of a student with dyslexia towards the activity of reading. The skill of reading is one of the most important objectives of any education system and it works as a springboard to all other academic learning. If students present difficulties in this skill, it will have negative repercussions on their attitude toward reading, affecting their progression in school. The sample is a 5th grade student and the instruments are documental research, interview, direct observation, the test of reading fluency and accuracy – *O Rei* and the Prova de Correção. After the interpretation and comprehension of the problem, it was applied a reeducation program to recovery some of the student's skills and her natural abilities as well as her phonological awareness. The conclusion of this project will pose some of the most important contributions of our readings on dyslexia and the reeducation program to our professional work.

Key-words: Learning disabilities (LD), Dyslexia, Reeducation Program.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
DECLARAÇÃO DA AUTORA.....	III
DEDICATÓRIA	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
ÍNDICE.....	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XV
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIX
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	XXI
LISTA DE SIGLAS	XXIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA.....	3
CAPÍTULO I - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	5
1. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem.....	5
2. Classificação das Dificuldades de Aprendizagem	6
3. A Escola Inclusiva	9
CAPÍTULO II - DISLEXIA.....	11
1. Conceito de Dislexia	11
2. Tipologia da Dislexia.....	13
3. Causas da Dislexia	17
4. Caraterísticas dos Indivíduos com Dislexia.....	25

5. A Dislexia e as Línguas Não Maternas	28
CAPÍTULO III - ESTRATÉGIAS DE REEDUCAÇÃO	33
1. A Dislexia na Escola	33
2. Sinais de Alerta da Dislexia	36
3. A Avaliação da Dislexia	38
4. A Reeducação da Dislexia	40
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	53
CAPÍTULO IV - PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS.....	55
1. Problemática.....	55
2. Objetivos	57
CAPÍTULO V – METODOLOGIA.....	59
1. Tipo de Estudo	59
2. Amostra.....	61
3. Instrumentos.....	66
4. Procedimentos	70
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
1. Apresentação dos Resultados.....	73
2. Discussão dos Resultados	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
SITIOGRAFIA	101
NORMATIVOS.....	113
ANEXOS	115
APÊNDICES	179

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – ÁREAS ENVOLVIDAS NA LEITURA. ADAPT. DE SHAYWITZ <i>ET AL.</i> (2008), E TELES (2004).....	18
QUADRO 2 – CRONOGRAMA.	71
QUADRO 3 – DIAGNÓSTICO-FLUÊNCIA.....	74
QUADRO 4 – DIAGNÓSTICO-PRECISÃO.	74
QUADRO 5 – DIAGNÓSTICO-TIPOLOGIA E FREQUÊNCIA DOS ERROS.....	75
QUADRO 6 – DIAGNÓSTICO: PROVA DE CORREÇÃO.	76
QUADRO 7 – ETAPA 1: TREINO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	78
QUADRO 8 – ETAPA 2: TREINO DOS PROCESSOS SUBJACENTES.....	79
QUADRO 9 – ETAPA 3: TREINO DA LEITURA.....	80
QUADRO 10 – AVALIAÇÃO-FLUÊNCIA.	81
QUADRO 11 – AVALIAÇÃO-PRECISÃO.....	81
QUADRO 12 – AVALIAÇÃO-TIPOLOGIA E FREQUÊNCIA DOS ERROS.	82
QUADRO 13 – AVALIAÇÃO-PROVA DE CORREÇÃO.....	83
QUADRO 14 – RESULTADOS OBTIDOS NA PROVA DE CORREÇÃO.....	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FLUÊNCIA.....	84
GRÁFICO 2 – PRECISÃO.....	85
GRÁFICO 3 – TIPOLOGIA E FREQUÊNCIA DOS ERROS.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – ÁREAS ENVOLVIDAS NA LEITURA.....	18
FIGURA 2 – FASES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.	60
FIGURA 3 – PONTOS FORTES.	65
FIGURA 4 – PONTOS FRACOS.	65

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	117
ANEXO 2	121
ANEXO 3	125
ANEXO 4	129
ANEXO 5	133
ANEXO 6	149
ANEXO 7	159
ANEXO 8	163
ANEXO 9	167
ANEXO 10	171
ANEXO 11	175

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1.....	181
APÊNDICE 2.....	185

LISTA DE SIGLAS

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DAM – Dificuldades na Aprendizagem da Matemática

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEL – Perturbação Específica da Linguagem

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.”

(Leonardo da Vinci, <http://kdfrases.com/frase/105738>)

Este trabalho insere-se no segundo ano do curso de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. O tema escolhido foi Dislexia – Proposta de Reeducação.

A escolha do tema prende-se com a Formação Académica Inicial – Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses e Ingleses bem como com a experiência profissional a qual nos coloca frequentemente face a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da leitura.

Na verdade a dislexia, atualmente, é um problema escolar grave que atinge uma grande percentagem da população estudantil. A dislexia é uma perturbação na leitura com origem cognitiva e neurológica. Os traços caraterísticos desta perturbação são dificuldades na consciência fonológica (reconhecimento e manipulação de sons e sílabas de uma palavra), na memória verbal e na velocidade de leitura. As causas podem ser várias bem como as suas caraterísticas e, mediante estas, são delineadas estratégias de reeducação específicas. Dado que a leitura, juntamente com a escrita, são ferramentas essenciais no processo de ensino-aprendizagem e na vida diária, é consensual que as dificuldades de aprendizagem da leitura possam ser uma das causas do insucesso escolar, refletindo-se negativamente na personalidade do aluno, ao nível do autoconceito e da autoestima. Esta realidade poderá exponenciar estados de desmotivação e atitudes negativas face às atividades que envolvem a leitura.

Neste sentido o presente trabalho de investigação – ação pretende identificar a atitude de uma criança com dislexia face à leitura e encontra-se organizado em duas partes: uma primeira parte apresenta um breve enquadramento teórico sobre as dificuldades de aprendizagem (DA), mais desenvolvido no capítulo sobre a dislexia. A segunda parte apresenta o estudo empírico baseado num estudo de caso de uma aluna do 5.º ano de escolaridade com dislexia, a quem chamaremos de M., para a qual foi elaborado e implementado um plano de reeducação.

Assim, na **primeira parte**, no capítulo I apresentamos uma breve abordagem das Dificuldades de Aprendizagem, nomeadamente, ao nível da definição e da classificação, e algumas considerações sobre a escola inclusiva. O capítulo II é dedicado a uma das dificuldades específicas da aprendizagem ao nível da leitura, a dislexia. Neste capítulo abordamos a definição de dislexia de acordo com a literatura existente, enumeramos e caracterizamos os tipos de dislexia, apresentamos as causas da dislexia, elencamos as características que os indivíduos com dislexia evidenciam e apresentamos uma reflexão sobre a dislexia em outras línguas e no ensino do Inglês como uma segunda língua. No capítulo III, debruçamo-nos sobre a dislexia na escola bem como nos sinais de alerta, na posterior avaliação e nas estratégias de reeducação mais recorrentes nas investigações atuais.

A **segunda parte** descreve a parte empírica do trabalho, isto é, o contributo pessoal para a compreensão da atitude de uma aluna com dislexia face a atividades de leitura. Neste sentido, iremos propor um programa de reeducação que, incidirá no treino da consciência fonológica e que atuará ao nível da fluência. A descrição da atitude da aluna mediante tarefas de leitura terá relevância, sendo este o objetivo principal do nosso trabalho. Esta parte está dividida em três capítulos, em que o IV refere-se à problemática, ao objetivo geral e aos objetivos específicos. No capítulo V, apresentamos a metodologia adotada, definimos a amostra, identificamos os instrumentos a aplicar bem como os procedimentos a seguir. De seguida, no capítulo VI, estão incluídos a apresentação e a discussão dos resultados. Finalmente as considerações finais sobre o trabalho realizado são sintetizadas. Apresenta-se, ainda, após este capítulo, as referências bibliográficas consultadas neste trabalho, os anexos e os apêndices.

O nosso objetivo é contribuir para uma prática pedagógica que tenha cada vez mais em mente a singularidade de cada aluno e a superação das suas dificuldades, para que o aprender seja a única coisa de que *a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende*. Por isso, cremos que uma das formas de valorizar as capacidades dos alunos e de potenciar atitudes positivas perante a leitura, e o ensino em geral, passa por uma reeducação bem estruturada e ajustada às necessidades do aluno.

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Atualmente, as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são cada vez mais frequentes nas escolas e, muitas das vezes, são as principais responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos. Não obstante a sua frequência, o conceito de DA nem sempre é bem compreendido no seio da comunidade escolar. Por vezes, utilizam-se termos, tais como, “desordens”, “distúrbios” e “défices”, nem sempre de forma correta para caracterizar uma criança que tem dificuldades em aprender. Existe, pois, alguma confusão em torno do termo DA.

Assim, neste capítulo iremos abordar o conceito de DA e apresentar uma possível classificação das DA tendo por base a etiologia e as características mais comumente citadas na literatura.

1. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

A conceptualização das DA tem gerado algum debate no meio da comunidade científica. No centro desta discussão está o facto de ser um conceito com características heterogéneas, bem como ser estudado por diferentes profissionais das mais variadas áreas de formação (e.g., professores, psicólogos, médicos).

Independentemente da existência de várias conceptualizações do conceito DA, a definição que reúne maior consenso e aceitação a nível internacional é a apresentada pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), (1981), que passamos a citar:

Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, da fala, da leitura, da escrita e raciocínio ou das capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central. (...). (Cruz, 2009, p.47)

Esta definição apresenta três critérios que determinam a inclusão ou a exclusão do diagnóstico das DA os quais descrevemos sucintamente:

- **Critério de Discrepância:** existência de uma discrepância acentuada entre a capacidade cognitiva do indivíduo (QI) e o resultado esperado da aprendizagem;
- **Critério de Exclusão:** possibilidade de o problema do aluno excluir outros problemas, tais como, visuais, auditivos;
- **Critério de Especificidade (ou Inclusão):** apresentação das dificuldades do aluno, por exemplo, Dislexia, Disgrafia, etc. e das respetivas medidas educativas a adotar (Correia & Martins, s/d; Cruz, 2009; Fonseca, 2004).

Numa perspetiva educacional e no sentido lato, o uso do termo DA refere-se a “todo o conjunto de problemas de aprendizagem (...) de índole temporária ou permanente que se aproxima de risco educacional ou necessidades educativas especiais” (Cruz, 2009, p.50). Por sua vez, o conceito DA no sentido restrito dá lugar a um novo termo, denominado Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Esta nova conceptualização pressupõe a existência de dificuldades nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática envolvendo problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e metacognitivos (Correia & Martins, s/d; Cruz, 2009; Fonseca, 2004).

Pelo exposto, percebe-se que ainda não existe atualmente uma definição concetual capaz de “expressar o âmago das DA, dado a heterogeneidade das características das populações estudadas” (Cruz, 2009, p.37). O que existe, no entanto, são definições que operacionalizam alguns critérios de diagnóstico das DA (Cruz, 2009; Fonseca, 2004).

2. Classificação das Dificuldades de Aprendizagem

Neste subtópico, apresentamos uma proposta de classificação das DA tendo por base a etiologia e as características mais comumente citadas na literatura.

2.1 Etiologia das Dificuldades de Aprendizagem

Independentemente do debate em torno das causas das DA, os investigadores, de uma forma geral, admitem que as DA dependem de múltiplos fatores. Como tal, passaremos a apresentar algumas teorias explicativas (Cruz, 2009; Fonseca, 2004):

- **Teorias Neurofisiológicas:** estas teorias referem-se a lesões ou disfunções no sistema nervoso central, isto é, estas teorias entendem o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo.

- **Teorias Percetivo-Motoras:** estas teorias referem-se a lesões ao nível do funcionamento motor e percetivo, isto é, lesões nos órgãos responsáveis pela coordenação de movimentos, equilíbrio e nos órgãos responsáveis pela perceção, tais como os cinco sentidos.

- **Teorias Psicolinguísticas e Cognitivas:** estas teorias caracterizam as desordens que dizem respeito à forma como o indivíduo “recebe, apreende e produz a informação” (Cruz, 2009, p.67).

Adicionalmente a estas teorias, Drouet (1990, citado em Cruz, 2009) acrescenta mais sete tipos de causas, que consideramos que possam ser um complemento das teorias anteriormente referidas, as quais passamos a citar:

- **Físicas** “são aquelas que se referem às perturbações somáticas transitórias ou permanentes e que dependem do estado físico da pessoa, por exemplo, febre, dor de cabeça...” (pp.68-69);

- **Emocionais** dizem respeito “aos distúrbios psicológicos, ligados às emoções, aos sentimentos e à personalidade do indivíduo” (pp.68-69);

- **Cognitivas** estão relacionadas com a inteligência, isto é, “com a capacidade de conhecer e compreender o mundo, (...), raciocinar e estabelecer relações entre os seres” (pp.68-69);

- **Educacionais** referem-se a falhas no sistema educativo, especificamente, “o tipo de educação que a criança recebe, irá influenciar o seu futuro” (pp.68-69);

- **Socioeconómicas** estão dependentes do meio social e económico em que a pessoa está inserida, o qual poderá ser um fator de risco ou de proteção.

2.2 Características das Dificuldades de Aprendizagem

No presente trabalho, tendo em conta que existem várias formas de classificar as DA, optamos por usar a abordagem nosológica do DSM-IV-TR (A.P.A.,2002).

Neste sentido, o DSM-IV-TR (A.P.A., 2002) inclui nas DA a Perturbação na Leitura (Dislexia), a Perturbação da Matemática (Discalculia), a Perturbação na Expressão Escrita (Disortografia), Perturbação na Coordenação Motora (Disgrafia) e a Perturbação da Aprendizagem Sem Outra Especificação.

Além das características apresentadas pela DSM-IV-TR (A.P.A., 2002), Cruz (2009) tendo por base o trabalho de alguns investigadores, enumera as 10 características mais frequentes das DA que são “hiperatividade, problemas perceptivo-motores, instabilidade emocional, défices gerais de coordenação, desordens de atenção, impulsividade, desordens da memória e do pensamento, dificuldades de aprendizagem específicas (leitura, escrita,...), desordens da audição e da fala, sinais neurológicos difusos” (p. 97).

2.3 Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Nas DAE estão incluídas a discalculia, a disortografia, a disgrafia e a dislexia. Seguidamente apresentamos as características de cada uma delas de forma sucinta.

- A **discalculia** é uma das várias Dificuldades na Aprendizagem da Matemática (DAM). Assim, a discalculia refere-se a uma dificuldade no campo da aritmética, ou seja, na capacidade para realizar operações matemáticas. Alguns dos sintomas que os alunos com discalculia apresentam são dificuldades no reconhecimento dos números, na contagem cardinal e ordinal, em calcular, em dizer as horas e na compreensão do valor das moedas (Cruz, 2009).
- A **disortografia** é uma perturbação ao nível da escrita e está relacionada com as capacidades de traduzir o código linguístico oral ou escrito por meio de fonemas e grafemas, de planificar, de produzir e de rever um texto. Normalmente, um disortográfico apresenta alterações na linguagem (disartrias, dificuldades de articulação, e dislalias, dificuldades na pronúncia), erros de perceção visual e auditiva, atenção

instável e aprendizagem incorreta da leitura e da escrita (Cruz, 2009; Fonseca, 2004; Torres & Fernández, 2001).

- A **disgrafia** refere-se a uma perturbação de tipo funcional, isto é, de coordenação motora, que influencia a qualidade da escrita do indivíduo em relação à grafia ou ao traçado. Algumas manifestações na expressão escrita de alunos com disgrafia são letra irregular e ilegível, espaçamento entre palavras desajustado, inúmeros borrões, traçado que revela rigidez e lentidão, por exemplo (Cruz, 2009; Fonseca, 2004; Torres & Fernández, 2001).
- A **dislexia** é uma dificuldade ao nível da leitura, mais especificamente na consciência fonológica, na memória verbal e na fluência de leitura. No capítulo seguinte iremos aprofundar mais o conceito de dislexia.

3. A Escola Inclusiva

O lema "Escola para Todos" está relacionado com o princípio das escolas inclusivas, perante o qual todos os alunos com ou sem dificuldades aprendem juntos e sentem-se felizes. Para que a inclusão tenha sucesso é fundamental que comece o mais cedo possível, a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez que “é na primeira infância que se fazem as maiores aquisições e em que a maturação em termos neurológicos está mais aberta” (Moreno, 2009, p.2).

Os benefícios de uma escola inclusiva, que promove a socialização e a autoestima dos seus alunos tanto o são para alunos sem NEE como para alunos com NEE. Para os alunos com DEA/ Dislexia, alguns dos benefícios poderão ser, por exemplo, aprenderem desde cedo a viverem em ambientes com interações sociais adequadas, permitindo, assim, o desenvolvimento de processos comunicativos e cognitivos; o facto de aprenderem com os outros alunos “através da imitação, observação e socialização” (Moreno, 2009, p.2) poderá melhorar a sua autoestima, uma vez que não está separado, e, desta forma, aceitar e conviver com mais naturalidade as suas dificuldades. Relativamente aos alunos sem NEE, “para os alunos que convivem com crianças com

dificuldades há uma grande implicação e é positiva: acabam por aprender muito mais, não dos conteúdos académicos mas na formação da personalidade” (Moreno, 2009, p.2).

Na verdade, este convívio com alguém que é diferente permite desenvolver uma sensibilidade maior à diferença e assim respeitar e aceitar a individualidade de cada um. Além disso, poderão desenvolver o altruísmo e criar o hábito de ajudar e de partilhar. O facto de receberem e aceitarem o outro permite desenvolver laços fortes de amizade e também poderá ser uma fonte de encorajamento, visto que se os seus colegas com situações problemáticas podem ser bem-sucedidos, eles também o poderão ser.

No entanto, para que este ideal seja uma realidade há que criar as condições para tal. Essas condições poderão ser, por exemplo, uma mudança de atitudes e de perspetivas, boas planificações, bons recursos materiais e humanos, uma maior flexibilização e colaboração entre todos os agentes envolvidos neste projeto (Leanova, s/d; Gama, 2013). Além disso, Moreno (2009) destaca a importância do “trabalho de parceria entre uma equipa multidisciplinar, para a melhor adequação das estratégias educativas às especificidades do aluno” (p.3).

Em conclusão, a escola deverá ser um meio que permita o desenvolvimento global bem como promova a igualdade de oportunidades e a aceitação das diferenças. Benavente (1999, citado em Gama, 2013) afirma que “atribui-se à escola um papel social fundamental e decisivo por que é a base da “sociedade” (p.88) e a primeira pedra do sistema de ensino” (p.88). Gama (2013) menciona ainda que “À escola compete tentar transformar as diferenças que cada um transporta quando lá chega, em possibilidades de futuro iguais. À escola compete aprender a arte de realizar a criança, a arte de impedir que sofra e que caia num mutismo, alheamento e empobrecimento desnecessário” (p.88).

CAPÍTULO II - DISLEXIA

Conforme já abordámos no capítulo anterior, dentro das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), temos a Dislexia que a DSM-IV-TR (A.P.A., 2002) designa por Perturbação na Leitura.

1. Conceito de Dislexia

Etimologicamente, a palavra Dislexia, cuja origem remonta à Antiguidade Grega, é formada pelos constituintes “dis” que significa “dificuldade com” e “lexia”, que significa “palavra”. Deste modo, o termo Dislexia refere-se a dificuldades com as palavras e é comumente usado para definir as dificuldades específicas da aprendizagem da leitura e da escrita com origem cognitiva e neurológica. Os traços característicos desta perturbação são dificuldades na consciência fonológica (reconhecimento e manipulação de sons e sílabas de uma palavra), na memória verbal e na velocidade de leitura (Lemperou *et al.*, 2011; Leonova, s/d; Lima *et al.*, 2013; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004).

A DSM-IV-TR (A.P.A., 2002) caracteriza a dislexia como um “transtorno da aprendizagem” (p.49) e é uma incapacidade no caso de interferir “significativamente no desempenho escolar e nas atividades do quotidiano que exigem a atividade da leitura” (Critério B) (p. 51). A Federação Mundial de Neurologia (1968) identifica a dislexia como uma “dificuldade na aprendizagem da leitura apesar de instrução convencional, inteligência adequada, oportunidade sociocultural e independente de habilidade cognitivas” (citado em Carvalho, 2011, p.53). Nesta definição, implicitamente, estão excluídos os indivíduos com um nível de inteligência baixo, desvantagem económica, cultural e ambiental. Além disso, os indivíduos com dislexia apresentam atrasos de maturação que afetam a fala, a habilidade em etiquetar objetos comuns (dismomia) e ter a noção de que as palavras são compostas por unidades (fonemas, sílabas e grafemas) (Torres & Fernández, 2001).

Por sua vez, a Associação Internacional de Dislexia (2003) (<http://www.dislexia.org.pt/dislexia.php>) define dislexia como apresentando “dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente na leitura de palavras, na ortografia e na descodificação. Tem uma origem neurobiológica e o défice nuclear situa-se no módulo fonológico da linguagem, isto é, na componente da linguagem que processa os sons da fala (fonemas). Apesar de uma instrução adequada e de outras competências cognitivas, estas dificuldades são inesperadas. Como consequências secundárias desta perturbação podem surgir dificuldades de compreensão da leitura e níveis de vocabulário e de conhecimentos gerais reduzidos, que resultam da falta de experiência de leitura (p.1)”.

Atualmente, esta definição é a que é aceite pela maioria dos investigadores desta área. Nela está refletido alguns avanços no estudo desta desordem, especificamente, acentua que uma das possíveis causas da dislexia poderá ser de origem neurobiológica. Também, digno de nota é o facto de esta desordem ser o resultado “de um inesperado défice fonológico” (Shaywitz *et al.*, 2008, p. 454). Mais concretamente, o indivíduo tem capacidades cognitivas, físicas, motoras e condições educacionais adequadas para ser um bom leitor e, ainda assim, continua a demonstrar várias dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita (Lima *et al.*, 2013). Bruno *et al.* (2007) caracterizam a dislexia com “dificuldades na leitura fluente e precisa apesar da ausência de impedimentos sérios a nível intelectual, sensorio, emocional e experiencial” (p.1).

Igualmente esta proposta de definição de dislexia vai ao encontro da que é apresentada pela Associação Internacional de Dislexia (2003) a qual destaca a dislexia como sendo um problema associado à fluência. Segundo Shaywitz *et al.* (2008) os disléxicos por mais que memorizem as palavras, dificilmente conseguem ler com fluência e com um ritmo adequado. Normalmente, a falta de fluência é a “condição *sine qua non* da dislexia” (Shaywitz *et al.*, 2008, p. 453). A leitura oral de um indivíduo com dislexia normalmente apresenta omissões, distorções e substituições de palavras, afetando, por isso, a compreensão (Cabussú, 2009; Carvalho, 2011; Lum *et al.*, 2013; Ramus *et al.*, 2013; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004).

Não obstante alguns investigadores relacionarem a dislexia com dificuldades na leitura (Shaywitz *et al.*, 2008), outros mais recentes englobam também na dislexia as

dificuldades na escrita. Castro e Gomes (2000, citado em Cunha, 2010) afirmam que “Embora o termo dislexia acentue o aspeto de deterioração na leitura, a verdade é que a escrita não fica imune. Nas dislexias estão também afetadas as capacidades de escrita” (p.14). Os autores Peer (1999), e Ranaldi (2003), citados em Lemperou *et al.* (2011), indicam que a dislexia não é uma deficiência, mas uma dificuldade de aprendizagem que envolve pontos fortes e pontos fracos. Na verdade, a dislexia é uma “combinação de habilidades e dificuldades que afeta o processo de aprendizagem em uma ou mais áreas, nomeadamente, da leitura, da escrita e da soletração” (Montgomery, 2007, p.66, tradução nossa).

No entanto, por vezes, o termo “dislexia” tem sido usado de uma forma um pouco “leviana”, isto é, para muitos o facto de não se ser capaz de soletrar uma palavra, já é o bastante para receber o diagnóstico de “dislético” (Hammond & Hercules, s/d). Neste sentido, Ramus *et al.* (2012) salientam que frequentemente confunde-se a dislexia com dificuldades específicas na linguagem (*Specific Language Impairment* (SLI)). Concomitantemente, Cruz (2009) acrescenta que “a tipologia dos indivíduos que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é diversificada e pode levar a confusões” (p.149).

2. Tipologia da Dislexia

Ao longo dos tempos foram várias as propostas de classificação da dislexia, podendo-se dizer que quase todas elas utilizam termos diferentes para se referirem a uma única realidade. Neste trabalho, optámos por abordar as propostas classificativas da dislexia em função do momento em que surgem e em função da etiologia (Carvalho, 2011; Cruz, 2009; Guardiola, 2001; Torres & Fernández, 2001).

Assim, em função do momento em que surgem, a dislexia pode ser de dois tipos:

- **Dislexia adquirida:** refere-se às pessoas que por consequência de uma lesão cerebral perdem a habilidade de leitores competentes;
- **Dislexia do desenvolvimento ou evolutiva:** caracteriza as pessoas que a partir do momento da aquisição inicial da leitura apresentam dificuldades cujas causas são desconhecidas.

No que toca à classificação da dislexia em função da etiologia, são identificados três padrões distintos (Carvalho, 2011; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001):

- **Dislexia auditiva:** refere-se às pessoas que têm a via fonológica (subléxica ou indireta) alterada, utilizando a leitura global de palavras familiares. Outros termos utilizados são dislexia disfonética, fonética, linguística ou fonológica.

Algumas características deste tipo de dislexia são as que passamos a citar:

- leitura global, via lexical ou direta;
- comprometimento da análise segmental da palavra;
- leitura de palavras regulares ou irregulares desde que familiares;
- dificuldade na conversão grafema-fonema (e.g., leem “casa” mas não “casu”) – ausência de automatização na descodificação;
- erros na leitura de palavras desconhecidas ou de pseudopalavras (e.g., leem “praia” em vez de “braia”);
- erros na leitura de palavras conhecidas (e.g., leem “forme” em vez de “firme”); erros morfológicos ou derivados (e.g., leem “andava” em vez de “andar”; “ele” em vez de “um”; “arbusto” em vez de “arbusto”);
- erros na leitura e na escrita por causa da correspondência grafema-fonema;
- substituição semântica ou por significados partindo do contexto (e.g., “pasta” por “mala”); baixa velocidade de leitura;
- défice na memória de trabalho;
- comprometimento da memória auditivo-sequencial;
- lentidão de acesso à palavra nas tarefas de nomeação rápida;
- atraso na linguagem;
- perturbações articulatórias (dislalias);
- dificuldades em nomear objetos (anomia);
- ausência de acentuação e pontuação na leitura;

- inversões cinéticas (e.g., leem “par” em vez de “pra”);
- não discriminação auditiva com sons semelhantes (e.g., “traço” em vez de “braço”).

De acordo com Sucena e Castro (2008, citado em Cunha, 2010) “os disléxicos fonológicos teriam uma competência equivalente aos não-disléxicos com a mesma idade na leitura de palavras (com ortografia regular e irregular) mas seriam menos competentes na leitura de pseudopalavras” (p.17).

- **Dislexia visual:** caracteriza as pessoas que têm a via léxica (direta) alterada, reconhecendo a palavra pelo som e não como um todo. Outros termos utilizados são dislexia diseidética, morfémica, de análise visual; lexical ou de superfície.

Algumas características são as que passamos a enumerar:

- leitura pela via fonológica, subléxica ou indireta;
- reconhecimento das palavras através do som e não como um todo;
- utilização de estratégias de tentativa e erro para adivinhar a pronúncia da palavra;
- capacidade para ler pseudopalavras;
- confusão entre palavras homófonas (e.g., “coser” e “cozer”);
- erros de omissão, substituição (e.g., “apartar” em vez de “apertar” ou “verdadeiro” em vez de “verdadeiro”) ou de adição de letras;
- défice na memória de trabalho;
- dificuldades de orientação direita e esquerda;
- erros de escrita e de leitura por causa das inversões das letras em espelho (e.g., «b» com «p»);
- dificuldade de reconhecimento de objetos familiares pelo tato (agnosia digital);
- fraca qualidade da caligrafia (disgrafia);
- incapacidade de acesso ao significado devido à lentidão anormal na descodificação da palavra e à tendência para fazer erros de regularização e de segmentação;
- leitura silábica e precipitada, originando invenções de palavras.

Os indivíduos com dislexia visual “revelariam resultados de leitura equivalentes aos dos indivíduos com a mesma idade (não disléxicos) na leitura de pseudopalavras e de palavras com ortografia regular, enquanto teriam resultados inferiores na leitura de palavras com ortografia irregulares” (Sucena & Castro, 2008, citado em Cunha, 2010, p.17).

- **Dislexia mista:** refere-se às pessoas que têm as vias léxica e fonológica comprometidas. Outros termos utilizados são dislexia mista, alexia ou visuoauditiva.

Os traços caraterísticos deste tipo de dislexia são apresentados seguidamente:

- diversas combinações de erros associados às dislexias supracitadas;
- dificuldade em ler pseudopalavras;
- dificuldade em aceder ao significado das palavras;
- frequentes erros visuais;
- dificuldade na leitura de palavras abstratas, verbos, por exemplo.

Como podemos observar, os indivíduos com dislexia podem apresentar muitas caraterísticas que diferem de pessoa para pessoa, pelo que chegou-se à conclusão de que “não existe dislexia, mas sim disléxicos”, pois cada caso é um caso (Torres & Fernández, 2001, p.69). Esta proposta de classificar a dislexia em visual, auditiva e mista ressalta a heterogeneidade dos erros mais comuns cometidos por indivíduos com dislexia.

Também baseado no tipo de erros mais frequentes na leitura, Pinto (s/d) apresenta outra proposta classificativa: dislexia primária e dislexia secundária. Em relação à dislexia primária, esta refere-se à presença de erros fonéticos, já a secundária, refere-se à presença de erros linguísticos. De acordo com a autora, esta última será “a mais grave e a mais difícil de recuperação” (p.86).

3. Causas da Dislexia

Os estudos nesta área têm revelado que a dislexia é multifatorial. Algumas das causas ou “dificuldades inesperadas” são explicadas pelas teorias seguintes (Cruz, 2009; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004; Torres & Fernández, 2001):

3.1 Teoria Neurológica (Teoria do Défice Fonológico)

A dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico originado por uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral. Consequentemente, este défice dificulta a discriminação e o processamento dos sons da linguagem e a consciência de que a linguagem é constituída por palavras, as palavras, por sílabas, e as sílabas, por fonemas os quais são representados por grafemas (Bruno *et al.*, 2007; Cunha, 2010; Finn *et al.*, 2014; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004).

Ramus *et al.* (2013) menciona que a disrupção no sistema neurológico cerebral é responsável por dificuldades sensoriomotoras, tais como, audição, visão e motoras. No entanto, estas dificuldades não são a causa da dislexia, mas estão com frequência relacionados com esta perturbação.

Pesquisas sobre o funcionamento do cérebro durante a leitura têm revelado que as três áreas com função chave na leitura encontram-se no hemisfério esquerdo, mais concretamente na região inferior frontal (zona da articulação dos sons), parietal-temporal (zona da análise das palavras em fonemas e sílabas) e a occipital-temporal (zona da leitura automática). O Quadro 1 e a Figura 1 apresentam as principais áreas envolvidas na leitura.

Girus inferior frontal Área de Broca	Parietal-temporal	Occipital-temporal
<ul style="list-style-type: none"> - zona responsável pela articulação dos fonemas e da linguagem oral; - zona mais ativa nos leitores iniciantes e disléxicos; - modelo de leitor disléxico lento e analítico). 	<ul style="list-style-type: none"> - zona responsável pela análise das palavras a nível visual da forma das letras, correspondência grafofonémica, segmentação e fusão silábica e fonémica; - zona menos ativa nos leitores iniciantes e disléxicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - zona responsável pela leitura automática: reconhecimento visual das palavras; - a leitura é rápida e automática; - integra o modelo neurológico da palavra: como soa, como parece, o que quer dizer; - modelo de leitor eficiente (rápido e automático).

Quadro 1 – Áreas envolvidas na leitura. Adapt. de Shaywitz *et al.* (2008), e Teles (2004).

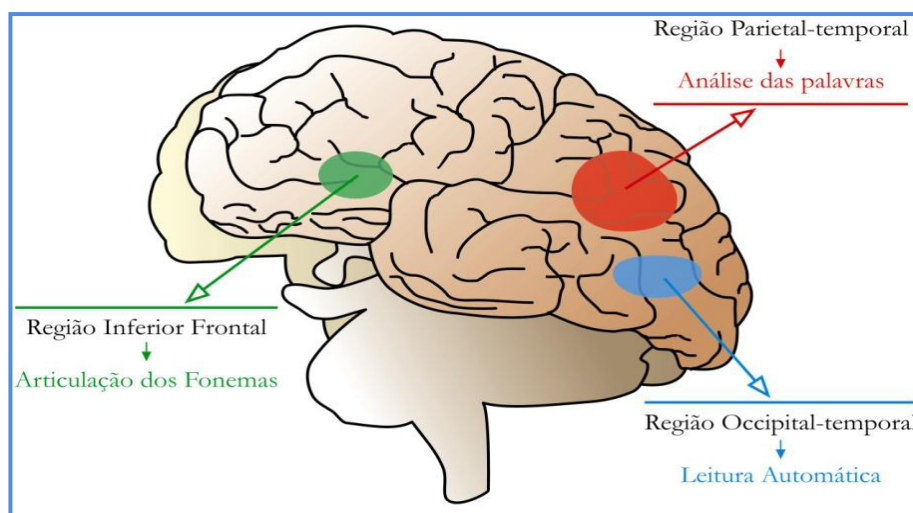


Figura 1 – Áreas envolvidas na leitura.

Fonte: <https://www.google.pt/search?q=imagens+de+cerebro+com+dislexia>

De acordo com o Quadro 1 e a Figura 1, os leitores eficientes utilizam um percurso de leitura mais rápido e automático, ativando a zona parietal-temporal e a zona occipital-temporal, conseguindo ler as palavras de forma instantânea e automática. A região occipital-temporal é onde se processa o reconhecimento visual da palavra, onde se realiza a leitura rápida e automática. É onde se encontra armazenado o modelo neurológico da palavra. Por sua vez, os leitores com dislexia ativam mais intensamente a região inferior frontal, mais especificamente, o girus inferior frontal e a zona parietal

temporal. É esta a via utilizada pelos disléxicos que têm uma leitura mais analítica e lenta. Assim, pode-se dizer que existem três vias neurais associadas à leitura: duas vias lentas e analíticas, a parietal-temporal e a frontal, e uma via rápida, a occipital-temporal (Carreteiro, 2009; Shaywitz *et al.*, 2008).

Guardiola (2001), e Martins (2005) mencionam que existem dois caminhos (*dual route*) para reconhecermos as palavras e extrairmos o seu significado: a via fonológica e a via léxica ou direta. A primeira via, a fonológica, consiste em discriminar os sons correspondentes de cada grafema que compõe a palavra. A outra, a léxica, é uma via global e muito rápida que nos permite o reconhecimento imediato da palavra. A via fonológica, embora sendo muito importante na aprendizagem da leitura e na leitura de palavras pouco frequentes, que não estão no nosso “dicionário mental”, e pseudopalavras, é mais lenta do que a via lexical (Carreteiro, 2009).

Neste sentido, os disléxicos têm dificuldade em codificar a escrita na oralidade, efetuando uma leitura mais lenta e analítica através da via fonológica. O cérebro do indivíduo com dislexia realiza a leitura utilizando o hemisfério direito, que é especializado em tudo que diga respeito a exigências visoespaciais e não nos sons da linguagem. É por esta razão que alguns autores advogam que a dislexia não tem cura, ela é permanente e não desaparece com a idade ou tempo (Cruz, 2009; Hammond & Hercules; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004).

Por sua vez, Serrano e Silva (s/d) defendem que a dislexia tem cura se pensarmos nela como um “fator funcional tratável desde que se conheçam as causas e dominem os processos terapêuticos” (p.2). Assim, o tratamento assenta em dois processos: na reprogramação postural e na utilização de lentes prismáticas.

Porém Cabussú (2009) afirma que a dislexia “Não é uma doença e por isso não se pode falar em cura, seus sintomas são persistentes e acompanham o sujeito ao longo da sua vida, entretanto, com apoio e tratamento adequado, as dificuldades poderão ser contornadas” (p.477). Finn *et al.* (2014) mencionam, também, que a compreensão da organização e do funcionamento do cérebro de indivíduos com dislexia pode potencialmente conduzir a melhores intervenções no sentido de ajudar os leitores a resolverem as suas dificuldades.

Outros autores, ainda, tendo por base estudos dicóticos, defendem que os indivíduos com dislexia apresentam uma discrepância entre o nível cognitivo e motor, isto é, um “atraso ou moratória na maturação do desenvolvimento” (Torres & Fernández, 2001, p.8), principalmente ao nível da habilidade da atenção auditiva (Capellini *et al.*, 2007; Fenimam *et al.*, 2007; Reid, 2009; Salgado *et. al.*, 2006).

3.2 Teoria Cognitiva

A leitura envolve várias “estratégias de processamento” (Torres & Fernández, 2001, p.10), tais como, percepção, memória, segmentação fonológica das palavras e associação grafema-fonema.

Os dados empíricos têm vindo a demonstrar que os sujeitos com dislexia apresentam dificuldades nestas “estratégias de processamento”, nomeadamente, na memória de trabalho, no processamento verbal de sons e na percepção (Torres & Fernández, 2001, p.10). No que toca à memória, os portadores de dislexia têm dificuldades linguísticas que limitam a associação do verbal com o visual, principalmente no que diz respeito a conceitos abstratos e a generalizações (Bruno *et al.*, 2007; Cunha, 2010; Kraus, 2012; Torres & Fernández, 2001).

Relativamente ao processamento verbal de sons, os indivíduos com dislexia apresentam dificuldades em identificar os sons e em fixá-los na memória já que encaram a leitura como “cadeias de palavras letra-a-letra, mas não se conseguem lembrar dos termos exatos nem dos seus significados” (Torres & Fernández, 2001, p.12). Mais especificamente, não compreendem o que leem e têm muitas dificuldades quando têm de transformar grafemas ou palavras em sons (fonemas) (Compton *et al.*, 2012).

Ao nível da percepção, o indivíduo com dislexia reconhece o que o rodeia, no entanto tem dificuldades em identificá-lo com um nome - “etiquetagem verbal” (Torres & Fernández, 2001, p.11).

Tallal (2006) menciona que as dificuldades de atenção, percepção e memória são as responsáveis pelo défice fonológico.

Além disso, os indivíduos com dislexia apresentam um vocabulário reduzido, uma menor fluidez e uma fraca construção sintática (Hammond & Hercules, s/d; Kraus, 2012; Torres & Fernández, 2001).

3.3 Teoria Biológica

A dislexia pode ter origem familiar, isto é, pode ser hereditária. Pinto (s/d) menciona que “a dislexia possui frequentemente um carácter familiar que predispõe a essa transmissão hereditária. (...) É o que os autores chamam de «puros casos familiares»” (p.72). Carreteiro (2009) apoia esta ideia mencionando que “os sujeitos não nascem com dislexia, mas antes suscetíveis a esta perturbação, requerendo uma instrução mais acentuada” (p.4). Neste sentido, os genes da dislexia encontram-se nos cromossomas 2,6,15 e 18 (Cruz, 2009; Kraus, 2012; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004).

Estudos recentes apontam, inclusivamente, que a dislexia hereditária ocorre em crianças com Q.I. elevado (Shaywitz *et al.*, 2008).

Não obstante a importância dos genes na dislexia, Rebelo (1993), e Shaywitz *et al.* (2008) especificam que o se herda são as estruturas do comportamento da leitura e da escrita e que a existência ou não da dislexia depende da interação entre os genes do indivíduo com o meio ambiente.

Além disso, investigações recentes, também, têm vindo a demonstrar que a dislexia não está relacionada com o género. Acreditava-se que os rapazes tinham uma maior predisposição para possuírem a dislexia do que as raparigas. Esta ideia está relacionada com a diferença de comportamento entre os géneros masculino e feminino: ao passo que os rapazes são mais impulsivos, as raparigas são mais tranquilas, sendo, assim, mais despercebida a sua identificação (Cruz, 2009; Shaywitz *et al.*, 2008).

3.4 Teoria do Défice de Automatização

Refere-se à dificuldade que os indivíduos com dislexia apresentam em realizar uma leitura correta, fluente e compreensiva, pois não conseguem automatizar a descodificação das palavras (Reid, 2009; Teles, 2004). A leitura automática consiste

“numa passagem direta do material visual à esfera do sentido, sem ter de passar pela conversão grafema-fonema” (Pinto, s/d, p.12).

A definição que o *Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands* apresenta de dislexia assenta no facto de que a “dislexia está presente quando a automatização da identificação das palavras (leitura) e/ou da escrita de palavras não se desenvolve, ou se desenvolve de uma forma muito incompleta, ou com grande dificuldade” (Serrano & Silva, s/d, p.13).

3.5 Teoria Magnocelular

Esta teoria relaciona a dislexia com um défice na transferência das informações sensoriais para as áreas primárias do córtex. Os indivíduos com dislexia apresentam, por exemplo, uma baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste. No entanto, esta teoria tem sido amplamente contestada, uma vez que os resultados não são reproduzíveis (Hedenius *et al.*, 2013; Kajihara, 2008; Lorusso *et al.*, 2003; Nicolson *et al.*, 2001; Reid, 2009; Scheuerpflug *et al.*, 2003; Teles, 2004).

3.6 Teoria Psicolinguística

Baseia-se nos mecanismos psicológicos básicos implicados na aprendizagem da leitura e da escrita, que são o semântico, o fonológico, o morfológico e o sintático (Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).

De acordo com esta teoria, existem quatro processadores através dos quais se processa a informação e se adquire a leitura e a escrita. Os processadores que esta teoria distingue são os seguintes:

- **Processador semântico:** este processador constitui um sistema que permite a representação abstrata de conceitos e as relações entre eles, isto é, permite compreender as ideias e o significado das mensagens.
- **Processador fonológico:** este processador permite criar uma representação dos fonemas e a relação entre grafema e fonema.

- Processador grafémico: este processador facilita a identificação das letras a partir da receção visual.
- Processador ortográfico: este processador é o responsável pelo acesso à informação ao nível da semântica e fonologia, isto é, da compreensão e expressão.

Os dois primeiros processadores, o semântico e o fonológico, são antes da aquisição de leitura, ao passo que os dois últimos, o grafémico e o ortográfico, situam-se no processo de aquisição da leitura.

De acordo com as teorias psicolinguísticas, a leitura processa-se do modo seguinte: o sujeito percebe as letras (*input*) e reconhece-as (processador grafémico). Após reconhecer a palavra, acede-se ao seu significado (processador semântico). Seguidamente tenta-se pronunciar as palavras (processador fonológico) o que exige a conversão das letras (processador ortográfico) em identidades abstratas.

Como se pode deduzir desta breve descrição, as capacidades visuais (grafemas) e auditivas (fonologia) são peças fundamentais no processo da leitura. Quando existe uma perturbação perceptiva ao nível destes dois processadores, visual (grafemas) ou auditivo (fonologia) estamos perante uma dislexia visual ou auditiva respetivamente (Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).

Shaywitz *et al.* (2008) apresenta uma hierarquização do sistema linguístico, onde no nível mais elevado encontramos o discurso, seguidamente a sintaxe, depois a semântica e, no nível mais inferior, a fonologia. Ora é neste nível mais inferior que reside uma debilidade que causa dificuldades na leitura.

Teixeira (s/d) refere que a dislexia é a evidência de uma perturbação do sistema propriocetivo ao nível das funções cerebrais necessárias à leitura. As funções do sistema propriocetivo consistem em receber informações das várias partes do corpo, tratá-las, coordená-las e enviar ordens de ação. A perturbação neste sistema é causada por erros “sistemáticos e estereotipados de posicionamento do corpo sem que o indivíduo atingido tenha consciência desses erros” (p.10).

Outros investigadores, nomeadamente, Baroja *et al.* (2009), e Medina *et al.* (2006) apontam que uma das características que os indivíduos com dislexia apresentam está

relacionada com o atraso na aquisição do esquema corporal e no desenvolvimento da coordenação dinâmica.

Paralelamente aos **aspetos intrínsecos ao indivíduo** que temos vindo a mencionar, a literatura ressalta a importância de aspetos **exteriores ao indivíduo**, tais como, o **edifício escolar e a pedagogia**. No que toca a este último, a pedagogia, alguns acreditam que a atuação de um professor não habilitado para o ensino da língua materna poderá ser uma das causas para o aparecimento da dislexia. Além disso a atitude negativa de alguns professores face a um aluno com dislexia pode baixar as expectativas do seu rendimento escolar e, por isso, tratá-lo de maneira diferente (Cruz, 2009; Konkiewitz, 2013; Martins, 2005; Shaywitz *et al.*, 2008).

Ainda, Pinto (s/d) levanta a questão de que por vezes não são explorados todos os tipos de apoio possíveis e necessários à criança com dislexia. Cada criança é um caso pelo que pode necessitar de apoio quer na escola, quer em casa ao nível percetivo, linguístico, psicomotor e afetivo. Também, como cada criança é um caso, uma pode precisar de um apoio mais intenso com determinados métodos e uma participação mais ativa, outra, um apoio noutras atividades.

Carreteiro (2009), e Cruz (2009) acrescentam que o desenvolvimento da dislexia está relacionado com **fatores ambientais e institucionais**, como por exemplo, baixo nível socioeconómico e baixa escolaridade dos pais. Silva (2014) ressalta também um ambiente no qual o aluno sente confiança no professor ajuda-o a alcançar os seus objetivos e motiva-o à responsabilidade.

Pelo exposto, fica evidente que não se encontra bem definida uma causa para a dislexia. Morton e Frith (1999, citado em Michail, 2010) salientam que “não nos devemos focar em apenas uma etiologia da dislexia. Devemos adotar uma abordagem holística das causas da síndrome de dislexia tendo em conta todos os fatores prováveis, tais como, a nível biológico e cognitivo” (p.44, tradução nossa).

No entanto, a hipótese mais defendida pelos investigadores é a da existência de um défice fonológico. Assim, dever-se-ia pensar na existência de subgrupos de dificuldades, tais como, ao nível fonológico, auditório e visual (Bruno *et al.*, 2007;

Carreteiro, 2009; Lorusso *et al.*, 2003; Pinto, *s/d*; Ramus *et al.* 2013; Shaywitz *et al.*, 2008; Sucena & Castro, 2008; Teles, 2004).

4. Caraterísticas dos Indivíduos com Dislexia

A dislexia, tal como a hipertensão e a obesidade, varia consoante o grau de severidade, pelo que não existe um padrão que caraterize todas as crianças com dislexia, mas sim um conjunto de caraterísticas comuns quer ao nível da personalidade ou emocional quer a nível escolar (Shaywitz *et al.*, 2008).

A **nível da personalidade ou emocional**, poderíamos salientar, por exemplo, a falta de interesse por assuntos escolares ou por todas as atividades que impliquem a competência de leitura, principalmente se o meio familiar for pouco estimulante; a falta de atenção devido à fadiga causada pelo esforço intelectual que a criança tem ao se empenhar para superar as suas dificuldades; tensão emocional com sentimentos de inferioridade e de insegurança em si mesmo e nas suas capacidades, vergonha, timidez, frustração, ansiedade, medos (medo de falhar e dos momentos de avaliação de competências) autoculpabilização e, por vezes, raiva, agressividade por causa do insucesso escolar, reduzida motivação e empenho, apatia e indiferença. Associado também à dislexia encontra-se a perturbação do sono e a enurese noturna. (Cabassú, 2009; Carreteiro, 2009; Infocedi, 2011; Leonova, *s/d*; Michail, 2010; Mazer *et al.*, 2009; Torres & Fernández, 2001; Portal da dislexia, 2014).

Na verdade, o ambiente escolar poderá ser uma das maiores fontes de *stress* e ansiedade de uma criança com dislexia. Face a outros colegas “normais”, a criança com dislexia pode sentir-se envergonhada, inferiorizada ou “anormal”. Isto resulta numa grande pressão interna sobre a criança, gerando um grande impacto emocional. Esta pressão emocional pode exteriorizar-se através de náuseas, dores de cabeça e de barriga, agitação motora (por exemplo, coçar o nariz, piscar os olhos, abanar repetidamente partes do corpo), tensão muscular, gagueira, etc. (Cabassú, 2009; Konkiewitz, 2013).

Carreteiro (2009) refere que as crianças com dislexia são aquelas que muitas vezes não tiveram o devido apoio e motivação por parte do meio ambiente, sendo, por isso, natural que as dificuldades de leitura acarretem baixa-autoestima e abatimento.

A **nível escolar**, destacamos, por exemplo, dificuldades na leitura (e.g., leitura lenta, sem fluência e expressividade, hesitante, esforçada, perda da linha, confusões quanto à ordem das letras, inversões, omissões e acréscimos de letras, substituições de letras ou palavras, problemas na compreensão semântica e na análise de texto), na escrita (e.g., erros de ortografia, de sintaxe, ilegibilidade da escrita, letra rasurada, disforme e irregular, dificuldades em organizar de forma estrutural e sequencial um texto), na fala e linguagem (e.g., vocabulário pobre, dislalias, falta de expressão e compreensão verbal, dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos), na discriminação auditiva (ausência de ouvido diretor; comprometimento da consciência fonológica e da memória auditiva), na psicomotricidade (e.g., dificuldades senso-perceptivas-confusão entre cores, formas, tamanhos e posições, tendência para a escrita em espelho, má laterização), na coordenação motora fina (e.g., escrita e traçados desajeitados devido a uma compressão e cansaço muscular), na dominância lateral (confunde a direita com a esquerda), no esquema corporal, no defeito e maus hábitos posturais, na memória visual (ausência de olho fixador) (Almeida, s/d; Bosse *et al.*, 2007; Cabussú, 2009; Carreteiro, 2009; Chaix *et al.*, 2007; Cruz, 2009; Gonçalves, 2011; Leonova, s/d; Lima *et al.*, 2013; Lum *et al.*, 2013; Morais, s/d; Nittrouer & Lowenstein, 2013; Serra & Estrela, s/d; Silva & Serrano, s/d; Teixeira, s/d; Torres & Fernández, 2001; Trigueiro, 2011; Vieira *et al.*, 2009; Zorzi & Ciasca, 2008; Zorzi, 2000).

Relativamente aos erros de leitura, mais especificamente, às substituições de letras ou de palavras, Pinto (2014) realizou um estudo sobre os erros de leitura de crianças com e sem dislexia e apontou que estes estão relacionados com o tipo de palavras. As palavras podem ser de alta frequência, isto é palavras mais usadas, e palavras de baixa frequência, palavras menos usadas. As primeiras, as de alta frequência são lidas pelo processo lexical (reconhecimento automático da palavra) e as segundas, as de baixa frequência, pela via fonológica (conversão grafema-fonema). Em relação ao processo lexical, este por vezes resulta em erros de lexicalização, ou seja, são erros que ocorrem devido à semelhança visual entre o estímulo a ser lido e a outra palavra conhecida pelo leitor (por exemplo, “vizinha” em vez de “vasilha”, “carro” em vez de “cano” e pseudopalavras), erros semânticos (por exemplo “férias” em vez de “hotel”; “gato” em vez de “cão”) e erros de derivação (por exemplo, “fome” em vez de “faminto”). Em relação à via fonológica, os erros existem em parte por causa da diferença entre a

pronúncia produzida e a pronúncia arquivada na mente da criança. Daí termos erros de substituição de letras por outras similares (por exemplo, “mina” em vez de “mima”, “bote” em vez de “dote”) (p.16). Pinto (s/d), e Simões e Martins (s/d) mencionam um conjunto de erros na leitura oral, que são erros contextuais, erros fonéticos, erros por adição, erros por supressão, erros por inversão, erros de acentuação e erros visuais.

Além disso, Lorusso (2003), e Shovman e Ahissar (2006) mencionam que as dificuldades de leitura são mais acentuadas quando um indivíduo tem de ler palavras embebidas num texto do que palavras soltas. Isto está relacionado com a falta de coordenação visual e lateralização. Ler palavras num texto exige um maior esforço em termos de precisão dos movimentos sacádicos e varrimento de texto.

Salienta-se, ainda, que a dislexia aparece associada a outras perturbações, nomeadamente, à Perturbação de Hiperatividade com Défice de atenção (PHDA), à perturbação específica da linguagem (PEL), à disortografia, à disgrafia, à discalculia, à perturbação da coordenação motora, à perturbação do comportamento, à dispersão, à perturbação do humor e à baixa autoestima. Os indivíduos com dislexia apresentam, também, problemas de comportamento, de oposição e desafio perante pais e professores (APA, 2000; Capellini *et al.*, 2007; Carreteiro, 2009; Chaix *et al.*, 2007; Infocedi, 2011; Lima *et al.*, 2013; Machado, 2011; Oliveira, 2011; Portal da dislexia, 2014; Teles, 2004; Zorzi & Ciasca, 2008).

Curiosamente é digno de nota referir que alguns estudos mais recentes têm demonstrado que as crianças com dislexia desenvolvem mecanismos compensatórios e plasticidade ou maleabilidade dos sistemas neurais da leitura no hemisfério direito para superarem as dificuldades provocadas pelo défice fonológico. Desta forma, conseguem ser, por exemplo, mais criativos, com uma maior sensibilidade percetiva, determinados e com melhores capacidades de resolução de problemas, de adaptação e de recuperação (Hammond & Hercules, s/d; Lima *et al.*, 2013; Ramus *et al.*, 2013; Shaywitz *et al.*, 2008).

Na verdade, alguns autores demonstram que os indivíduos com dislexia têm uma elevada capacidade de aprendizagem e conseguem em certas áreas e atividades uma performance superior à média da sua faixa etária (Reid, 2009; Silva & Serrano, s/d). Silva (2014) menciona, inclusivamente, que uma criança com dislexia, por vezes,

percebe coisas que outras crianças não percebem, dado que são mais curiosas. No entanto, acrescenta ainda a autora, esta curiosidade pode conduzir a situações de desatenção.

Moura (2003, citado em Pará, 2006) salienta que os indivíduos com dislexia “pensam primeiramente através de imagens e sentimentos e não com sons e palavras, sendo bastante intuitivos. Isto significa que confundem grafemas que têm formas semelhantes” (p.16).

No nosso ponto de vista, estes dados constituem-se de suma importância, nomeadamente, ao nível da reeducação, pois os programas deverão ser direcionados para a especificidade e necessidade de cada aluno, tendo em conta o desenvolvimento dos seus pontos fracos e o fortalecimento dos pontos fortes.

5. A Dislexia e as Línguas Não Maternas

Nesta parte do trabalho, gostaríamos de abordar a problemática das línguas não maternas e a dislexia, tendo em conta duas questões: “Será que existem disléxicos em todas as línguas?” e “Quais são os desafios que uma criança com dislexia enfrenta ao aprender uma língua não materna?”

5.1 A Dislexia em outras Línguas

Em algumas línguas, a correspondência entre grafema e fonema nem sempre é regular ao passo que em outras línguas não existem fonemas mas sim morfemas. Neste sentido cabe-nos perguntar se a dislexia existe apenas em algumas línguas.

Na verdade, existe uma base neurocognitiva universal para a dislexia, sendo o défice primário ao nível das representações fonológicas. Assim, as diferenças de competência leitora entre os indivíduos com dislexia de cada país dependem das ortografias específicas de cada língua, ou seja, do grau de regularidade ou transparência na correspondência grafema-fonemas (Lander *et al.*, 1997; Leonova, s/d; Reid, 2009; Teles, 2004).

Concretizando esta ideia, em português, tendo em conta que é um língua alfabética e a que a correspondência entre grafema-fonema apresenta poucas irregularidades, os erros de leitura já não são tantos como no inglês, em que a correspondência entre grafema-fonema é bastante irregular. Porém, na língua italiana e finlandesa, os erros de leitura são escassos, dado que a correspondência grafema-fonema é bastante regular. Assim, é a regularidade ou a irregularidade na correspondência entre grafema-fonema que permite classificar as línguas como transparentes ou opacas. Uma língua é transparente, quando a correspondência entre grafema-fonema apresenta um padrão de regularidade, é opaca, quando a correspondência apresenta um padrão de irregularidade. Neste sentido, a síndrome de dislexia está relacionada com a opacidade ou transparência das línguas, sendo que, o português é uma língua semitransparente, o inglês é uma língua opaca e a italiana, por exemplo, é uma língua transparente (Reid, 2009; Shovman & Ahissar, 2006; Simões & Martins, s/d; Teles, 2004).

Curiosamente é o caso das crianças chinesas com dislexia cuja prevalência anda à volta de 4,5% a 8% da população estudantil da China. Uma vez que a língua chinesa é uma língua formada por palavras compostas e caracteres (por exemplo, as palavras *rio*, *lago*, *oceano*, *vinho* e *sede* todas elas partilham o morfema *água*), a dislexia nas crianças chinesas regista-se ao nível das dificuldades de leitura e de escrita de palavras e caracteres e não na correspondência fonema-grafema. Desta forma, a dislexia das crianças chinesas não se deve a um défice fonológico, mas sim a um défice morfémico; fala-se não de uma consciência fonológica, mas sim de uma consciência morfológica (Liu Tao, 2013).

Interessante, também, é o caso da língua hebraica, cuja escrita processa-se da direita para a esquerda e cujas palavras são longas. Estes factos fazem com que a dislexia seja não ao nível fonológico, isto é correspondência grafema-fonema, mas sim ao nível da omissão de letras no final da palavra. Esta evidência foi constatada num estudo de caso de um indivíduo com dislexia bilingue em italiano e hebraico. O estudo demonstrou que o indivíduo cometeu três vezes mais erros de omissão no idioma hebraico do que no italiano. Uma possível justificação para esta realidade prende-se com o facto de que as letras omitidas encontram-se no final da palavra e não no início. Desta forma, se uma palavra for familiar ao sujeito disléxico, as letras iniciais são preservadas, mas poderão

ocorrer omissões no final da palavra, caso as letras intermédias não alterem a sua posição, lendo, assim outra palavra diferentemente da palavra inicial (Friedman, 2004).

Em conclusão, podemos dizer que em todas as línguas existem potenciais portadores de dislexia, porque a constituição do ser humano é igual em todos e, sempre que existe um distúrbio nalguma parte do corpo, os efeitos são semelhantes, quer se seja italiano, português ou chinês. O que varia é o tipo de erro que os indivíduos com dislexia cometem tendo em conta a ortografia própria de cada idioma.

5.2 A Dislexia e o Ensino do Inglês

Aprender uma língua estrangeira, neste caso, o Inglês, provavelmente deve ser um grande desafio para uma criança com dislexia, tendo em conta a discrepância que existe entre as dificuldades, os esforços e os resultados obtidos (Cabussú, 2009; Reid, 2009).

Alguns estudos têm demonstrado que a performance numa Língua estrangeira está relacionada com as dificuldades fonológicas, ortográficas e sintáticas na própria língua materna. Por outras palavras, é a “capacidade de audição” (a capacidade de relacionar grafemas e fonemas) (Ganschow *et al.*, 1998, p.248) ou “ a discriminação fonética (Schneider & Crombie, 2003, p.2) a principal responsável pelas dificuldades em aprender uma língua estrangeira (Ganschow *et al.*, 1998; Nijakowska, 2010; Schneider & Crombie, 2003; Tonelli, 2012).

Lemperou *et al.* (2011), e Schneider e Crombie (2003) acrescentam que a dificuldade em aprender Inglês como língua não materna reside na natureza das competências exigidas, tais como, memória a curto e longo prazo e competências fonológicas, a retenção de vocabulário, sintáticas, a aplicação das regras gramaticais, e semânticas, entender o significado das palavras. O aluno necessita de tempo extra para ter acesso às palavras na sua memória, o que poderá provocar problemas de concentração. No entanto, este tempo extra é necessário até ao momento em que o aluno seja capaz de pensar em outra língua, isto é, de reconhecer o padrão da Língua Inglesa (Ganschow *et al.*, 1998; Nijakowska, 2010; Schneider & Crombie, 2003; Tonelli, 2012).

Além disso, a ortografia inglesa não tem uma correspondência direta na transcrição fonética. Existem muitas inconsistências/irregularidades na relação entre

fonema/grafema o que aumenta ainda mais as dificuldades do aluno com dislexia nas competências de escrita e de leitura.

Todas estas dificuldades poderão conduzir a sentimentos de ansiedade e *stress*, desmotivação e problemas de comportamento (Ganschow *et al.*, 1998; Lemperou *et al.*, 2011; Schneider & Crombie, 2003).

No entanto, se aprender uma segunda língua é um desafio para uma criança disléxica, para o professor que tem a responsabilidade de a ensinar o desafio não é menor. Este desafio consiste em encontrar os métodos mais eficazes e em os aplicar numa sala de aula normalmente cheia de alunos. Neste sentido, Nijakowska (2010), e Schneider e Crombie (2003) destacam um conjunto de estratégias que poderão minimizar o insucesso dos alunos, potenciar a sua inclusão e treinar a consciência fonológica. Algumas das estratégias são, por exemplo, utilizar rimas, mnemónicas, jogos e *flashcards*; levar o aluno a mostrar o que é capaz de realizar, usar as novas tecnologias e o recurso a alguém que leia o impresso para facilitar a compreensão dos temas/conteúdos; dar prioridade ao desenvolvimento da oralidade, compreensão oral e fala, uma vez que as competências da leitura e da escrita já são trabalhadas na língua materna; permitir a imersão total na língua dentro da sala de aula e a variedade de estratégias e materiais.

Lamperou *et al.* (2011) destacam, ainda, alguns *educational adjustments*, nomeadamente, dispensar toda a atenção e ajudas necessárias bem como reforçar e desenvolver os pontos fortes.

Não obstante, se a situação de aprendizagem da língua apresentar inúmeras dificuldades e aluno não for capaz de adquirir as estruturas básicas da língua, neste caso, dever-se-á pensar em alternativas mais apropriadas dentro do currículo (Schneider & Crombie, 2003).

Contudo, temos a noção de que nem sempre os professores de Língua Inglesa têm a consciência da realidade e das dificuldades que um aluno disléxico enfrenta nas suas aulas. Porém, cabe a ele assegurar uma inclusão bem-sucedida; tornar o ambiente em sala de aula capaz de demolir qualquer tipo de intimidação que um aluno com dislexia

possa apresentar e planificar de forma bem estruturada todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, o professor deverá ter em mente que se um aluno com dislexia tem um bloqueio na consciência fonológica na língua materna ele irá enfrentar imediatamente obstáculos na aprendizagem da segunda língua. Porém, se ele conseguir superar as suas dificuldades na língua materna, não há, então, razão para crer que não o consiga, também, na aquisição de uma segunda língua. O aluno, por sua vez, deverá ser ajudado a reconhecer os benefícios de aprender uma segunda língua, nomeadamente, mais oportunidades de emprego e uma maior compreensão do outro ao comunicar numa segunda língua (Ganschow *et al.*, 1998; Lamperou *et al.*, 2011; Nijakowska, 2010; Schneider & Crombie, 2003; Tonelli, 2012).

CAPÍTULO III - ESTRATÉGIAS DE REEDUCAÇÃO

Ao nível educacional, a “reeducação” ou “reabilitação” (Cruz, 2009, p.243) de indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas ao nível da leitura –dislexia – tem como objetivo principal superar os problemas que dificultam a aprendizagem escolar. Este processo tem por base “a educação das funções alteradas de modo a que a leitura e a escrita atinjam níveis satisfatórios” (Cruz, 2009, p.243). Neste sentido é essencial conhecer as perturbações que a criança com dislexia apresenta, mas acima de tudo “conhecer as suas potencialidades para as fomentar ao máximo” (Torres & Fernández, 2001, p.51). Além disso, o professor ou outro profissional deverá reconhecer os sentimentos de ansiedade e frustração de uma criança com dislexia bem como problemas de comportamento e de autoestima (Pinto, s/d; Shaywitz *et al.*, 2008).

No entanto, a planificação de estratégias e atividades de reeducação para ajudar a criança a superar as suas dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura deverão ser o fim último de todo o processo. Antes deverá existir todo um trabalho de avaliação e diagnóstico e, se possível, de identificação de sinais de alerta de forma precoce.

Desta forma, neste capítulo abordaremos alguns sinais de alerta que a literatura refere, a avaliação e a reeducação da dislexia.

1. A Dislexia na Escola

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) aparece pela primeira vez em 1978, no relatório Warnock, englobando todos os alunos que apresentassem dificuldades de carácter temporário ou permanente a quem a escola deveria apoiar com vários meios ou técnicas especializadas. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91 foi neste sentido abrangendo todos os alunos que manifestassem dificuldades educativas, incluindo neste grupo todos os alunos com dislexia.

Posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca, no ponto 2, proclama que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. (Unesco, 1994, p.1)

No entanto, o Decreto-Lei 3/2008, publicado em Diário da República a 7 de janeiro de 2008, limitou o público-alvo da Educação Especial circunscrevendo-o apenas àqueles alunos que manifestem “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial” (Decreto-Lei 3/2008, artigo 1.º, ponto 1, p.155). É o que o Simeonsson (1994, citado em Bairrão & Pereira, 2000) chama de “grupo de baixa frequência e alta intensidade”, isto é, “(...) são aqueles que têm altas probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações, as alterações sensoriais, tais como, a cegueira e a surdez, o autismo, etc.” (p.70).

De acordo com este decreto, só os alunos com dislexia que apresentam “alterações funcionais de carácter permanente ao nível da atividade e da participação” (Decreto-Lei 3/2008, artigo 1.º, ponto 1, p.155) e se a incapacidade interferir “significativamente no desempenho escolar e nas atividades do quotidiano que exigem a atividade da leitura” (A.P.A., 2002, Critério B, p.51), poderão integrar o grupo-alvo da Educação Especial.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º3/2008 apenas elege os casos mais gravosos de dislexia, excluindo, aquelas crianças cujo tipo de dislexia não é tão acentuado, embora tenham aprendido a ler com dificuldade e atraso, apresentem dificuldades de compreensão daquilo que leem e deem erros que são improváveis para determinada idade e nível de escolaridade (Portal da dislexia, 2014). Estes alunos fazem parte do grupo de “problemas de alta frequência e baixa intensidade” que são os “casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização. (...) É este

o grande grupo que aflige as escolas e a que esta geralmente responde com medidas de educação especial. Estes casos, no entanto, relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de uma educação especial” (Simeonsson,1994, citado em Bairrão & Pereira, 2000, p.71).

Além de circunscrever o grupo-alvo da Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 3/2008 define os procedimentos a adotar e os apoios especializados a prestar nas escolas do ensino pré-escolar, básico e secundário. Assim, o primeiro passo, de acordo com o artigo 5.º, é fazer a referenciação do aluno. O Manual de Apoio à Prática (2008) menciona o seguinte sobre a referenciação:

A referenciação consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. (...) Esta iniciativa pode vir de pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes, serviços da comunidade, tais como, serviços de saúde, serviços da segurança social, serviços da educação, etc.

Há que ter presente que (...) a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação. (p.21)

O final do processo de avaliação deverá conduzir, caso se justifique, à elaboração do Plano Educativo Individual (PEI). De acordo com o artigo 8.º e transcrevendo o Manual de Apoio à Prática (2008), o PEI é:

- Um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente;
- Um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens (CIF-CJ) do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;
- Um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação que promovam a aprendizagem e a participação do alunos com NEE de carácter permanente;
- Um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações. (p.25)

Neste sentido os alunos com dislexia, deverão, de acordo com o artigo 17.º, ser encaminhados para o apoio pedagógico acrescido e professor tutor (se necessário) disponibilizados pelas escolas e que constam no Projeto Educativo; artigo 18.º ter adequações curriculares individuais; artigo 20.º ter adequações no processo de avaliação.

Além disso, a legislação relativamente aos exames nacionais apresenta um conjunto de medidas para crianças que se encontram em final de ciclo, tais como, orientações gerais e condições especiais de exames através da aplicação das Ficha A (e.g. Anexo 1-Nota Explicativa) e Ficha B (e.g. Anexo 2). A Ficha A é um documento para anexar aos exames nacionais dos alunos com dislexia para “apoio à correção das provas para efeito de não penalização na classificação pelos erros característicos da dislexia/disgrafia identificados na Ficha A”. A Ficha B “ igual à ficha A acrescenta os itens de Habilidades Cognitivas e Ajustamento Emocional destinados exclusivamente ao uso do Professor de Apoio Educativo ou Serviços de Psicologia e Orientação”.

Paralelamente a esta medida, os alunos com dislexia dispõem de mais tempo para realizar o exame, podem requisitar a leitura de enunciados e o uso de meios tecnológicos para substituir a escrita manual. Escusado será dizer que estas medidas também deveriam ser aplicadas aos testes que são realizados de forma regular a todas as disciplinas.

Shaywitz *et al.* (2008) definem as adaptações como potenciadoras de sucesso e que a adaptação mais importante para um indivíduo com dislexia é o permitir realizar as tarefas com tempo extra. Além disso, para os alunos com dificuldades na leitura se concentrarem e rentabilizarem ao máximo toda a sua capacidade de atenção, é importante estudarem e realizarem os testes em salas sossegadas e separados dos outros alunos da turma.

2. Sinais de Alerta da Dislexia

Alguns autores defendem que muitas das dificuldades da leitura e da escrita estão relacionadas com o fraco desenvolvimento das pré-competências da leitura e da escrita (e.g., esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, maturidade

perceptiva, auditiva e visual, linguagem, atenção, memória e ritmo) (Carreteiro, 2009; Serra, 2007; Teixeira s/d; Teles, 2004).

Paralelamente, uma vez que a dislexia é uma perturbação da linguagem e tem na sua génese dificuldades no processamento fonológico, alguns sinais podem ser observados mesmo antes da entrada para a escola (Michail, 2010). Estes “sinais ou sintomas podem ser o facto de a criança não acompanhar o ritmo da sala de aula e ter dificuldades em aprender a ler e a escrever” (Cabussú, 2009, p.482).

Além disso, se forem devidamente tidos em conta, os sinais de alerta poderão ser um fator chave na recuperação de leitores com dislexia. Michail (2010), Shaywitz *et al.* (2008), e Teles (2004) indicam que a identificação precoce é vital, pois se for antes do 3.º ano de escolaridade o cérebro das crianças tem um funcionamento cerebral com mais plasticidade e maleabilidade na reorientação dos circuitos neurais.

Seguidamente apresentamos uma síntese de alguns sinais de alerta em crianças, jovens e adultos, tendo por base o trabalho de Ferreira et al. (s/d), Paula Teles (2004) e Shaywitz *et al.* (2008):

Na primeira infância:

- Atraso na aquisição da linguagem;
- Dificuldades de pronúncia “linguagem bebé” (e.g., omissão de fonemas, *fósforos/fosfos*, inversão de sons, *pipocas/popicas*).

No jardim-de-infância e pré-primária:

- Persistência da “linguagem bebé”;
- Frases curtas;
- Palavras mal pronunciadas;
- Dificuldade em aprender nomes de cores, pessoas, objetos; em memorizar canções, rimas e lengalengas;
- Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais;
- Não sabe ler as letras do seu próprio nome;

- Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras.

No primeiro ano de escolaridade:

- Dificuldade em compreender que as palavras são formadas por sílabas e fonemas;
- Dificuldade em associar as letras aos seus sons;
- Erros de leitura (e.g., vaca/faca);
- Lentidão e necessidade da ajuda do professor para concluir as tarefas;
- Dificuldade em ler monossílabos e palavras isoladas.

A partir do segundo ano de escolaridade:

- Problemas na leitura (e.g., progresso muito lento na aquisição da leitura e ortografia; soletração para ler palavras desconhecidas ou irregulares; omissão de fonemas na leitura; substituição de palavras);
- Problemas na linguagem (e.g., pouca fluência; pronúncia incorreta; omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas).

Em jovens e adultos:

- Problemas na leitura (e.g., lenta, esforçada e cansativa; penalização nos testes de escolha múltipla; não reconhece palavras que leu ou ouviu);
- Problemas na linguagem (e.g., pronúncia incorreta de nomes; dificuldade em recordar datas, etc.; reduzido vocabulário expressivo).

Estes são apenas alguns dos sinais que poderão servir de alerta para a identificação de dificuldades ao nível da leitura. Estes sinais se formarem um padrão persistente ao longo de um período de tempo poderão revestir-se de suma importância numa avaliação correta.

3. A Avaliação da Dislexia

O objetivo principal do processo de avaliação é identificar o sujeito com dislexia visando a reeducação.

Pinto (s/d) afirma que o diagnóstico principal da dislexia assenta na discrepância entre a capacidade de leitura prevista no nível intelectual e o nível de leitura observado através de testes formais. Acrescenta, ainda, e citando Boder (1973), que existem três modos de diagnosticar a dislexia: por exclusão, indiretamente, através de aspetos neurológicos ou psicométricos e diretamente, através da frequência e persistência de certos tipos de erros na leitura ou na escrita.

Riveros (2001), após pesquisas e treino, salienta que o aplicativo X-Dyslex é um bom instrumento de diagnóstico da dislexia em crianças com dificuldades de aprendizagem na fase da alfabetização.

De acordo com Cruz (2009), e Torres e Fernández (2001), devem ser realizados vários testes que permitam avaliar as competências ao nível da:

- **neuropsicologia:** os testes deverão incidir na história de desenvolvimento, história médica e história social da criança.
- **percepção ou funções sensoriais:** neste domínio serão avaliadas as funções da audição, visão, por exemplo.
- **motricidade:** os testes verificarão as habilidades motoras globais ou finas.
- **funcionamento cognitivo:** serão avaliadas a memória, a atenção, a formação de conceitos e a resolução de problemas.
- **psicomotricidade:** refere-se ao esquema corporal e à lateralidade.
- **psicolinguístico:** implica relacionar as capacidades da fala e linguagem com o comportamento adequado à idade da criança.
- **linguagem:** existem muitos testes para avaliar os possíveis erros na escrita e na leitura.
- **desenvolvimento emocional:** os testes incidem, por exemplo, sobre o autoconceito.

Como se pode verificar, a avaliação de uma criança com dislexia não é um processo simples, mas complexo e envolve a participação de vários profissionais. Não obstante esta complexidade, a avaliação criteriosa é extremamente útil na planificação e definição de objetivos num programa de reeducação da dislexia.

4. A Reeducação da Dislexia

A reeducação de um aluno com dislexia visa a superação de problemas que dificultam a aprendizagem escolar através da realização de várias tarefas. Além disso, as estratégias de reeducação deveriam envolver a interdisciplinaridade de pelo menos três áreas fundamentais, a neurologia, a psicopedagogia e a psicologia (Cruz, 2009; Lima *et al.*, 2013).

Neste sentido, as estratégias de reeducação deverão ter em conta as perturbações que o aluno manifesta, mas sobretudo conhecer e fomentar as suas potencialidades, isto é, deverá adotar uma abordagem de compensação. Esta abordagem, além de ser a mais eficaz, é a que utiliza os elementos mais capazes do sistema funcional do indivíduo para compensar as áreas fracas (Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).

Desta forma, a reeducação deverá ter em conta os pontos fortes e os pontos fracos de cada aluno com dislexia. Teixeira (s/d) menciona que as estratégias e os exercícios de intervenção deveriam articular a atividade de ambos os hemisférios: as estratégias do hemisfério direito seriam leitura global, por reconhecimento visual, e as do hemisfério esquerdo seriam leitura decifrativa assente nas correspondências grafofonológicas.

Fica claro que, tendo em conta que cada aluno com dislexia é único nas suas características, as estratégias de reeducação deverão respeitar e adequar-se à individualidade de cada um. O objetivo final da reeducação deverá ser o de ler com fluência, ler um texto com rapidez mas com precisão e compreensão (Guardiola, 2001; Peres, 2013; Shaywitz *et al.*, 2008).

Silva (2014) menciona que um programa de reeducação deverá contemplar uma instrução sistemática e direta, um treino da consciência fonológica e treino da fluência. Além disso, este autor salienta a existência de alguns princípios de aprendizagem para o professor ajudar um aluno com dislexia. Os princípios são os seguintes:

- Desenvolver métodos de ensino- aprendizagem multissensoriais;
- Promover uma visão positiva da leitura,
- Tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual pode danificar a autoestima da criança;

- Os professores e alunos devem permitir que os seus padrões de leitura corretos sirvam de modelo à criança com dislexia;
- Reforçar competências de leitura como o som, a letra e o reconhecimento de palavras. (p. 38)

Neste sentido, existem diferentes abordagens de reeducação no campo das dificuldades de aprendizagem na leitura as quais, após uma avaliação criteriosa, poderão ser adotadas mediante o caso específico de cada indivíduo (Cabussú, 2009).

Seguidamente passamos a referir as abordagens de reeducação de disléxicos mais consensuais na literatura (Carvalho, 2011; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).

4.1 Multissensorial

(para indivíduos com dislexia mista)

- Áreas: memória visual; memória auditiva; articulação; tato; grafomotricidade; ritmo.
- Exemplos de exercícios:

Ao nível dos grafemas:

- observar o grafema escrito, “escrevê-lo” no ar com o dedo, escutar a sua pronúncia e articulá-lo.
- recortar o grafema, moldá-lo com plasticina e, de olhos fechados, reconhecê-lo pelo tato.

Ao nível das palavras ou texto:

- escolher um texto ilustrado;
- estabelecer uma conversa com a criança sobre os desenhos;
- ler o texto silabicamente e depois de forma global.

4.2 Psicomotor

- Áreas: esquema corporal, lateralidade e orientação espaço-temporal.
- Exemplos de exercícios:

- denominação das partes do corpo para conhecer o próprio corpo e o dos outros;
- noções espaciais do próprio corpo e de outrem;
- localização de objetos face ao corpo;
- exercícios de precisão e força da mão, pé e olho;
- enroscar e desenroscar rolhas;
- resolver labirintos, puzzles;
- ensino de noções espaciais e temporais.
- dizer os dias da semana, os meses do ano;
- saber aplicar as expressões “ontem”, “hoje” e “amanhã”; “aqui”, “acolá”, etc;
- construir simetrias.

4.3 Percetivo-motor

- Áreas: Coordenação dinâmica manual e visomotora:
- Exemplos de exercícios:

Ao nível da educação gestual e manual:

- exercícios com ambas as mãos;
- exercícios primeiro com uma mão, depois com a outra.

Ao nível da coordenação manual e visuomotora:

- atividades de picotado;
- atividades de recortes;
- atividades de desenhos.

4.4 Psicolinguístico

- Exemplos de atividades (Saravalli & Joaquim, s/d):

Ao nível da receção auditiva:

- compreensão de contos lidos em voz alta;
- seguir instruções verbais;
- identificação de frases absurdas.

Ao nível da receção visual:

- localização de semelhanças e diferenças;
- identificação de ruídos e sons;
- exercícios de leitura compreensiva;
- dar um toque com a mão na mesa, por exemplo, sempre que ouvir determinada palavra ou palavras.

Ao nível da associação auditiva:

- identificação de sons do meio ambiente;
- semelhanças e diferenças;
- conclusões para o final das narrativas.

Ao nível da associação visual:

- identificação de desenhos incongruentes;
- classificação visual de objetos por cor, forma, tamanho...

Ao nível da expressão verbal:

- leitura em pequenos grupos;
- invenção de adivinhas;
- narrações de contos, filmes...

Ao nível do encerramento gramatical:

- memorização de poemas curtos ou de frases;
- memorização de lengalengas;
- completamento de frases;
- compreensão das relações entre palavras.

4.5 Leitura e escrita

- Método analítico: começa pela apresentação da frase para, depois, analisar a palavra, a sílaba e a letra. Este método beneficia mais crianças com dislexia auditiva e “baseia a aprendizagem das palavras a partir da sua configuração visual” (Torres e & Fernández, 2001, p.67);
- Método sintético ou simultâneo: começa pelo grafema, sílabas, palavras, frases; este método beneficia mais crianças com dislexia visual, pois “ênfatisa a modalidade auditiva e a correspondência grafema-fonema, antes do nome das letras” (Torres e & Fernández, 2001, p.67).
- Exemplos de exercícios:
 - leitura de palavras em que faltam letras;
 - leitura compreensiva de palavras;
 - formação de frases,
 - exercícios de cópia, ditado, redações e pequenos resumos;
 - exercícios de autocorreção;
 - resumos orais e escritos;
 - exercícios de identificação do fonema inicial;
 - exercícios de discriminação visual e auditiva;
 - exercícios de identificação e memorização visual;
 - exercícios de automatização da leitura de palavras;
 - jogos de memória de palavras;
 - exercícios de omissão/substituição fonémica.

4.6 Psicopedagogia

A reeducação da criança com dislexia através desta abordagem ocorre fora das escolas e em gabinetes ou centros psicopedagógicos. Nestes locais, a criança pode contar com a ajuda de vários profissionais, como por exemplo, psicólogos clínicos, psicopedagogos,

médicos, psicomotricistas, que intervêm nas diferentes áreas que foram diagnosticadas. De acordo com literatura, para que este tipo de reeducação fosse possível nas escolas, teria de existir a figura do “psicólogo clínico escolar” (Cruz, 2009, p.245). No entanto, Cabuçu (2009) afirma que “A maioria dos autores concorda que a psicopedagogia é uma área que estuda a aprendizagem humana, numa abordagem preventiva e curativa” (p.480).

4.7 Consciência fonológica

A consciência fonológica está relacionada com a habilidade de discriminar sons, a sequencialização de sons e a memorização correta de sons. Desta forma, um indivíduo com dislexia apresenta um défice a este nível, ao nível fonológico, o qual tem repercussões na descodificação, isto é, na correspondência entre fonema-grafema, de palavras/textos. Por outras palavras, a consciência fonológica permite ser capaz de, por exemplo, produzir e identificar rimas, distinguir num conjunto de palavras as que rimam entre si, segmentar frases em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em fonemas e ser capaz de identificar e isolar sons iniciais ou finais de palavras (Cruz, 2009).

Relacionado com a consciência fonológica, temos a consciência silábica e a consciência fonémica. A primeira, a silábica, refere-se à capacidade de segmentar as palavras em sílabas, exigindo, por isso, a identificação e a discriminação de sílabas. A consciência silábica tem efeitos na habilidade de realizar atividades de segmentação, manipulação e aliteração. A consciência fonémica está relacionada com a capacidade de isolar os fonemas. Os efeitos desta consciência registam-se ao nível da capacidade de segmentação, omissão, substituição e nomeação de fonemas. A consciência fonológica pode melhorar através de exercícios em que a criança tem de associar as palavras escritas com o correspondente som (Björklund, 2011).

- Exemplos de exercícios:
 - atividades de identificação e produção de rimas;
 - atividades com aliterações;

- atividades de segmentação de palavras em sílabas e de sílabas em grafemas e fonemas através de músicas, jogos com cartões, etc.;
- atividades de identificação de fonemas em início, meio e fim de palavras;
- exercícios de omissão/substituição fonémica,
- leitura de pseudopalavras.

4.8 Programas de Computador e Multimédia

Estudos recentes sugerem que, em relação à receção e associação visual, os jogos de vídeo/computador poderão ser um bom exercício para aumentar as capacidades de atenção dos indivíduos com dislexia (Björklund, 2011; Franceschini, 2013; Gama, 2013).

Esta proposta baseia-se no facto de as letras num jogo de vídeo/computador terem de ser seleccionadas de forma precisa de entre um conjunto de letras através da orientação da atenção visual, exigindo, por isso, uma tomada de decisão e ação rápidas. Desta forma, este treino da atenção através de jogos de vídeo/computador potencia o desenvolvimento da descodificação fonológica (identificação grafema-som) exponenciando um desenvolvimento nas capacidades leitoras (Araújo, 2009; Björklund, 2011; Franceschini, 2013; Hendersen, s/d).

Duarte (2009) observou que os resultados obtidos na aplicação das novas tecnologias na aprendizagem de crianças com dislexia têm sido bastante satisfatórios. Segundo este autor “Um *software* implementado devidamente pode ajudar o aluno disléxico na realização das suas atividades, tornando-o mais independente e confiante” (p.49). Acrescenta, ainda, que:

(...) os métodos de ensino multissensoriais podem ser uma intervenção muito eficiente para crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura. As crianças disléxicas manifestam (para além do défice fonológico) dificuldades na memória auditiva e visual, e de autonomização. Através de uma abordagem multissensorial as crianças são incentivadas a aprender usando mais do que um sentido, procurando estimular simultaneamente as competências visuais, auditivas, semânticas, cinestésicas e tácteis. Assim, as crianças podem olhar para as letras,

vocalizar os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e utilizar conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. (p. 48)

Neste sentido, o mesmo autor, e Gama (2009) destacam alguns programas e aplicativos de multimédia, tais como, *WriteSpell*, *SeeWord*, *Dragon Naturally Speaking*, *8 Preferred*, *Kurzweil 3000*, e *The Language Tune-Up Ki*, *Penfriend XP*, *Spellcatcher 8*, *Clicker 5*, *E-books* e *Inspiration*.

Funenga (s/d) chegou à conclusão de que as ferramentas *online*, por exemplo, *blogs* e *e-mail*, podem ser usadas em sala de aula, promovendo diferentes oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita de forma independente ao encorajar a interatividade.

Duarte (2009), baseado na revista *Dyslexia Online Magazine*, enumera alguns princípios a ter em conta na construção de uma página *Web* para pessoas com dislexia. Alguns dos princípios são os que passamos a citar:

- Texto: o uso de texto (...) em pequenos blocos (...) com frases e parágrafos curtos;
- Alinhamento de texto: um disléxico tem maior facilidade em ler um texto não justificado uma vez que nos textos justificados são criados espaços irregulares entre as palavras que distraem o leitor;
- Estilo de letra: os itálicos, devido à sua inclinação, devem ser evitados. É aconselhável o uso de negritos;
- Tipo de letra: fontes tradicionais como *Times New Roman* são demasiado decorativas, tornando-se muito complexas para ler. A preferência deverá ser para uma fonte do tipo *Arial*, uma vez que é mais limpa e semelhante à letra que se aprende na escola;
- Fundo: em relação ao fundo usado, a maior parte dos disléxicos são sensíveis ao brilho do ecrã quando usado por exemplo um texto sobre fundo branco. As palavras parecem mover-se e fundir-se. Não deve, por isso, usar-se o branco puro como cor de fundo, sendo preferível um branco mate. As imagens de fundo devem também ser evitadas. A página deve ser programada de modo a haver uma opção que permita a mudança de cor do fundo;

- Imagens: não só para disléxicos mas também para o leitor normal, qualquer texto é mais interessante desde que contenha imagens, uma vez que estas dão sentido e complementam o texto;
- Caixas de texto e marcas: o uso de caixas de texto e marcas serve para enfatizar os pontos mais importantes, para aliviar o volume de um texto e para clarificar a leitura;
- Animações: as animações perturbam a leitura de qualquer leitor, sendo portanto um elemento a evitar;
- Navegação: a navegação deve ser facilitada com uma lista simples de *links* de fácil visibilidade. (p.50)

4.9 Música

Estudos recentes na área da neuropsicologia revelaram que existe uma relação entre padrões verbais e padrões musicais e que a prática musical interfere no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Desta forma, utilizar técnicas musicais na reeducação de alunos com dislexia poderá ter efeitos muito positivos (Brown, 2008; Huss & Goswami, 2011; Weiss *et al.*, 2014).

Tendo por base os trabalhos de Reid (2009), e Overy (2008), Almeida (2011) salienta que existe uma relação entre a música e a aprendizagem de uma nova língua. O aluno tem de aprender o significado das notas musicais e dos símbolos, os quais são diferentes entre si apenas subtilmente. No entanto, têm de aprender como e quando utilizar as notas musicais e os símbolos. Os mesmos autores acrescentam que “a música e a língua partilham determinados recursos neurais. Um desses recursos é a região frontal do hemisfério esquerdo, a área de Broca, conhecida por ser uma região da linguagem envolvida na produção do discurso” (Almeida, 2011, p.89).

Nittrouer e Lowenstein (2013), e Weiss *et al.* (2014) sugerem que a dislexia é caracterizada por um grande *deficit* auditivo. As pessoas que têm dificuldades em discriminar frequências auditivas têm também dificuldades significativas na consciência fonológica. No entanto, o treino da música melhora a capacidade do cérebro em

perceber a alternância entre sons longos e sons curtos permitindo uma maior agilidade mental para diferenciar sílabas tónicas e sílabas átonas (Germano *et al.*, 2009).

Este facto foi comprovado num estudo realizado com músicos profissionais com dislexia da Academia de Música em Jerusalém tendo por instrumentos base testes de leitura, de memória e de capacidade auditiva. Os resultados revelaram que os músicos com dificuldades na leitura em relação a outros músicos sem dislexia eram de facto leitores lentos e sem precisão. As suas capacidades fonológicas apresentaram níveis bem baixos em relação a leitores não músicos e sem dificuldades de leitura. Porém, este grupo de músicos com dislexia revelou menos dificuldades na leitura em relação a não músicos com dislexia. Estes resultados poderão espelhar os efeitos de um programa de treino específico e intenso, no qual os músicos com dislexia têm de ler notas musicais num curto espaço de tempo. As exigências deste treino têm repercussões no aumento da velocidade de leitura de palavras, pois há um aumento na atividade das regiões da linguagem do hemisfério esquerdo e, conseqüentemente as respostas a estímulos auditivos relacionados com a linguagem são mais rápidas e fortes. Overy (2008), citado em Almeida (2011), menciona que estes resultados são a prova da plasticidade do cérebro e da resposta que este dá ao treino a que é sujeito.

Desta forma, o treino musical intenso pode ajudar indivíduos com dislexia a melhorar nas áreas em que têm mais dificuldade, tais como, a perceção auditiva, a memória de trabalho e capacidades motoras para além de reações ao nível da estética e da emoção.

Paralelamente estas propostas de estratégias de reeducação da dislexia deverão ser adotadas de acordo com a problemática de cada indivíduo, mas também é necessário ter em mente que estas estratégias deverão levar o aluno a reconhecer os seus progressos e a participar ativamente em todo o processo. Isto é importante, porque “sem alunos motivados e participantes de forma ativa nem a mais irrepreensível das atividades poderá ter efeitos positivos” (Carvalho, 2011, p.112).

Além da participação ativa do próprio aluno com dislexia, a família deste também poderá desempenhar um papel fundamental em todo o processo de reeducação. De facto, existem alguns exercícios extra-aula em regime de autonomia que o aluno pode realizar com a ajuda de familiares e com a ajuda de grelhas de registo/lembretes. Alguns desses exercícios são elaborar um plano/registo de execução das tarefas, isto é, reservar

períodos para realizar as tarefas de forma rotineira, sem ser necessário lembrar-lhas (deve o aluno arranjar uma forma de se lembrar); usar mnemónicas e acrónimos; ouvir o telejornal/uma notícia por dia e tentar compreendê-la; treinar cerca de quinze minutos, em média, diariamente (treinar muito tempo seguido tem efeitos pouco positivos); usar o telemóvel e criar um lembrete com a listagem dos erros mais comuns, de forma a evitá-los; reduzir distrações (durante o treino, o aluno deve desligar o televisor, o computador e outros aparelhos do género, mantendo apenas música ambiente, se desejar/gostar); caso uma tarefa se revele de difícil resolução, o aluno deve mudar de tarefa e retomá-la, no dia seguinte, por exemplo; ouvir histórias e responder a questões orais de interpretação; encontrar determinado objeto ou pessoa mediante descrição oral; procurar palavras-chave após a audição de um texto ou poema; ouvir um poema e selecionar todas as palavras que rimam; ouvir quadras populares e responder a questões sobre elas, para identificar os seus temas e a intenção com que foram construídas; ouvir com cuidado, até ao fim, instruções orais e treinar o jogo do telefone sem fio.

Em conclusão, o objetivo de todo o trabalho de reeducação deverá ser “o de melhorar as deficiências fonológicas, enfatizando sempre os pontos fortes da criança e aumentando a sua motivação e autoconfiança” (Torres & Fernández, 2001, p.53). Todo este trabalho terá repercussões na forma como as três componentes empíricas da leitura, nomeadamente, a precisão, a fluência e a compreensão vão evoluindo ao longo de todo o processo. Assim, o objetivo final da reeducação é a “criação do automatismo da descodificação com a consequente redução do número de palavras lidas com dificuldade pelo aluno” (Carvalho, 2011, p.114). Por sua vez, Cruz (2009) destaca o seguinte:

O objetivo por trás da automatização do processo de descodificação prende-se com o facto de este deixar de requerer uma atenção excessiva, permitindo, assim, que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível inferior, e mais passem a ser utilizados na execução dos processos de nível superior, cuja meta é a compreensão. (p.142)

Podemos acrescentar ainda que o trabalho com uma criança com dislexia não tem que necessariamente ser sempre o mesmo, a aplicação de fichas de trabalho, bem como as expectativas do rendimento escolar de um aluno com dislexia não têm que ser sempre baixas. Como vimos, existe uma panóplia de atividades e exercícios que o aluno poderá

realizar de forma orientada, por um professor ou membro da família, ou de forma autónoma, permitindo, assim o desenvolvimento de várias áreas ou domínios. É importante que o corriqueiro ceda lugar à criatividade de forma a motivar para a leitura crianças e jovens que à partida poderão estar desmotivados face aos desafios que têm de enfrentar (Hornstra *et al*, 2010).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV - PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Nesta parte do trabalho, iremos identificar a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos.

1. Problemática

De acordo com a literatura, uma boa pergunta de partida deverá ser concisa, clara, exequível e pertinente (Quivy, 2005). Tendo em conta estas características, a pergunta de partida que delineámos para o nosso trabalho é a que passamos a mencionar:

Qual é a atitude da criança/aluno com dislexia face à leitura?

A escolha desta problemática surgiu da tomada de consciência do quão importante é as crianças com dislexia terem uma atitude positiva face à leitura. Por vezes, observamos que as crianças por causa das dificuldades de leitura que experienciam ou por causa do “sofrimento” por que têm de passar estão desmotivadas para a prática da leitura.

Efetivamente, os estudos mostram que existe a possibilidade de as crianças com dislexia serem mais ansiosas e menos felizes do que as crianças sem dislexia, independentemente de se originarem de famílias de elevado nível socioeconómico, com pais com educação superior e bem informados sobre a dislexia. Uma criança desmotivada para a leitura, não avança para “histórias” maiores, não lhes acha graça, porque não as compreende. Mais tarde, como adolescente, tem um ritmo de leitura lento, não consegue ler as legendas, ficando-se por programas em português ou dobrados. Isto faz com que os interesses, a cultura geral e vocabulário fiquem infantilizados e que tenham um contacto menor com a fonologia do inglês (Gonçalves, 2011; Hammond & Hercules, 2000; Leanova, s/d; Mazer *et al.*, 2009; Nittrouer & Lowenstein, 2013; Oliveira *et al.*, 2011).

Na verdade, estes sentimentos devem-se ao facto de que as dificuldades na leitura redundarem em dificuldades nas várias disciplinas, uma vez que aprendemos com aquilo que retiramos do que lemos. Assim, a leitura assume um papel de relevância em todo o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque ela própria é objeto de estudo e de

treino bem como é o instrumento essencial para a aquisição de novos conhecimentos tendo em conta a sua transversalidade (Pessoa & Costa, 2010).

Martins (2005) salienta que as habilidades da linguagem são quatro: a leitura, a escrita, a fala e a escuta. Destas quatro a leitura é a habilidade linguística mais difícil e complexa, pois compreende duas operações fundamentais: a descodificação e a compreensão.

Como vimos na revisão da literatura sobre a dislexia, quando um aluno apresenta dificuldades na leitura, um dos problemas prende-se precisamente com a descodificação, isto é, a correspondência entre grafema-fonema. Um leitor competente utiliza a via global ou direta, sendo capaz de ler de forma automática e rápida uma palavra sem necessidade de analisar os signos que a compõem. Este é o principal objetivo do ensino e treino da leitura. Porém, o processo de automatização da leitura é gradual e demora muitos anos (Guardiola, 2001; Peres, 2013; Simões & Martins, s/d).

Não obstante, por vezes, existem falhas em todo este processo, devido a dificuldades, resultando em uma leitura lenta e com erros de precisão, numa leitura sem fluência, isto é, sem ritmo. Os efeitos deste tipo de leitura repercutem-se ao nível da compreensão de texto, a segunda operação fundamental da leitura (Savage, 2004). Carvalho (2011) afirma que a “fluência pode ser vista como uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão” (p.87).

Desta forma, a automatização da leitura é o objetivo mais crítico de todo o processo de ensino e treino da leitura em alunos sem dificuldades de aprendizagem e do processo de reeducação de crianças com dislexia (Infocedi, 2011; Leonova, s/d; Protopapas, 2006; Martins, 2005; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004).

Tendo em conta estes aspetos, a motivação é um fator muito importante no desenvolvimento da competência de leitura em todos os alunos em especial nos com dislexia, dado que as dificuldades de leitura são persistentes e não desaparecem com a idade. Na verdade, a motivação é essencial para que a criança tenha força para perseverar e não desistir, apesar das dificuldades sentidas e dos resultados obtidos nem sempre serem visíveis a curto prazo. Inclusivamente, se a criança com dislexia for sempre progredindo, poderá sentir prazer na leitura. Caso contrário, se as dificuldades

persistirem, pode instalar-se a desmotivação (Cabussú, 2009; Cruz, 2009; Hammond & Hercules, 2000; Infocedi, 2011; Leonova, s/d; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004).

Neste sentido, o papel do professor é determinante no desenvolvimento emocional e na capacidade de leitura do aluno. Não obstante a consciência desta responsabilidade e as inquietudes daí resultantes, a verdade é que, muitas das vezes, paira no ar alguma impotência para trabalhar com este tipo de alunos. De facto, em todas as escolas há alunos com dislexia, no entanto ainda existe alguma confusão sobre a mesma. Inclusivamente, a bibliografia consultada evidencia várias opiniões sobre o conceito de dislexia bem como as suas causas.

Além disso, sentimos pela nossa experiência que a reeducação deste tipo de crianças, por vezes, segue um caminho corriqueiro, isto é, o trabalho realizado com este tipo de crianças é muito automático: a aplicação de fichas de trabalho, a realização de exercícios de leitura, de escrita e de remediação do erro quando existe uma panóplia de estratégias e atividades que podem ser aplicadas de forma a exponenciar os pontos fortes do aluno, compensando, assim, os pontos fracos. Como tal, temos de aprender a ensinar de forma diferenciada tendo em conta as necessidades individuais de cada aluno. Este ensinar pela diferença poderá originar um clima de confiança do aluno no professor e nele próprio, motivando-o a vencer as dificuldades com progressos.

2. Objetivos

Este trabalho tem por base uma investigação-ação do caso de uma aluna com dislexia. Tendo em conta o que se disse no ponto anterior, o objetivo principal que norteou a investigação é **identificar a atitude da criança com dislexia face à leitura**.

Como objetivos específicos delineamos os seguintes:

- Identificar as dificuldades de uma aluna com dislexia face à leitura;
- Descrever a atitude de uma aluna com dislexia em relação à leitura;
- Aplicar estratégias de reeducação tendo em conta o aumento de palavras lidas por minuto – automatização da leitura;
- Aprofundar o conhecimento sobre a dislexia.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

1. Tipo de Estudo

A Investigação-Ação é uma metodologia no campo da investigação sócio-educativa que envolve duas linhas de orientação/trabalho: uma de investigação, com o objetivo de compreender a realidade a ser estudada, e a outra de ação, com o objetivo de melhorar ou planificar uma mudança. Podemos definir a investigação-ação como sendo “(...) um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação (...)” (Thiollent, 1985, citado em Gil, 2009, p.55).

O autor Kerlinger (1973) citado em Sousa (2005) apresenta três características distintivas deste método de investigação, que são a sistematização e o controlo, o empirismo e a autocorreção. Em relação à primeira característica, a sistematização e o controlo, esta refere-se ao facto de a investigação apresentar um saber de forma lógica e organizada. O investigador define a problemática a investigar e elabora uma planificação de ação, partindo de preposições e pressupostos. A segunda característica, o empirismo, coloca em evidência tudo que é observável como o ponto de partida de todo o trabalho. Nesta fase, o investigador observa como a planificação está a funcionar utilizando para isso métodos diferentes, tais como, dedução e indução. No que toca ao método indutivo, esta parte de informações iniciais ou hipóteses para se chegar à conclusão/generalização. Já o método dedutivo, através de um raciocínio lógico, deverá chegar a uma conclusão verdadeira a partir da aplicação de regras gerais. Por fim, a terceira característica, a autocorreção, permite ao investigador redefinir a planificação, refletir sobre os resultados e daí extrair as respetivas conclusões, que se traduzem em “novos conhecimentos” (Sousa, 2005, pp.12-13).

Tendo por base o trabalho de Sousa (2005), estas três características da investigação-ação podem ser resumidas em três fases as quais apresentamos na Figura 2.

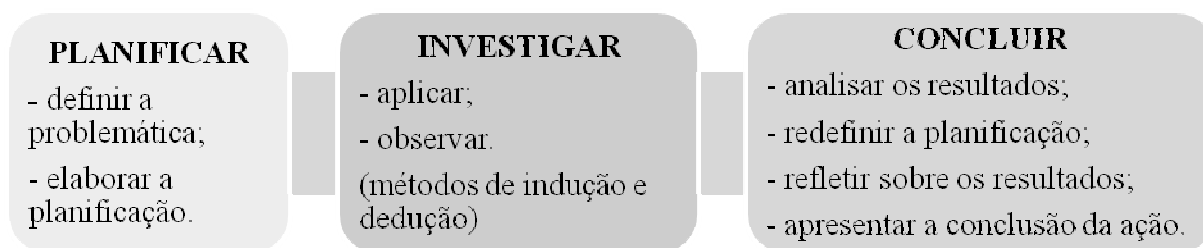


Figura 2 - Fases da Investigação-Ação.

Fonte: Sousa, A., 2005, p.13.

As finalidades da investigação-ação ao nível do ensino são, por exemplo, melhorar até onde for possível determinado problema; permitir a inovação e a mudança através do autoconhecimento (Moura, 2003).

Tal como as outras metodologias de investigação, a investigação-ação apresenta vantagens e desvantagens. Relativamente às vantagens, tem sido apontado o facto de este método permitir investigar um dado problema numa situação concreta utilizando, para tal, vários instrumentos que conduzem a uma reflexão e, posterior, ajustamento da planificação. Além disso, este trabalho contínuo favorece a mudança de indivíduos bem como incentiva à experimentação (Moura, 2003). Como tal, é um método muito utilizado por pesquisadores com “ideologias reformistas e participativas” (Gil, 2002, p.55).

Em contrapartida, muitos pesquisadores têm apontado com principal desvantagem a falta de objetividade neste tipo de investigação dado que exige um envolvimento “participativo e colaborativo” (Gil, 2002, p.55) do investigador sobre o que se está a pesquisar. Outra desvantagem está relacionada com a falta de rigor científico e a especificidade dos objetivos da investigação, os quais não podem ser generalizados a outras realidades (Moura, 2003).

Finalmente, a investigação-ação exige do investigador um profundo conhecimento científico na área de pesquisa, paciência e perseverança para aceitar o erro, corrigi-lo e voltar tudo ao início caso haja necessidade disso e honestidade em não manipular ou condicionar os resultados (Sousa, 2005).

2. Amostra

Com o intuito de concretizar os objetivos mencionados, foi constituída uma amostra de conveniência, com uma aluna com dislexia, que frequenta o 5.º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos numa escola E.B.2/3 do concelho de Viseu.

Caraterização da Amostra

Nesta parte do trabalho, iremos descrever a aluna tendo em conta a identificação, o agregado familiar, a informação médica e escolar. A recolha e o processamento de toda a informação tiveram por base a consulta do Plano Educativo Individual (PEI) e entrevistas realizadas ao Professor de Educação Especial e à Professora de Língua Portuguesa da respetiva aluna.

Identificação:

- Nome: M.
- Ano de escolaridade: 5.º
- Data de nascimento: 20/11/ 2004
- Idade: 11 anos

Agregado familiar:

“A M. é a primeira filha do casal e tem um irmão mais novo. É fruto de uma gravidez não planeada mas muito bem aceite tanto pelos pais, tanto como pelos restantes familiares. A mãe da M. diz ter tido uma gravidez com toxoplasmose em que esteve internada durante três meses. Nasceu de 39 semanas, de parto normal e chorou à nascença. Segundo informações fornecidas pela mãe, a M. deu os primeiros passos com 10 meses e as primeiras palavras (papá, mamã) surgiram por volta dos 5,6 meses. Deu duas quedas por volta dos seis, sete meses, chegando a desmaiar. Até aos quatro/cinco anos, a M. esteve sempre a cargo da mãe, pois entrou para o J.I de Póvoa de Abraveses, quase com cinco, tendo frequentado este estabelecimento de ensino apenas o último ano. A família vive em casa alugada e é uma família estável e estruturada. A M. entrou para o 1º ano do 1º ciclo no ano letivo 2010-2011, nunca foi retida e no presente ano letivo encontra-se matriculada no 5º ano de escolaridade” (e.g. anexo 5).

Problemática:

Existência de um Quadro Grave de Dislexia e Disortografia com repercussões muito significativas ao nível do seu processo ensino/aprendizagem (e.g. anexo 5).

Informação escolar:

- Percurso escolar:

No ano letivo 2009/10, a M. frequentou o Jardim de Infância de Abraveses; desde o ano letivo 2010/11 até ao 2013/14, frequentou a Escola Básica de Póvoa de Abraveses. No presente ano letivo, 2014/15, frequenta o 5.º ano de escolaridade na Escola Básica 2/3 Dr. Azeredo Perdigão, numa turma com 12 rapazes e 10 raparigas (e.g. Anexo 5).

No ano letivo de 2011/12, foi feito um pedido de Avaliação Psicológica da M., pois ao longo do 1.º ano de escolaridade a aluna foi manifestando dificuldades na compreensão e memorização do processo de aprendizagem da leitura e escrita. No ano letivo seguinte, 2012/13, foi feito um reforço do pedido de Avaliação Psicológica no sentido de diagnosticar a origem da problemática. No ano letivo 2013/14 reforçou-se o pedido, uma vez que as dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura e da escrita persistiam. Este pedido deu início ao Processo de Referenciação. O desenrolar do processo conduziu a aluna a ser abrangida pelas medidas de Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, com o Artigo 16.º ponto 2. Alíneas a) e d). Atualmente, beneficia de mais uma alínea, a b) (e.g. Anexo5).

- Pontos fracos:

“Na avaliação efetuada, os resultados sugeriram a existência de alguma disfunção neurológica ao nível do hemisfério cerebral esquerdo e manifestou problemas significativos ao nível da perceção auditiva de estímulos verbais complexos e problemas de memória associado a estímulos semânticos, pelo que o seu nível de conhecimento geral e fatural surgiu aquém do esperado, tendo em conta o seu perfil cognitivo” (e.g. Anexo5).

“Os seus desempenhos na avaliação convencional da leitura e da escrita corroboraram os ”pontos fracos” da avaliação cognitiva e com as informações relativas ao seu

desempenho escolar, tendo surgido muitíssimo aquém do esperado para o seu nível escolar e perfil intelectual” (e.g. Anexo5).

A M. apresenta muitas dificuldades ao nível da leitura: lê de forma muito lenta e soletrada (e.g. Anexo 6.4., P1.A2.3) (e.g. Anexo 6.4., P2.A2.3), sem fluidez, ritmo nem entoação (e.g. Anexo 6.4., P2.A2.4), com omissões e inversões de letras/sílabas (e.g. Anexo 6.4., P1.A1.1) (e.g. Anexo 6.4., P2.A1.1). Apresenta muita hesitação na junção de fonemas, chegando ao fim da leitura de um texto sem compreender o que leu (e.g. Anexo 6.4., P1.A3.1) (e.g. Anexo 6.4., P2.A3.1) e sendo incapaz de elaborar um resumo (e.g. Anexo 6.4., P1.A3.2) (e.g. Anexo 6.4., P2.A3.2). Ao nível da escrita, bem como da compreensão leitora - compreensão da mensagem escrita, a aluna manifesta graves dificuldades. Os seus textos escritos têm sempre muitos erros ortográficos (e.g. Anexo5).

A M. tem muita dificuldade em compreender o que lê, demorando muito mais tempo que os seus pares, a executar qualquer tarefa (e.g. Anexo5).

- Pontos fortes:

“A M. revelou uma capacidade Intelectual acima da média esperada para sua faixa etária. É assertiva ao nível da expressão oral, ao nível do Português e Estudo do Meio, bem como na Matemática, tanto no que se refere ao cálculo mental, como noutros domínios que não exijam leitura e interpretação de enunciados. É muito aplicada e esforçada, tentando sempre resolver as tarefas propostas e pedindo ajuda, quando não compreende. Apresenta capacidade de memorização” (e.g. Anexo5).

- A nível emocional:

“Ao nível do funcionamento emocional, percebeu-se tendências em desenvolver ansiedade e preocupações relativas ao seu estatuto escolar e intelectual, o que estará relacionado com a perceção das suas dificuldades específicas ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita (e.g. Anexo5; Anexo 6.4., P2.C1). Apresenta algum nervosismo aquando da leitura oral e público e faz o evitamento da mesma (e.g. Anexo 6.4., P2.C2).

Medidas Educativas de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, Artigo 16º do ponto 2, nomeadamente a aplicação das alíneas a), b), d) (e.g. Anexo 5):

a) Apoio Pedagógico Personalizado às disciplinas de Matemática, Português, Inglês e o apoio ao reforço de competências específicas desenvolvido pelo professor de Educação Especial.

- Reforço das estratégias já utilizadas na turma aos níveis da organização e do espaço da sala de aula, das atividades, da avaliação e da planificação;
- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

As respostas educativas passarão pelo reforço e desenvolvimento das seguintes estratégias:

- Proporcionar-lhe a máxima atenção individualizada e levá-la a pedir esclarecimentos quando lhe surge alguma dúvida.
- Confirmar sempre se compreendeu as tarefas que lhe foram propostas.
- Repetir as instruções várias vezes e se for necessário, para verificar se compreendeu.
- Destacar na correção dos trabalhos que executa os aspetos positivos.
- Valorizar os progressos de acordo com o seu esforço.
- Dar tempo a aluna para explicar, comentar, justificar.

b) Adequações Curriculares Individuais às disciplinas de Matemática e Português.

d) Adequações no Processo de Avaliação às disciplinas de Matemática, Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, e Ciências Naturais.

- Tipo de provas, instrumentos de avaliação e certificação;
- Forma ou meio de comunicação;
- Duração;
- Utilização de diferentes estratégias de avaliação (flexibilização nos métodos e instrumentos de avaliação, na gestão do tempo para realização de provas de avaliação,

na estrutura e tipo de provas a realizar e, ainda, na linguagem e tipos de pergunta/resposta exigidos, ...).

- Valorização da participação oral;
- Avaliação de pequenos segmentos da matéria, sobretudo nas aulas de apoio;
- Valorização da avaliação formativa;

Pelo exposto, podemos resumir os pontos fortes e os pontos fracos da aluna na Figura 3 e na Figura 4, respetivamente.



Figura 3 - Pontos Fortes.

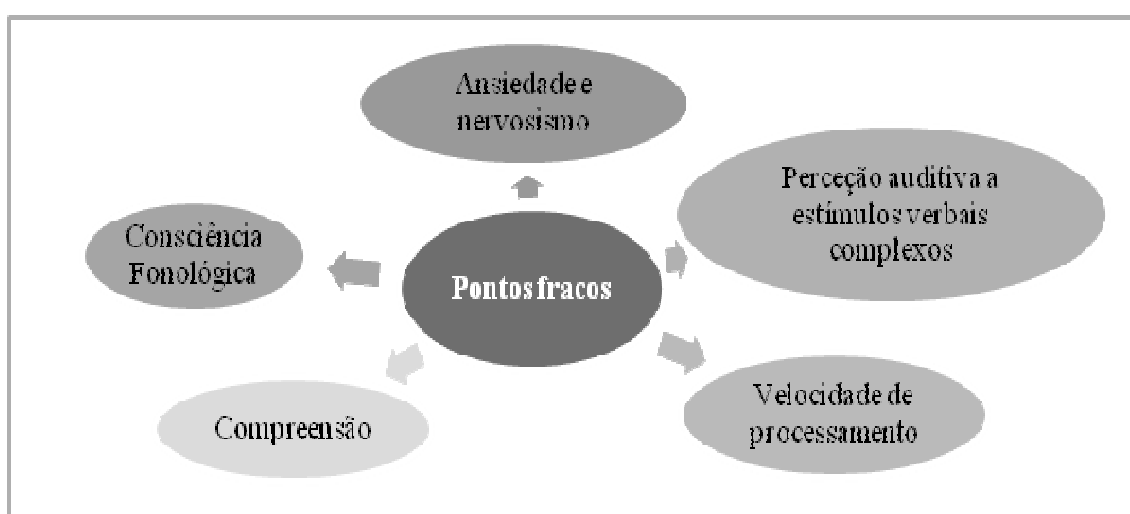


Figura 4 - Pontos Fracos.

3. Instrumentos

Na abordagem qualitativa, os instrumentos de investigação utilizados são vários, por exemplo, a entrevista, o inquérito e a observação direta, permitindo, assim, o cruzamento de dados. Além disso, a utilização de vários instrumentos permite ao investigador ter acesso a um conjunto mais diversificado de informações para o mesmo estudo de caso, com o objetivo de melhor compreender a cultura, crenças e o contexto em que o objeto de estudo está inserido (Yin,1994).

No presente trabalho de investigação, os instrumentos utilizados foram a análise documental (e.g. Anexo5), a entrevista (e.g. Anexo 6), a observação direta (e.g. Diário de Bordo, Apêndice 2), o Teste de Fluência e Precisão da Leitura - *O Rei* (e.g. Anexo7), desenvolvida por Carvalho (2011) e a Prova de Correção (e.g. Anexo 10).

3.1 Pesquisa Documental

Num estudo de caso com carácter qualitativo, torna-se essencial para o seu desenvolvimento a pesquisa documental. A pesquisa documental é feita através de vários documentos, tais como, cartas, relatórios de natureza vária, planos, cronogramas, etc. A pesquisa documental permite a obtenção de dados informativos e evidências sobre o objeto/amostra de estudo.

Neste sentido, o presente trabalho de investigação recolheu dados do Plano Educativo Individual (PEI) da aluna em estudo (e.g. Anexo 5) e da entrevista estruturada realizada ao professor de Educação Especial e à professora de Língua Portuguesa (e.g. Anexo 6.1.). Pretendíamos realizar esta entrevista à Encarregada de Educação da aluna, no entanto esta entrou em trabalho de parto, logo não foi possível concretizar o nosso intento.

3.2 Entrevista

A entrevista qualitativa é o método de investigação mais rico uma vez que privilegia a aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana pautados por uma verdadeira troca de perceções e experiências sobre determinado acontecimento.

Se forem devidamente concebidas, as entrevistas fornecem informações e pistas de reflexão muito pertinentes e variadas (Quivy, 2005).

As entrevistas podem ser aplicadas principalmente a pessoas que têm experiência de investigação, como docentes, a pessoas que têm um bom conhecimento do problema e ao público potencial do estudo (Quivy, 2005).

Fontana e Frey (1994, citados por Araújo *et al.*, 2008) consideram que existem três tipos de entrevista: não estruturada; semiestruturada e estruturada.

Na entrevista não estruturada o entrevistador propõe um tema, que se desenvolve no fluir de uma conversa, isto é, as questões surgem do contexto imediato, assumindo assim um caráter mais informal.

Quanto à entrevista semiestruturada, existe um guião preparado previamente, mas que apenas serve de orientação ao desenvolvimento da entrevista, pois não exige uma ordem rígida nas questões. O desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado.

A entrevista estruturada (*standard*) é composta por questões fechadas, com o intuito de obter dados sobre determinada amostra. A informação recolhida é uniforme, pois as categorias de resposta estão previamente definidas.

Esta técnica de investigação permite, entre outros aspetos, uma maior uniformidade na informação recolhida, pois garante que os diferentes entrevistados respondam às mesmas questões, objetividade e brevidade na informação recolhida indo mais facilmente ao encontro dos objetivos previamente definidos e o evitamento de desvios da sequência das perguntas ou do assunto da entrevista.

Durante a realização da entrevista convém abstermo-nos de dar a nossa opinião que possa influenciar o conteúdo da mesma, escolher um local adequado para a sua realização e proceder à sua gravação (Quivy, 2005) (e.g. Anexo 6).

3.3 Observação Direta

Neste trabalho, utilizamos na recolha de dados a observação direta. A observação direta é um método muito restrito, pois captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos (Quivy, 2005).

Deste modo, estivemos atentos ao comportamento da M. nos momentos de diagnóstico e de avaliação e no decorrer do programa de reeducação mediante as propostas de trabalho que lhe são apresentadas. O observador partilha a situação da aluna, tentando compreender o seu mundo e reações, procedendo a ajustes na planificação sempre que necessário.

Os dados observados foram registados em grelhas de observação previamente elaboradas (e.g. Diário de Bordo, Apêndice 2; Anexos 8, 9 e 11).

3.4 Teste De Fluência E Precisão De Leitura - O Rei

O Teste de Fluência e Precisão de Leitura - O Rei é um instrumento que permite avaliar a fluência (ritmo que a criança imprime à leitura) e a precisão (grau de correção da leitura da criança) em crianças a partir do 2.º ano. Este teste tem duas variantes: Teste A, formado pelo conto tradicional em verso de O Rei vai Nu, e Teste B é constituído pelo mesmo conto tradicional, mas em prosa (Carvalho, 2011) (e.g. Anexo 7).

Entrega-se a folha com o Teste A ou B à criança e pede-se para a criança ler o texto durante 3 minutos. Findo este tempo, marca-se o local no texto até onde a criança leu. Durante a leitura do texto, vão sendo anotados numa folha de registo os seguintes índices: tempo de leitura, número de palavras lidas, número e tipologia de erros ou incorreções na leitura (e.g. Anexo 8) bem como a sua atitude/comportamento durante a mesma (e.g. Anexo 9). No final da leitura, são colocadas oralmente algumas perguntas de compreensão sobre o texto (e.g. Apêndice 1).

3.5 Prova de Correção

Esta prova é utilizada para a investigação da estabilidade da atenção, possibilidade de sua mobilidade, investigação das particularidades do ritmo de atividade, adesão à tarefa, revelação dos sinais de cansaço e fadiga (e.g. Anexos 10 e 11).

Durante o trabalho com a prova corretora é proposto à criança procurar e riscar (assinalar de maneira específica: sublinhar, riscar, circular, etc.) 1-3 letras (para idade escolar menor 7 – 9 anos), 3-4 letras (para idade escolar maior 10- 14 anos). Pela

quantidade de letras corretamente riscadas, podemos constatar o nível de estabilidade da atenção e o seu volume. A distribuição dos erros em toda a folha aponta para excitação da atenção: o crescimento notável dos erros até ao fim do trabalho pode testemunhar a diminuição da atenção devido ao cansaço (diminuição da atividade de trabalho) ou fadiga; a distribuição uniforme dos erros aponta para diminuição da estabilidade da atenção, dificuldade da concentração voluntária; o aparecimento flutuante com aparecimento e desaparecimento dos erros frequentemente refere-se à flutuação ou excitação da atenção.

INSTRUÇÃO:

Olha, agora vais ter de assinalar nesta folha as seguintes letras da seguinte maneira. Escuta bem como te vou pedir. Quero que sublinhes o H, que faças um círculo no K, que risques o N (até aos 10 anos) e que faças uma cruz no X (maiores de 10 anos). Compreendeste? Então começa.

O examinador deve repetir a instrução dada à criança de, o quê e como deve trabalhar (sem mostrar). Para a realização da tarefa dão-se **3 minutos**. O examinador com o cronómetro marca a quantidade de símbolos que a criança consegue realizar durante **1 minuto**, anota-se com ponto ou travessão diretamente no impresso.

Indicadores analisados:

- Capacidade de reter a instrução;
- Características do ritmo de atividade/ velocidade de processamento;
- Parâmetros de atenção (ordem, varrimento e mobilidade cerebral – capacidade de inibir uma letra para passar a outra);
- Presença de fatores de fadiga ou de esgotamento;
- Impulsividade (saltar letras);
- Sinais de fadiga ou esgotamento;
- Número de acertos, erros e autocorreções.

4. Procedimentos

Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo (Quivy, 2005). Os procedimentos metodológicos deste trabalho de investigação são os que passaremos a mencionar:

No ano letivo de 2013/14, no âmbito do curso de especialização em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo-Motor, iniciámos a pesquisa bibliográfica sobre o tema da Dislexia, começando logo a planear o trabalho a ser implementado no presente ano letivo de 2014/15.

Neste sentido, o primeiro passo a ser dado foi pedir a autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Viseu Norte para efetuar um estudo empírico com um aluno abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 e com a problemática da dislexia.

Concedida a autorização, foi agendada uma reunião com o encarregado de educação da aluna a fim de lhe ser solicitada a autorização para realizar o trabalho de investigação com a sua educanda, bem como fornecer uma explicação da natureza e dos objetivos do estudo. No entanto, este passo não foi concretizado, pois a mãe da aluna entrou em trabalho de parto. Assim, esta reunião foi realizada com a Diretora de Turma, a qual se disponibilizou em contactar o encarregado de educação e em obter a respetiva autorização e o consentimento informado. De acordo com os requisitos éticos, reforçou-se o carácter voluntário da participação na investigação e a possibilidade de abandonar o estudo se o participante assim o desejasse. A questão do anonimato da aluna bem como a confidencialidade do trabalho realizado foi assegurado a todo o momento, sendo garantido à aluna que os resultados obtidos apenas seriam usados no contexto da investigação.

Após as referidas autorizações, seguiu-se a realização das entrevistas à professora de Língua Portuguesa e de Educação Especial e consulta de documentos, mais especificamente do Plano Educativo Individual (PEI) (e.g. Anexo 5). As sessões tiveram lugar na biblioteca da escola, todas as quartas feiras entre as 10h-10.45.

A implementação do programa de reeducação seguiu a ordem seguinte:

- Realização do diagnóstico com o objetivo de verificar as mudanças ocorridas na aluna desde o início até ao fim. Para o diagnóstico, os instrumentos utilizados foram o teste de

fluência e precisão de leitura - *O Rei* (e.g. Anexo7) e a Prova de Correção (e.g. Anexo 10).

- Análise dos resultados do diagnóstico, elaboração da planificação do programa de reeducação (e.g. Diário de Bordo, Apêndices 1 e 2) com subsequente aplicação. O número total de sessões foi 9. As atividades foram realizadas de acordo com a planificação utilizando diversos recursos, tais como, fichas de trabalho, dicionário de Língua Portuguesa, computador e internet e cronómetro.

- Avaliação, análise e apresentação dos resultados.

Destacamos, ainda, que as atividades foram realizadas na escola, mas todas as semanas a aluna tinha uma atividade para realizar em casa. Na sequência das atividades a serem realizadas em casa, começámos a projetar um *blog* sobre dislexia, no qual a aluna iria postar alguns dos seus trabalhos. Este *blog* não chegou a ser realizado, dado o curto período de tempo de que dispúnhamos, no entanto é um projeto para ter continuidade no futuro. Seguidamente é apresentado o cronograma no Quadro 2 do trabalho de investigação-ação.

Atividades:	2013 2014	Fev. 2015	Mar. 2015	Abr. 2014	Mai. 2014	Jun. 2014
Definição do tema a estudar.						
Pedido de autorização.						
Entrevistas.						
Consulta de documentos.						
Diagnóstico.						
Elaboração planificação.						
Aplicação do programa de Intervenção.						
Avaliação.						
Apresentação e análise dos resultados.						

Quadro 2 – Cronograma.

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos Resultados

Para uma melhor compreensão dos resultados, dividimos a apresentação dos mesmos em três pontos: **diagnóstico, aplicação do programa de reeducação e avaliação.**

1.1 Diagnóstico

1.1.1 Teste de Fluência e Precisão de Leitura “O Rei”

Ao aplicarmos o Teste de Fluência e Precisão de Leitura - *O Rei* (e.g. Anexo 7) tivemos em mente quatro objetivos:

- avaliar a **fluência** da M., isto é, o ritmo que a aluna consegue impor na leitura em voz alta do texto *O Rei*, versão narrativa. A fluência foi medida em termos de número de palavras lidas num minuto (Carvalho, 2011, p.72);
- avaliar a **precisão**, isto é, o grau de correção da leitura da M. A precisão foi medida pela exatidão da leitura em voz alta pela M. e foi traduzida na percentagem de palavras lidas corretamente bem como pela análise da tipologia e frequência de erros registados (Carvalho, 2011, p.87);
- avaliar a capacidade de **compreensão** de texto;
- descrever a **atitude/ comportamento** da M. aquando da leitura do texto.

Este teste foi realizado na biblioteca da escola, num ambiente calmo e silencioso. Entregámos o texto à M. e pedimos-lhe que o lesse o melhor que conseguisse, começando pelo título. Caso não conseguisse ler uma palavra, nós ajudá-la-íamos.

Posteriormente, acionámos o cronómetro e registamos os erros cometidos pela M. ao longo da leitura numa grelha (e.g. Anexo 8). Além dos erros cometidos, também observámos e registámos a atitude e o comportamento da M. durante a leitura (e.g. Anexo 9).

Ao fim de 3 minutos (180 segundos), marcámos o local no texto até onde a M. leu e deixámo-la prosseguir com a leitura, embora já não avaliássemos o seu desempenho.

Para a anotação e análise dos erros bem na observação da atitude/comportamento, seguimos as orientações da Ficha B – Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia (e.g. Anexo 2) bem como as grelhas de registo propostas por Carvalho (2011).

Seguidamente apresentamos os resultados da avaliação da leitura ao nível da fluência, da precisão, do tipo e frequência de erros, da compreensão e do comportamento/atitude.

Assim, ao nível da **fluência**, a M. em 180 segundos leu 153 palavras, sendo que por minuto foram 51 palavras. O índice de fluência é de 45,3. Estes resultados são os que constam no Quadro 3.

Tempo de leitura (TL)	Número de palavras lidas (PL)	Palavras lidas por minutos (PL/M)	Índice de Fluência (F) $F = (PLC/TL) \times 60$
3 minutos	153	51	45,3

Quadro 3 - Diagnóstico-Fluência.

Ao nível da **precisão**, a M. em 153 palavras lidas, 17 foram lidas com erros e 136 foram lidas corretamente. O índice de precisão é de 88,8 como podemos verificar no Quadro 4.

Número de erros na leitura (E)	Número de palavras lidas corretamente (PLC)	Índice de precisão $P = (PLC/PL) \times 100$
17	136	88,8

Quadro 4 - Diagnóstico-Precisão.

Em relação à **tipologia e frequência** dos erros de leitura, a aluna registou:

- 2 omissões :leu “pode” em vez de “*poderão*” e “aldrabos” em vez de “*aldrabões*”;
- 2 acréscimos: leu “verão” em vez de “*ver*” e introduziu o determinante possessivo na terceira pessoa do singular na frase “Aqui está o **seu** fato de Vossa Majestade.”;
- 10 substituições: leu “de” em vez de “*ter*”; “merices” em vez de “*mereceis*”; “quantidade” em vez de “*qualidade*”; “serviram” em vez de “*servirão*”; [córte] em vez

de [côrte]; [descoberta] em vez de [descuberta]; “trajam” em vez de “tragam”; “dai” em vez de “daí”; “quantidades” em vez de “qualidades” e “seu” em vez de “meu”;

- 3 ajudas para ler as palavras “Majestade”, “tecido” e “parvos”;

- 0 inversões.

Os resultados obtidos estão apresentados no Quadro 5.

Tipo de Erro	Frequência
Omissões	2
Acréscimos	2
Substituições	10
Inversões	0
Ajuda nas palavras	3

Quadro 5 - Diagnóstico-Tipologia e Frequência dos Erros.

No que toca à **compreensão de texto** (e.g. Apêndice 1), a M. não respondeu a nenhuma pergunta colocada oralmente.

Em relação ao **comportamento/atitude** (e.g. Anexo 9) que a M. apresentou ao longo da leitura, observámos que não passou à frente as incorreções, sem as autocorrigir; não anulou ou exagerou a entoação e pausas implícitas nos sinais de pontuação; não modificou o seu tom de voz habitual quando leu; a velocidade de leitura oral não foi rápida demais e não piscou os olhos com frequência. No entanto, a velocidade de leitura oral foi lenta demais, foi silabada; perdeu a linha ao ler, como tal teve de assinalar com o dedo; movimentou a cabeça enquanto lia; fez movimentos parasitários enquanto lia (mexia a cabeça, batia com o lápis na mesa e abanava as pernas); demonstrou excessiva tensão ao ler (dobrou-se muito sobre a folha, mal se lhe via a cara, fez movimentos sincopados com a perna e com o pé) e adotou uma postura incorreta (mexeu-se enquanto lia).

1.1.2 Prova de Correção

Os resultados obtidos na Prova de Correção (e.g. Anexos 10 e 11) encontram-se registados no Quadro 6.

Indicadores		
Capacidade de reter a instrução		Funcional
Velocidade de processamento		Curva de aprendizagem descendente
Atenção	Ordem	Não mantém
	Varrimento	Fraco
	Mobilidade Cerebral	Fraca
Impulsividade		Observada
Sinais de fadiga ou esgotamento		Não observada

Quadro 6 - Diagnóstico: Prova de Correção.

Na execução da tarefa proposta, identificar as letras H, N, K, X e ***sublinhar o H, fazer um círculo no K, riscar o N e fazer uma cruz no X***, em três minutos, a M. revelou uma velocidade de processamento lenta (curva de aprendizagem descendente), num minuto erra uma figura, sendo que o total de imagens erradas é de 4, ou seja, nos dois minutos restantes, a M. errou 3 figuras. Apresentou fraca capacidade de atenção: não manteve a ordem e fraca capacidade de varrimento. Através da observação do comportamento, foi possível verificar a presença de impulsividade seguida de autocorreções. Especificamente, a M., por vezes, passou à frente letras (impulsividade), mas voltava atrás quando o reconhecia (autocorreções). Ao nível da mobilidade cerebral os resultados foram fracos, pois não teve a capacidade de desbloquear e de continuar a realizar as tarefas.

1.2 Programa de Reeducação

O programa de reeducação da M. decorreu em 9 sessões de 45m. Tendo em conta as dificuldades na leitura que observámos no diagnóstico e o número total de sessões que o tempo permitiu, definimos como objetivo principal do programa de reeducação aumentar o número de palavras lidas por minuto (fluência - automatização da leitura). A

concretização deste objetivo desenvolveu-se em **três fases ou etapas**: treino da consciência fonológica, treino dos processos subjacentes à leitura (memória e atenção visual e auditiva) e treino da leitura.

Convém salientar que, os exercícios de consciência fonológica foram realizados sem recurso a papel e lápis, apenas com o uso eventual de imagens como suporte ilustrativo da palavra. O Quadro 7, Quadro 8 e Quadro 9 apresentam os dados observados em cada uma das etapas do programa de reeducação.

Objetivos	Atividades	Observações
Permitir o treino da consciência fonológica (e.g. Diário de Bordo, anexo 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sons das palavras; • Leitura de pseudopalavras; • Jogo do “stop”; 	<p>A M. realizou as tarefas com bastante lentidão, mas com um bom nível de acertos;</p> <p>A leitura das pseudopalavras foi feita de forma silabada, mas de forma correta;</p> <p>No jogo do “stop” não apresentou muitas dificuldades em nomear palavras que começassem pelas letras escolhidas, apenas demorou muito tempo a pensar.</p>
Permitir o treino da consciência fonológica (e.g. Diário de Bordo, anexo 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar grafemas e fonemas (posição inicial e final); • Resolver exercícios de manipulação fonética (omissão fonética inicial, final e de substituição); 	<p>A aluna demonstrou interesse nas atividades realizadas. No entanto, teve um ritmo lento na realização das mesmas, apesar de não evidenciar graves problemas de identificação fonética.</p>
Permitir o treino da consciência fonológica (e.g. Diário de Bordo, anexo 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir uma palavra em sílabas (jogo das bolas); • Reconhecer e produzir rimas; • Encadear palavras: por exemplo, cada palavra começará com o mesmo fonema ou sílaba com que termina a palavra anterior; • Executar o jogo dos disparates: consiste em ler a última sílaba de uma palavra com a primeira da palavra seguinte; 	<p>A aluna resolveu os exercícios com empenho e facilidade no jogo das bolas. No que toca ao jogo de encadeamento de sílabas, a aluna apresentou muitas dificuldades. Relativamente ao jogo dos disparates, a aluna concluiu a tarefa com alguma lentidão e hesitação, sendo, por vezes, incapaz de lhe dar continuidade.</p>
Permitir o treino da consciência fonológica (e.g. Diário de Bordo, anexo 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir rimas; • Inventar rimas; • Segmentar sílabas: jogo dos “pês”. 	<p>Embora com lentidão, erros e ajuda, a aluna conseguiu resolver os exercícios com as rimas.</p> <p>No jogo dos “pês”, foi com muita dificuldade que conseguiu segmentar as palavras por ela escolhidas e introduzir o “pê”.</p>

Quadro 7- Etapa 1: Treino da Consciência Fonológica.

Objetivos	Atividades	Observações
<p>Treinar os processos subjacentes à leitura – Memória e atenção auditiva</p> <p>(e.g. Diário de Bordo, anexo 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir o “intruso” em desenhos; • Ouvir o nome das imagens e escrever as sílabas que faltam; • Apresentar uma lengalenga baralhada. Pedir ao aluno que a leia assim baralhada e posteriormente que a reescreva ordenadamente; • Ler um texto e incluir frases absurdas. O aluno terá no final identificar a(as) frase(s) absurda(s); • Realizar o jogo: “eu fui à praia e vi um barco”; o outro jogador repete e acrescenta: eu fui à praia e vi um barco e um chapéu”. 	<p>A aluna manifestou algumas dificuldades no exercício de descobrir o intruso, nomeadamente, nas palavras “esquilo” e na sequência “pão, cabelo e mão”. Não foi capaz de realizar as rimas com os animais nem detetar as frases absurdas no texto. Em relação à lengalenga e ao jogo, a aluna realizou o exercício na totalidade embora com ajuda.</p>
<p>Treinar os processos subjacentes à leitura – Memória e atenção visual</p> <p>(e.g. Diário de Bordo, anexo 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar uma imagem durante 3 minutos. Findo o tempo, tapar a imagem e responder a perguntas sobre a mesma. • Completar sequências de imagens; • Resolver um labirinto; • Encontrar diferenças em imagens; • Encontrar uma palavra na sopa de letras. 	<p>Na observação de imagem, a aluna demorou algum tempo a responder às questões, mas a percentagem de acertos foi significativa;</p> <p>Demorou muito tempo a realizar o primeiro exercício, mas concluiu-o. O segundo exercício, de quatro acertou uma. No terceiro, realizou-o com rapidez e com acertos totais. Os quarto, quinto e sexto exercícios também foram realizados com rapidez e facilidade. No último exercício, a aluna fez 4 tentativas até que desistiu, não conseguindo encontrar a palavra.</p>

Quadro 8 - Etapa 2: Treino dos Processos Subjacentes.

Objetivos	Atividades	Observações
Aumentar o ritmo de leitura oral (e.g. Diário de Bordo, anexo 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um conjunto de palavras em várias direções e marcar o tempo; • Escolher uma palavra e registar o número de vezes que ocorre no texto (registrar o tempo) - treino de reconhecimento rápido; • Encontrar determinada palavra no meio de uma sequência de letras. 	<p>Tempo:</p> <p>Exercício A: 1.ª vez: esq.-dir:1, 8m; cima-baixo:2,11m; baixo-cima: 1,01m; dir.-esq.: 57s. 2.ª vez: esq.-dir:1, 7; cima-baixo:2,11m; baixo-cima: 50s; dir.-esq.:39s</p> <p>Exercício B: 1.ª vez: esq.-dir.: 56s; cima-baixo:55s; baixo-cima: 51s; dir.-esq.: 40s. 2.ª vez: esq.-dir:49s; cima-baixo:42s; baixo-cima: 33s; dir.-esq.:32s.</p> <p>Em relação ao exercício de encontrar palavras no texto, em média a aluna demorou 2,5m, não encontrando, por vezes, todas as ocorrências.</p> <p>No 3.º exercício, a M. não conseguiu encontrar as palavras na totalidade, demorando muito tempo para encontrar apenas algumas.</p>
Aumentar o n.º de palavras lidas por minuto (e.g. Diário de Bordo, anexo 8)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um texto a par: leitura em coro do professor com o aluno; • Ler repetidamente um texto; 	<p>Nesta atividade, a aluna sentiu-se mais confiante na leitura do texto juntamente com a professora, pois tinha um modelo para seguir.</p> <p>Ao ler repetidamente um texto, a aluna conseguiu reduzir o tempo de leitura do mesmo bem como os erros de leitura. (2,53m para 1,80m).</p>
Aumentar o n.º de palavras lidas por minuto (e.g. Diário de Bordo, anexo 9)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos de várias tipologias; 	<p>Texto 1: 212 palavras em 3,36m; (65,7p/m)</p> <p>Texto 2: 222 palavras em 4, 47m; (49,6p/m)</p> <p>Texto 3: 110 palavras em 2,22m; (49,5p/m)</p> <p>Texto 4: 108 palavras em 3,26m; (33,1p/m)</p> <p>Texto 5: 106 palavras em 2,32m; (45,6p/m)</p> <p>Texto 6: 56 palavras em 1,08m. (51,8p/m)</p>

Quadro 9 - Etapa 3: Treino da Leitura.

1.3 Avaliação

Após 9 sessões de 45 minutos de reeducação da dislexia da M., procedemos à avaliação da precisão e fluência da leitura da M. bem como ao seu nível de ansiedade. Os resultados são os que passamos a indicar:

1.3.1 Teste de Fluência e Precisão de Leitura “O Rei”

Ao nível da **fluência**, a M. em 180 segundos leu 180 palavras, sendo que por minuto foram 60 palavras. O índice de fluência é de 55,6. Estes resultados são visíveis no Quadro 10.

Tempo de leitura (TL)	Número de palavras lidas (PL)	Palavras lidas por minutos (PL/M)	Índice de Fluência (F) $F = (PLC/TL) \times 60$
3 minutos	180	60	55,6

Quadro 10 – Avaliação-Fluência.

Ao nível da **precisão**, a M. em 180 palavras lidas, 17 foram lidas com erros e 136 foram lidas corretamente. O índice de precisão é de 92,7. O Quadro 11 apresenta os resultados obtidos.

Número de erros na leitura (E)	Número de palavras lidas corretamente (PLC)	Índice de precisão $P = (PLC/PL) \times 100$
13	167	92,7

Quadro 11 – Avaliação-Precisão.

Em relação à **tipologia e frequência** dos erros de leitura, a aluna registou:

- 1 omissão :leu “pode” em vez de “*poderão*”;
- 3 acréscimos: voltou a ler “verão” em vez de “*ver*” e a introduzir o determinante possessivo na terceira pessoa do singular na frase “Aqui está o **seu** fato de Vossa Majestade.”; leu “contas” em vez de “*conta*”;
- 10 substituições: leu “de” em vez de “*ter*”; “merices” em vez de “*mereceis*”; “quantidade” em vez de “*qualidade*”; “invejaram” em vez de “*invejarão*”; “vestiram” em vez de “*servirão*”; “dai” em vez de “*dai*” e “seu” em vez de “*meu*”;
- 1ajuda para ler a palavra “aldrabões”;
- 1 inversão: leu “pravos” em vez de “parvos”.

Os resultados estão apresentados no Quadro 12.

Tipo de Erro	Frequência
Omissões	1
Acréscimos	3
Substituições	7
Inversões	1
Ajuda nas palavras	1

Quadro 12 – Avaliação-Tipologia e Frequência dos Erros.

No que toca à **compreensão de texto**, a M. respondeu a todas as perguntas colocadas oralmente.

Em relação ao **comportamento/atitude** que a M. apresentou ao longo da leitura, observámos novamente que não passou à frente as incorreções, sem as autocorrigir; não anulou ou exagerou a entoação e pausas implícitas nos sinais de pontuação; não modificou o seu tom de voz habitual quando leu; a velocidade de leitura oral não foi rápida demais e não piscou os olhos com frequência. No entanto, a velocidade de leitura oral foi lenta demais, foi silabada; não perdeu a linha ao ler, pois esteve sempre a assinalá-la com o dedo; movimentou a cabeça enquanto lia; já não evidenciou muitos movimentos parasitários enquanto lia (apenas abanava as pernas e os pés); demonstrou alguma tensão ao ler (dobrou-se muito sobre a folha, mal se lhe via a cara, fez movimentos sincopados com a perna e com o pé) e adotou uma postura incorreta (mexeu-se enquanto lia).

1.3.2 Prova de Correção

Os resultados obtidos na Prova de Correção são os que constam no Quadro 13.

Indicadores		
Capacidade de reter instrução		Funcional
Velocidade de processamento		Curva de aprendizagem descendente
Atenção	Ordem	Não mantém
	Varrimento	Fraco
	Mobilidade Cerebral	Fraca
Impulsividade		Observada
Sinais de fadiga ou esgotamento		Não observada

Quadro 13 – Avaliação-Prova de Correção.

Através da avaliação, observámos que a M. voltou a apresentar uma velocidade de processamento lenta (curva de aprendizagem descendente), num minuto erra uma figura, sendo que o total de imagens erradas é de 2, ou seja, nos dois minutos restantes, a M. errou mais uma figura. Apresentou fraca capacidade de atenção: não manteve a ordem, fraca capacidade de varrimento. Continuou a apresentar sinais de impulsividade seguidos de autocorreções. Ao nível da mobilidade cerebral os resultados foram fracos, pois não teve a capacidade de desbloquear e de continuar a realizar a tarefa.

Revelou evidências de ansiedade e tensão, as quais causaram alguma desorganização no desempenho nesta atividade. A M. não evidenciou sinais de fadiga e esgotamento ou vontade de desistir.

2. Discussão dos Resultados

Com o intuito de compreender melhor a atitude de uma criança com dislexia mediante a execução de tarefas de leitura, neste subcapítulo, pretendemos fazer uma análise e discussão dos aspetos mais relevantes em relação aos resultados obtidos no diagnóstico e na avaliação da M. bem como na aplicação do programa de reeducação.

2.1. Comparação dos Resultados Obtidos no Diagnóstico e na Avaliação

De um modo geral, podemos constatar que houve ligeiras melhorias no momento da avaliação. Através dos gráficos podemos verificar as alterações ocorridas nestes dois

momentos de avaliação tendo em conta a fluência, a precisão e a tipologia e frequência de erros na leitura.

Ao nível da **Fluência**, os valores que obtivemos são os que constam no Gráfico 1.

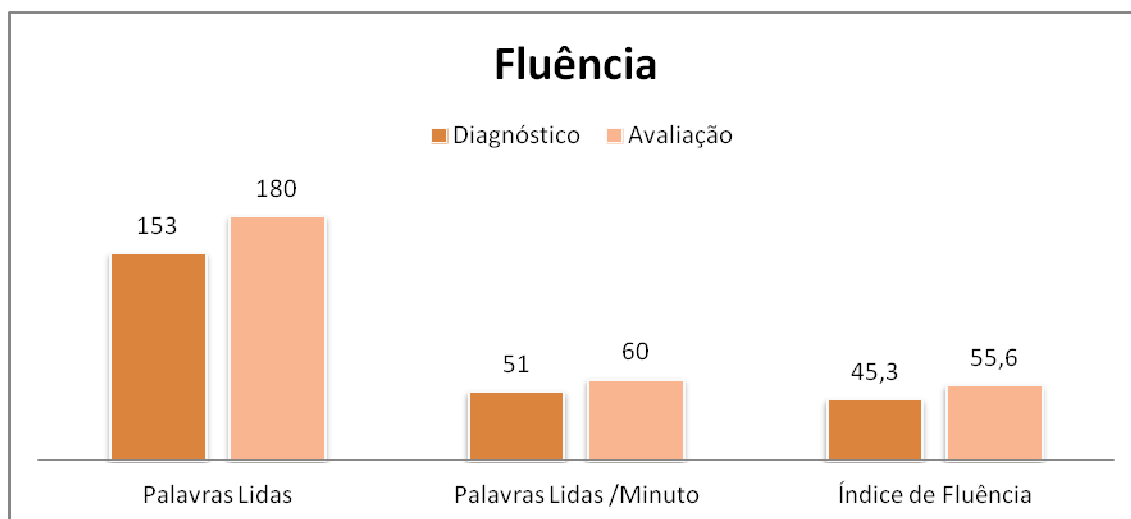


Gráfico 1 – Fluência.

Como podemos observar no Gráfico 1, houve um aumento no número de palavras lidas, refletindo-se, por isso num aumento do índice de leitura. No entanto, de acordo com o estudo realizado por Carvalho (2011), o valor do índice de leitura registado pela M. é inferior a um leitor sem dislexia na sua faixa etária. A M. obteve um índice de fluência na avaliação de 55,6, sendo que a média é de 114 (p.97).

Estes dados corroboram a descrição que a literatura apresenta da leitura realizada pelos indivíduos com dislexia – uma leitura lenta, sem fluência e expressividade, hesitante e esforçada (Cabussú, 2009; Carreteiro, 2009; Gonçalves, 2011; Leonova, s/d; Lima *et al.*, 2013; Lum *et al.*, 2013; Nittrouer & Lowenstein, 2013; Torres & Fernández, 2001).

De acordo com estudos neurobiológicos, esta dificuldade poderá estar relacionada com facto de a M. ativar mais intensamente a região inferior frontal e a zona parietal temporal. É esta a via utilizada pelos disléxicos que têm uma leitura mais analítica e lenta em vez de ler a palavra como um todo (Carreteiro, 2009; Guardiola, 2001; Martins, 2005; Simões & Martins, s/d; Shaywitz *et al.*, 2008).

Ao nível da **Precisão**, os valores que obtivemos nos dois momentos de avaliação são os que se encontram no Gráfico 2.

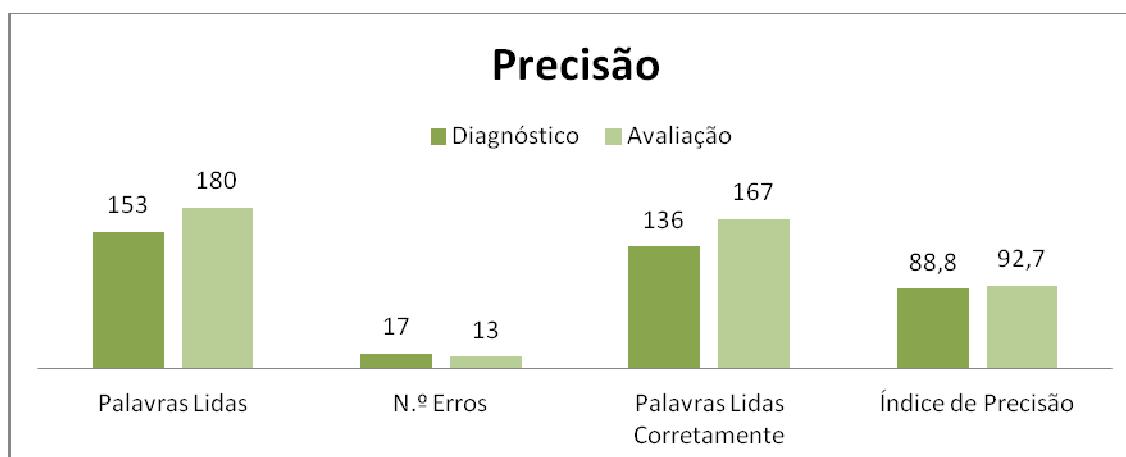


Gráfico 2 – Precisão.

A precisão mede a exatidão da leitura em voz alta de um texto e é traduzida na percentagem de palavras lidas corretamente. Como podemos observar no Gráfico 2, os dados obtidos demonstram um ligeiro aumento em todos os parâmetros à exceção do número de erros, no qual se registou um pequeno decréscimo. Estes dados resultam no aumento do índice de precisão: 92,7. Porém, tendo por base o trabalho realizado por Carvalho (2011) o nível situa-se bem abaixo em relação à média: 98 (p.96).

A falta de precisão na leitura de textos orais é outra característica dos leitores com dislexia. Como alguns autores apontam, as pessoas com dislexia são bastante intuitivos, pois pensam as palavras com imagens e não com sons (Moura, 2003, citado em Pará, 2006; Shaywitz *et al.*, 2008; Torres & Fernández, 2001).

Paralelamente alguns estudos relacionam a falta de precisão na leitura com a falta de atenção, o que também é uma característica de crianças com dislexia. A desatenção pode ser uma alteração reativa à impulsividade, à ansiedade, ao nervosismo e/ou à lentidão no processamento do estímulo lexical. Segundo a literatura, as habilidades de decodificação, fluência, precisão e compreensão requerem uma nomeação rápida. Por sua vez, a nomeação rápida de palavras exige, entre outras, a atenção ao estímulo. Efetivamente observámos na M. uma alternância atencional lenta, prejudicando, assim, o processamento das sequências visuais (do texto). Como tal, alguns autores salientam que as crianças com dislexia são mais lentas nas atividades de processamento de informação de estímulos visuais e auditivos envolvidos na leitura, exigindo um tempo

maior de reação e causando, assim, um *déficit* no processamento fonológico, isto é, erros de leitura ou falta de precisão (Capellini *et al.*, 2007; Lima *et al.*, 2013).

No que toca à **Tipologia e Frequência dos Erros**, podemos observar que houve uma diminuição no número de erros bem como o que continuou a registar um maior número foi o erro das substituições como podemos observar no Gráfico 3.

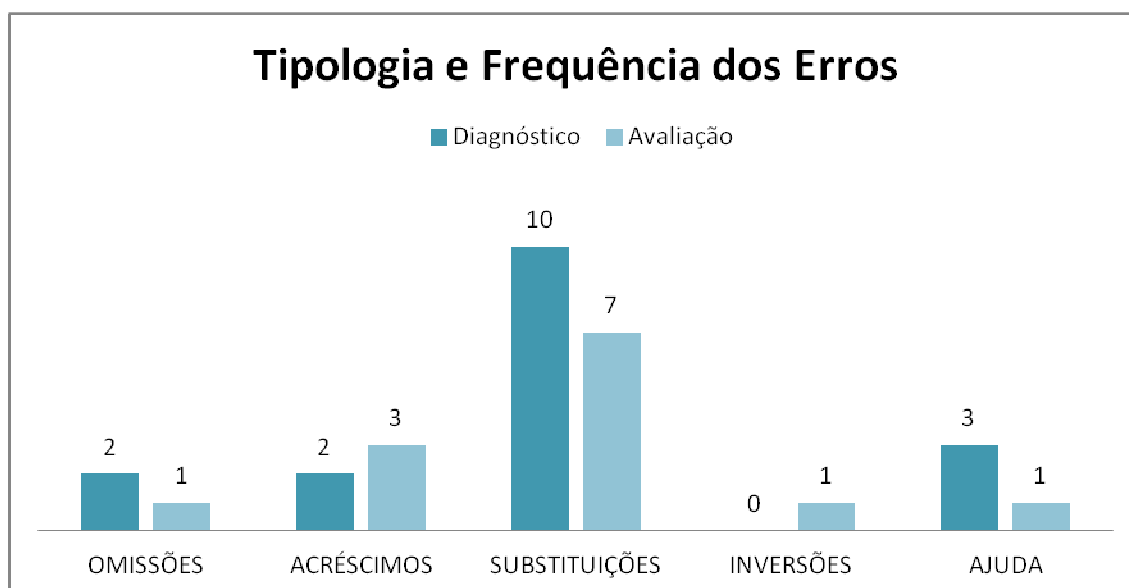


Gráfico 3 - Tipologia e Frequência dos Erros.

O facto de o erro de substituições evidenciar um maior número, poderá estar relacionado com o que a literatura chama de “palavras de alta frequência” e “palavras de baixa frequência”. A M. registou erros de lexicalização ou erros visuais (por exemplo, leu “merices” em vez de “mereceis”; “quantidade” em vez de “qualidade”) e erros de derivação (por exemplo, “seu” em vez de “meu”). Estes erros de substituição poderão ter origem no facto de existir uma semelhança visual entre o estímulo a ser lido e a outra palavra conhecida pela M. (Pinto, 2014; Torres & Fernández, 2001).

Além dos erros por substituição, a M. evidenciou outro tipo de erros que são expectáveis na leitura oral de um disléxico, nomeadamente, erros de omissões ou supressão, erros de acréscimos ou adição e erros de inversão (Pinto, s/d; Simões & Martins, s/d).

Igualmente, na **compreensão** de texto, evidenciamos uma melhoria de resultados. No teste de diagnóstico, a aluna não conseguiu responder a nenhuma das questões e na avaliação, respondeu a todas corretamente.

De um modo geral, os resultados obtidos na avaliação patenteiam uma ligeira melhoria. Esta melhoria leva-nos a pensar em dois aspetos muito importantes a ter em conta num programa de reeducação: o treino através da repetição e a correção postural.

A literatura aponta que o treino e a repetição podem causar melhorias no desempenho ao nível da leitura oral, da fluência e da precisão.

O treino da leitura permite ampliar o repertório de palavras conhecidas, utilizando, por isso, o reconhecimento de palavras pela via lexical, pois estas tornam-se em palavras de “alta frequência”.

No que toca à repetição, relacionamo-la com o pormenor da diminuição ligeira do nível de ansiedade. Uma vez que repetimos o texto nos dois momentos de avaliação, o “fator surpresa” deixou de existir, pois a M. reconheceu de imediato o texto que lera inicialmente. Shaywitz *et al.* (2008) destacam que a releitura ou repetição da leitura do mesmo texto permite ao aluno com dislexia desenvolver uma leitura com mais precisão e compreensão de texto. Desta forma, a aluna conseguiu centrar mais a sua atenção ao estímulo da palavra impressa, apesar de ainda não ser o suficiente, nomeando as palavras com um aumento ligeiro no grau de fluência e de precisão, conseguindo, também, atribuir maior significação ao que lia (Capellini *et al.*, 2007; Carvalho, 2011; Lima *et al.*, 2013; Pinto, 2014).

Relativamente à postura, durante as 9 sessões sugerimos à M. que erguesse a cabeça para não ficar tão debruçada sobre o texto bem como inclinámos o plano da superfície de trabalho. Esta mudança na postura e no plano da superfície de trabalho permitem que o cérebro receba *inputs* corretos. Os efeitos poderão ser melhorias no aumento da velocidade de leitura bem como na diminuição de erros (Morais, s/d; Teixeira, s/d; Vieira *et al.*, 2009).

Estes dois fatores, o treino através da repetição e a correção postural, que pensamos estarem na origem da ligeira evolução, significam que a aluna tem capacidade para melhorar o processo da leitura através de um treino sistemático e direto, envolvendo as

funções cognitivas (atenção e funções executivas, por exemplo) e psicomotoras (Guardiola, 2001; Lima *et al.*, 2013; Shaywitz *et al.*, 2008; Silva, 2014).

Em relação ao **comportamento/atitude** que a M. apresentou ao longo da leitura no diagnóstico e avaliação não observámos alterações significativas. A M. evidenciou uma velocidade de leitura oral lenta demais, foi silabada; não perdeu a linha ao ler, pois esteve sempre a assinalá-la com o dedo; movimentou a cabeça enquanto lia; fez movimentos sincopados com a perna e com o pé, não passou à frente as incorreções, sem as autocorrigir. No entanto, em relação à postura, no momento da avaliação já não se dobrou muito sobre a folha.

Este comportamento da M. vai ao encontro do que a literatura menciona em relação aos alunos com dislexia. Os sintomas típicos da leitura oral efetuada por um disléxico são precisamente a lentidão, a leitura silabada, confusão entre palavras similares e a tentativa de adivinhar as palavras (Cabussú, 2009; Carreteiro, 2009; Carvalho, 2011, Cruz, 2009; Lima *et al.*, 2013; Lum *et al.*, 2013; Silva e Serrano, s/d; Teixeira, s/d; Torres & Fernández, 2001; Vieira *et al.*, 2009; Zorzi, 2000).

Ao nível emocional, os movimentos com as pernas e com os pés bem como com a cabeça refletem a tensão emocional por que passa um leitor com dislexia. O medo de falhar nos momentos de avaliação poderá ter causado alguma impulsividade, ansiedade e nervosismo na M. (Cabassú, 2009; Carreteiro, 2009; Konkiewitz, 2013; Leonova, s/d; Mazer *et al.*, 2009; Portal da dislexia, 2014).

2.2 Resultados obtidos na Prova de Correção

Os resultados do diagnóstico e da avaliação na Prova de Correção estão apresentados comparativamente no Quadro 14.

Indicadores		Diagnóstico	Avaliação
Capacidade de reter instrução		Funcional	Funcional
Velocidade de processamento		Curva de aprendizagem descendente	Curva de aprendizagem descendente
Atenção	Ordem	Não mantém	Não mantém
	Varrimento	Fraço	Fraço
	Mobilidade cerebral	Fraça	Fraça
Impulsividade		Observada	Observada
Sinais de fadiga ou esgotamento		Não observada	Não observada

Quadro 14 – Resultados obtidos na Prova de Correção.

Pelo exposto, podemos observar que não há alterações significativas nos dados obtidos nos dois momentos de avaliação. Além disso, estes dados não só reforçam como também complementam a descrição que temos vindo a apresentar da atitude da M. face à leitura.

Na execução da tarefa proposta, identificar as letras H, N, K, X e ***sublinhar o H, fazer um círculo no K, riscar o N e fazer uma cruz no X***, em três minutos, a M. revelou lentidão na velocidade de processamento e reduzida atenção aos estímulos: não manteve a ordem, pois a capacidade de varrimento foi fraca. Por vezes, passou à frente letras, sinal da presença de impulsividade, mas voltou atrás quando o reconhecia.

Ao nível da mobilidade cerebral os resultados foram fracos, pois não teve a capacidade de desbloquear e de continuar a realizar a tarefa. Estes factos permitem-nos estabelecer um paralelo com os evidenciados na observação do comportamento da M. aquando da leitura: não passou à frente as incorreções, sem as autocorrigir.

Apesar da ansiedade e tensão que causaram alguma desorganização no desempenho nesta atividade, a M. não evidenciou sinais de fadiga e esgotamento ou vontade de desistir. Apesar de a curva de aprendizagem se manter descendente, houve uma ligeira melhoria de um momento de avaliação para o outro. Como tal, podemos deduzir que a aluna tem potencial para melhorar a sua performance se receber a ajuda de professores ou de companheiros mais capazes (Dias, s/d).

De acordo com a literatura, a M. poderá atingir a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (zona onde se encontram as potenciais capacidades e habilidades do aluno) através, por exemplo, do reforço positivo por parte do professor, por ter uma visão positiva da leitura bem como ser capaz de reconhecer os seus progressos e participar ativamente em todo o processo (Carvalho, 2011; Dias, s/d, Silva, 2014; Torres & Fernández, 2001).

2.3 Síntese do Programa de Reeducação

O programa de reeducação foi realizado em nove sessões de 45 minutos na biblioteca do Agrupamento de Escolas Viseu Norte.

O objetivo geral que norteou o programa foi o de aumentar o número de palavras lidas por minuto (automatização da leitura) que é a meta principal de toda a reeducação (Guardiola, 2001; Simões & Martins, s/d).

Para a concretização do objetivo delineado, formulámos três objetivos específicos:

- Fomentar o treino da consciência fonológica;
- Desenvolver a memória e atenção visual e auditiva;
- Desenvolver a capacidade de reconhecer rapidamente palavras.

Estes objetivos foram organizados de forma estruturada, começando pelo trabalho das unidades mínimas da palavra, grafemas e fonemas, até à leitura de textos de diversas tipologias (Silva, 2014).

Relativamente ao **primeiro objetivo**, *fomentar o treino da consciência fonológica*, utilizamos quatro sessões para o aplicar. O treino da consciência fonológica deverá estar presente em qualquer programa de reeducação ou de alfabetização e deverá ser trabalhado logo inicialmente. Apesar de existirem diversas teorias sobre a etiologia da dislexia, todas elas convergem num mesmo ponto: o da existência de um défice fonológico que impede a correta correspondência entre grafema-fonema. Como tal, se queremos atingir níveis mais ambiciosos, temos de preparar bem o nível mais elementar, mas essencial à leitura e à escrita: a habilidade de discriminar sons, a sequencialização de sons e a memorização correta de sons (Bruno *et al.*, 2007;

Carreteiro, 2009; Cruz, 2009; Lorusso *et al.*, 2003; Pinto, s/d; Ramus *et al.* 2013; Shaywitz *et al.*, 2008; Sucena & Castro, 2008; Teles, 2004).

No trabalho que foi realizado com a M., a principal dificuldade observada foi a lentidão grande com que esta resolvia os exercícios propostos. Na tarefa de identificação e manipulação de sons, a M. obteve resultados muito satisfatórios. No entanto, na segmentação das palavras em sílabas e no trabalho com as rimas, a aluna manifestou muitas dificuldades e, por vezes, incapacidade para jogar, por exemplo, o jogo dos disparates ou o jogo dos “pês” (e.g. Diário de bordo, anexos 3 e 4). A leitura de pseudopalavras também ela foi realizada com lentidão, embora com uma grande percentagem de acertos.

Os dados observados parecem corroborar as características mais comuns que a literatura apresenta de crianças com dislexia. Segundo alguns autores, nomeadamente, Carvalho (2011), Cruz (2009), Shaywitz *et al.* (2008), Teles (2004), e Torres e Fernández (2001), as principais características da dislexia são, fundamentalmente, a leitura de estímulos através do processo fonológico, daí a M. não apresentar grandes dificuldades no trabalho com os fonemas, o reconhecimento da palavra pelo som, a utilização de estratégias de tentativa e erro para adivinhar a palavra, a capacidade para ler pseudopalavras, a presença de erros de substituição, dificuldades na segmentação de palavras, lentidão grande na decodificação da palavra e a leitura silábica e precipitada.

A lentidão evidenciada pela M. tem repercussões negativas ao nível da compreensão de texto. Isto é bem compreensível: quanto mais tempo demora a ler um texto, mais aumenta a dificuldade em aceder à compreensão do mesmo, pois a criança não retém na memória o significado das palavras (Carvalho, 2011; Savage, 2004).

Outro aspeto que a literatura aponta é a associação da dislexia a dificuldades de memória e perceção auditiva e visual, pelo que decidimos dedicar duas sessões no treino destes processos que subjazem à leitura (Bosse *et al.* 2007; Carreteiro, 2009; Gonçalves, 2011; Lum *et al.*, 2013; Morais, s/d; Nittrouer & Lowenstein, 2013; Torres & Fernández, 2001; Vieira *et al.*, 2009; Zorzi, 2000).

Assim, na concretização do **segundo objetivo** específico, *desenvolver a memória e atenção visual e auditiva*, ao nível da audição a M. manifestou algumas dificuldades no

exercício de descobrir o intruso, nomeadamente, nas palavras “esquilo” e na sequência “pão, cabelo e mão”; não foi capaz de realizar as rimas com os animais nem detetar as frases absurdas no texto (e.g. Diário de bordo, anexo 5); em relação à lengalenga e ao jogo, a aluna realizou o exercício na totalidade embora com ajuda; ao nível da visão, de um modo geral as atividades foram realizadas com lentidão e dificuldade severa na identificação da palavra “Televisão” na sopa de letras e no exercício de legendar com “Mão direita” e “Mão esquerda” as imagens apresentadas (e.g. Diário de Bordo, anexo 6).

Se compararmos os dados resultantes da observação do desempenho da M. nestas duas sessões, podemos concluir que foi a nível visual que a aluna registou mais dificuldades, nomeadamente, em encontrar uma palavra numa sopa de letras bem como legendar as imagens com “mão direita” e “mão esquerda”. Estes factos corroboram mais uma vez os apresentados na literatura. As crianças com dislexia, apesar de terem a noção de direita e esquerda, não conseguem aplicar estas noções a nível de organização espacial (Bosse *et al.*, 2007; Carvalho, 2011; Cruz, 2011; Teixeira, s/d; Torres & Fernández, 2001).

Salientamos, também, as dificuldades que a M. teve em encontrar a palavra “televisão” numa sopa de letras (e.g. Diário de bordo, anexo 6), bem como em algumas atividades realizadas para concretizar o **terceiro objetivo** da reeducação: *desenvolver a capacidade de reconhecer rapidamente palavras*. As atividades realizadas foram encontrar no texto determinadas palavras (exercício de varrimento), encontrar palavras escondidas no meio de um conjunto de letras (e.g. Diário de Bordo, anexo 7) e leitura de textos de várias tipologias (e.g. Diário de Bordo, anexo 9). Nestas atividades, a M. não só demorou muito tempo a realizá-las como também não conseguiu concretizar algumas delas, nomeadamente a da sopa de letras e encontrar algumas palavras escondidas. Em relação à leitura dos textos de várias tipologias, a velocidade de leitura aumentou nos textos com menos palavras.

Mais uma vez, estes dados confirmam os são apontados na literatura. Lorusso (2003), e Shovman e Ahissar (2006) mencionam que as dificuldades de leitura são mais acentuadas quando um indivíduo tem de ler palavras embebidas num texto do que palavras soltas, pois demanda um maior esforço em termos de atenção, precisão e coordenação visual e de lateralização.

Salientamos, ainda, que na sessão 8, a M. sentiu-se mais confiante na leitura do texto juntamente com a professora acompanhando o ritmo de leitura. Esta evidência talvez esteja relacionada com o que Silva (2014) salientou sobre a existência de alguns princípios de aprendizagem para ajudar um aluno com dislexia, nomeadamente, o de permitir que os padrões de leitura corretos sirvam de modelo à criança com dislexia.

Interessante foi notar que na leitura repetida de um texto (e.g. Diário de Bordo, anexo 8), a aluna em vez de desmotivar, aumentou o seu empenho em reduzir o tempo de leitura e o número de erros. Isto talvez tivesse acontecido, porque medimos a velocidade de leitura e apresentámos-lhe os progressos verificados. Como a literatura aponta, se o aluno reconhecer os seus progressos e participar ativamente em todo o processo, irá proporcionar a motivação necessária para continuar a praticar (Carvalho, 2011).

Acrescentamos que, no que toca à atitude da M. durante as nove sessões de reeducação bem como após estas e apesar de traços de ansiedade e de tensão emocional, os quais são justificados pela literatura como receio de falhar, a aluna foi sempre assídua e pontual, demonstrou empenho e interesse em todas as atividades propostas e pudemos reparar que é uma criança feliz e bem integrada na escola, pela forma como se movimenta no espaço escolar e no convívio com os colegas.

Não obstante, quanto à atitude demonstrada por um aluno com dislexia, a literatura tem mostrado características controversas. Por um lado, alguns estudos apontam em crianças com dislexia a desmotivação, a falta de interesse, a apatia e a tristeza (Cabassú, 2009; Infocedi, 2011; Leonova, s/d; Portal da Dislexia, 2014).

Por outro lado, estudos mais recentes têm demonstrado que as crianças com dislexia desenvolvem outras potencialidades compensatórias, o que lhes permite serem mais determinados e com melhores capacidades de adaptação e recuperação (Hammond & Hercules, s/d; Lima *et al.*, 2013; Ramus *et al.*, 2013; Shaywitz *et al.*, 2008).

Relativamente à M., podemos dizer que a sua atitude mediante tarefas de leitura e a nível escolar replica as evidências apontadas pelos estudos mais recentes. Apesar das dificuldades apontadas ao longo desta parte do trabalho, aluna tem potenciais capacidades e habilidades que a poderão ajudar a enfrentar “a sua maneira diferente de ler as palavras impressas” com sucesso. Acreditamos, também, que o pequeno treino

que a M. recebeu ao longo destas nove sessões, abriu caminho para que ela descobrisse o que é capaz de realizar e o que tem a melhorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais da sequência das duas partes que constituem o trabalho: a revisão da literatura e o estudo empírico.

Em primeiro lugar, procedemos a uma revisão da literatura sobre Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) ao nível da leitura - dislexia. Apesar de diferentes perspetivas sobre a sua etiologia, ao nível da definição de dislexia apresentámos a que reúne maior consenso e aceitação na literatura - a dislexia é uma dificuldade específica da leitura causada por um défice na consciência fonológica. Este défice repercute-se na dificuldade em discriminar, em organizar e em memorizar de forma correta os sons. Salientámos, também, que não existe um padrão que caracterize todas as crianças com dislexia, mas sim um conjunto de características comuns quer a nível da personalidade ou emocional quer a nível escolar (Björklund, 2011; Carreteiro, 2009; Cruz, 2009; Shaywitz *et al.*, 2008; Teles, 2004; Torres & Fernández, 2001).

Embora não haja cura para a dislexia, os estudos referidos neste trabalho demonstraram que os alunos com dificuldades aprendem melhor quando são ensinados no seu estilo de aprendizagem e que um fator chave para uma recuperação bem-sucedida passa pela identificação precoce dos sinais de alerta. Deste modo, verificámos que existem variadas estratégias de reeducação, desde o treino da consciência fonológica, passando pelo treino multissensorial, até à música e à informática. O objetivo final de todo o trabalho é ler com fluência, ler um texto com rapidez mas com precisão e compreensão (Guardiola, 2001; Michail, 2010; Peres, 2013; Shaywitz *et al.*, 2008; Teixeira, s/d; Teles, 2004).

Relativamente ao trabalho empírico, este assumiu a seguinte pergunta de partida: *Qual é a atitude de uma aluna com dislexia face à leitura?* De acordo com esta pergunta foram elaborados quatro objetivos específicos:

- Identificar as dificuldades de uma aluna com dislexia face à leitura;
- Descrever a atitude de uma aluna com dislexia em relação à leitura;

- Aplicar estratégias de reeducação tendo em conta o aumento de palavras lidas por minuto – automatização da leitura;
- Aprofundar os nossos conhecimentos sobre a dislexia.

Tendo em conta o trabalho que desenvolvemos ao longo desta investigação, podemos afirmar que, de um modo geral, os objetivos propostos foram concretizados e vieram a corroborar alguns factos apontados pela revisão da literatura.

Para concretizar o **primeiro objetivo**, *identificar as dificuldades de uma aluna com dislexia face à leitura*, os instrumentos aplicados foram a pesquisa documental, a entrevista, a observação direta, o Teste de Fluência e Precisão de Leitura – O Rei e a Prova de Correção.

Os resultados obtidos permitiram *descrever a atitude de uma aluna com dislexia em relação à leitura*, completando o **segundo objetivo**. A principal dificuldade da aluna prende-se com a relação entre a falta de fluência e a compreensão de texto. A literatura menciona que à medida que a fluência aumenta, aumenta, também a capacidade de compreensão da mensagem impressa. No entanto, mediante as dificuldades apresentadas, notámos que a aluna tem uma atitude positiva face à leitura. Apesar da ansiedade diagnosticada e observada, ela encara as suas dificuldades com empenho, interesse e motivação no sentido de as superar. É uma criança alegre e bem integrada na comunidade escolar (Shaywitz *et al.*, 2008).

Em relação à concretização do **terceiro objetivo**, *aplicar estratégias de reeducação tendo em conta o aumento de palavras lidas por minuto – automatização da leitura*, apresentámos uma proposta de reeducação dividida em três etapas: treino da consciência fonológica, treino dos processos subjacentes à leitura (memória e atenção visual e auditiva) e treino da leitura. As estratégias utilizadas foram a realização de jogos, identificação e leitura de sons, sílabas, palavras e textos de várias tipologias, a produção de rimas, a observação e descrição de imagens e a resolução de quebra-cabeças. Os materiais utilizados também foram diversificados, por exemplo, fichas de trabalho, imagens, textos de diferentes tipologias, jogos e bolas coloridas.

Para a realização do **quarto objetivo**, *aprofundar os nossos conhecimentos sobre a dislexia*, muito contribuiu a escolha do tipo de estudo, a investigação-ação. De acordo

com esta metodologia seguimos duas linhas de trabalho: descrever e compreender a problemática da amostra de estudo e planificar um programa de reeducação, escolhendo e aplicando as estratégias e os materiais mais adequados. O objetivo foi o de agir tendo em mente uma melhoria (Thiollent, 1985, citado em Gil, 2009).

Pela análise dos resultados obtidos na avaliação, podemos constatar que a aluna apresentou uma melhoria ligeira ao nível da fluência, da precisão e da compreensão de texto. No entanto, estes resultados devem ser examinados tendo em conta algumas limitações. A principal limitação do nosso estudo diz respeito ao fator tempo. De acordo com a literatura, é necessário mais tempo para obtermos resultados e mudanças mais significativos (Cabussú, 2009; Shaywitz *et al.*, 2008).

Não obstante a limitação identificada, concluímos que com a implementação de um programa de reeducação adequado, sistemático e contínuo, a aluna tem capacidades para melhorar ainda mais a sua capacidade de fluência, de precisão e de compreensão. Além disso, este trabalho revelou-se profícuo para a reflexão e compreensão da atitude de uma aluna face a dislexia. Perante a pertinência de tudo o que foi realizado, reconhecemos a importância de mudar a nossa atitude face a alunos com esta perturbação, pois estes podem realizar as mesmas coisas como todos os outros se tiverem a ajuda e o apoio apropriados. Cabe ao professor escolher as estratégias e os recursos que melhor se adequam às necessidades dos alunos, tendo sempre em mente a participação ativa destes nos progressos alcançados de forma a motivá-los (Carvalho, 2011; Michail, 2010).

Finalmente, tendo em conta o facto de que os alunos com dislexia são cada vez mais frequentes nas nossas escolas e que as investigações nesta área estão longe de se esgotarem, consideramos que o presente estudo não é um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida, não só para nós como também para a aluna e para todos. No entanto, “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

(Cora Coralina, http://pensador.uol.com.br/frases_de_partida/)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª ed., texto revisto). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura, Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem –Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia – a Practitioner’s Handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, R. M. R., & Fernández, P. (2001). *dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw Hill.

SITIOGRAFIA

- Almeida, A. (s/d). Um tratamento postural para a dislexia? *Revista Recre@rte*. 3. Recuperado de <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/dislexia.htm>
- Almeida, M. (2011). *A compreensão da leitura em alunos disléxicos - proposta de intervenção para o 3.º ciclo e para o ensino secundário* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, Portugal. Recuperada de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9094/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>
- Araújo, F. (2009). *Melhorar a fluência da leitura com recurso ao computador pessoal: estudo de caso único de criança com dislexia* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Minho, Portugal. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11003/1/tese.pdf>
- Bairrão, J. & Pereira, F. (2000). Situação actual da educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Cadernos de consulta psicológica*, p.67-87. Recuperado de http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=5148
- Björklund, M. (2011). Dyslexic students: success factors for support in a learning environment. *Journal of Academic Librarianship*, 5(37), 423-429. <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2011.06.006>
- Bosse, M., Tainturier, M. & Valdois, S. (2006). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104, 198-230. doi:10.1016/j.cognition.2006.05.009
- Brown, S. (2008). *Music of language or language of music? Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-512375-3. doi:10.1016/j.tics.2008.05.001
- Bruno, J., Manis, F., Keating, P., Sperling, A., Nakamoto & J., Seidenberg, M. (2006). Auditory word identification in dyslexic and normally achieving readers. *Journal of Experimental Child Psychology*. doi:10.1016/j.jecp.2007.01.005

- Cabussú, M. (2009). Dislexia e estresse: implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas. *Rev. Psicopedagogia* 2009; 81(26), 476-85. Recuperado de http://www.aionpsicologia.com/artigos/dislexia_e_estresse.pdf
- Capellini, S., Ferreira, T. Salgado, C. & Ciasca, S. (2007). Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(2), 114-9. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342009000300006&script=sci_arttext
- Capellini, S., Donadon, G. & Pinheiro, F. (2009). Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. *Revista CEFAC*. Abr-Jun; 11(2), 213-220. Recuperado de http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102202/germano_gd_dr_mar.pdf?sequence=1
- Carreteiro, R. (2009). *Dislexia: Uma perspectiva psicodinâmica*. Psicologia. O Portal dos Psicólogos. Recuperado de <http://www.ruicarreteiro.pt/apresentacedilotildees.html>
- Chaix, Y., Albaret, J., Brassard, C., Cheuret, E., Castelnau, P., Benesteau, J., Karsenty, C. & De'monet, J. (2007). Motor impairment in dyslexia: The influence of attention disorders. *Official Journal of the European Paediatric Neurology Society*. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17467315>
- Compton, D., Fuchs, L., Fuchs, D., Lambert, W. & Hamlett, C. (2012). The Cognitive and Academic Profiles of Reading and Mathematics Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 45-79. DOI: 10.1177/0022219410393012
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (s/d). *Dificuldades de Aprendizagem – Que são? Como entendê-las?* Recuperado de <http://www.someeducacional.com.br>

- Cunha, J. (2010). *Análise e Intervenção em problemáticas específicas da leitura* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperada de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/5138/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Dias, M. (s/d). *A Psicologia Sócio-Histórica Na Clínica: Uma Conceção Atual Em Psicoterapia*. Recuperado de http://www.ipaf.com.br/arquivos/artigos/artigo_m_helena.pdf
- Duarte, J. (2009). *A Multimédia na dislexia. Tecnologia Multimédia na Reeducação da dislexia* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/59834/1/000137077.pdf>
- Feniman, M., Ortelan, R., Campos, C., Cruz, M. & Lauris, J. (2007). *A habilidade de atenção auditiva sustentada em crianças*. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4432542/>
- Fernández Baroja, F., LlopisParet, A., & Pablo de Riesgo, C. (2009). *Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La Dislexia, Origen, Diagnóstico y Recuperación*. Recuperado de <http://www.pasoapasoalcala.com/files/Trastornos-Dislexicos-y-su-relacion-con-lo-Psicomotor.-Paso-a-Paso,-2013..pdf>
- Ferreira, E., Ferreira, J. & Alves, A. (s/d). *Dislexia e educação: direitos e deveres*. Recuperado de http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/051/original/Dislexia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1411606364
- Finn, E., Shen, X., Holahan, J., Shaywitz, B. & Constable, R. (2014). Disruption of Functional Networks in Dyslexia: A Whole-Brain, Data-Driven Analysis of Connectivity. *Biological Psychiatry*, 76(5), published by Elsevier. DOI: 10.1016/j.biopsych.2013.08.031
- Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Viola, S., Molteni, M., Facoetti, A. (2013). Action Video Games Make Dyslexic Children Read Better. *Current Biology*, 23, 1-5. doi.org/10.1016/j.cub.2013.01.044

- Funenga, S. (s/d). *Developing Writing Skills in English Language Teaching through the Use of blogs and e-mail at Primary School Level* (Tese de Mestrado). Recuperado de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/7394/2/Sofia%20Funenga%20Developing%20Writing%20Skills%20in%20ELT%20Through%20the%20Use%20of%20Blogs%20and%20E-mail%20at%20Primary%20Sch.pdf>
- Gama, M. (2013). *As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita/dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do ensino básico?* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de João de Deus, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4566/1/Tese%20de%20Mestrado%20-%20Maria%20Gabriela%20Valente%20Pinto%20da%20Gama%20julho%202013.pdf>
- Ganschow, L., Sparks, R. & Javorsky (1998). J. Foreign language learning disabilities: a historical perspective. *Journal of learning disabilities*, 31, 248-258. Recuperado de <https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/ganschowetal.pdf>
- Gonçalves, M. (2011). *A relação da dislexia, Insucesso escolar e Educação especial*. Ação de Formação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1485/A%20relacao%20da%20dislexia.pdf?sequence=1>
- Guardiola, J. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Anuário de Psicologia*, 32(1), 3-30. Recuperado de <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf>
- Hallahan, D., Mercer, C. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives. Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future*. Recuperado de www.nrcl.org/html/information/articles/ldsummit/hallahan.html
- Hammond, J., & Hercules, F. (2000). *Understanding dyslexia: an introduction for dyslexic students in higher education*. Great Britain: S.H.E.F.C. Glasgow School of Art. Recuperado de <https://www.vub.ac.be/downloads/dyslexia.pdf>
- Hedenius, M., Persson, J., Alm, P., Ullman, M. T., Howard, J. H., Howard, D. V., & Jennische, M. (2013). Impaired implicit sequence learning in children with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3924–3935. doi: 10.1016/j.ridd.2013.08.014

- Henderson, C. (s/d). Computerised screening for visual stress in children with dyslexia. *Dyslexia*, 13(2), 130-151. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17557688>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van der Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 43(6) 515–529. doi: 10.1177/0022219409355479
- Kalihara, O. (2008). *Current Theoretical Models of Developmental Dyslexia*. 11(1), 153-158. Recuperado em <http://www.revistas2.uepg.br/>
- Konkiewitz, E. (2013). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. Recuperado de www.ufgd.edu.br/.../aprendizagem-comportamento...infancia-e-adolesce
- Kraus, N. (2012). Atypical brain oscillations: a biological thesis for dyslexia? *Trends in Cognitive Sciences*. 16 (1). doi:10.1016/j.tics.2011.11.004
- Lander, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334. doi: 0010-0277/97/\$ 17.00
- Li, L., R, T., Wenjing, W., Wenping, Y., Danling, P., James, R. (2013). Chinese dyslexics show neural differences in morphological processing. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6, 40–50. Recuperado de www2.communication.northwestern.edu/departments/csd/research/developmental_cognitive_neuroscience/documents/LiuTao.DCN.2013.pdf
- Lima, R., Azoni, C. & Ciasca, S. (2013). Atenção e Funções Executivas em Crianças com Dislexia do Desenvolvimento. *Psicologia em Pesquisa*. 7(2), 208-219, DOI: 10.5327/Z1982-1247201300020009

- Lum, J., Ullman, M. & Ramsden, G. (2013) Procedural learning is impaired in dyslexia: Evidence from a meta-analysis of serial reaction time studies. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3460–3476. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3784>
- Machado, A. (2011). *Desempenho de leitura e escrita em escolares sem queixa e com comorbidade dislexia-TDA/H* (Curso de especialização). Goiás, Brasil. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302011000100021
- Martins, V. (2003). *A dislexia em sala de aula*. Recuperado de http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=316:a-dislexia-em-sala-de-aula&catid=4:educacao&Itemid=15
- Mazer, S., Bello, A. & Bazon, R. (2009). Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicologia da Educação*, São Paulo, Brasil, 28, 7-21. Recuperado de http://www.unifra.br/professores/13939/dificuldades%20de%20aprendizagem_risco.pdf
- Medina, J., Rosa, G. & Marques, I. (2006). Desenvolvimento Da Organização Temporal De Crianças Com Dificuldades De Aprendizagem. *Educação Física/UEM*, Maringa, 17(1), 107-116. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-00372010000100006&script=sci_arttext
- Montgomery, D. (2007). *Spelling, Handwriting and Dyslexia: Overcoming Barriers to Learning*. Recuperado de <https://books.google.pt/books>
- Morais, N. (s/). *Levantem-se as carteiras!* Recuperado de <http://apde.no.sapo.pt/10-levantem-se%20as%20carteiras.pdf>
- Moreno, F. (2009). Escola para todos. N. *Magazine Universidade Nova de Lisboa*. Recuperado de <http://www.clunl.edu.pt/new/publicacoesLing.asp?id=1391>
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. *Educação*, 28(1). Recuperado de <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a1.htm>

- Naama, F., Ivana, N. K (2004). Developmental neglect dyslexia in hebrew reading child. *Cortex*, 40, 1-21. DOI: 10.1111/j.1748-6653.2011.02000.x
- Nicolson, R., Fawcett, A. & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 24(9). Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11506881>
- Nijkowska, J. Dyslexia in the foreign language classroom. *Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters*, 2010. Recuperado de http://web.diecezja.wloclawek.pl/dlugosz/do_pobrania/dysleksja_jezyk_obcy20112012.pdf
- Nittrouer, S. & Lowenstein, J. (2013). Perceptual organization of speech signals by children with and without dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*. 34, 2304–2325. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3674161/>
- Oliveira, A. (2011). Desempenho de escolares com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade nos processos de leitura. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano* 21(2), 344-355. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822011000200017&script=sci_abstract
- Overy, K. (2008b). Insights from brain imaging. In T. R. Miles, J. Westcomb & D. Ditchfield (2008). *Music and Dyslexia: A Positive Approach*, 151-161. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd. Recuperado de http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/694/2/dislex_atas.pdf
- Pessoa, J. & Costa, A. (2010). *DISTÚRBIOS DE LEITURA E ESCRITA: as dificuldades na aprendizagem da leitura com pessoas disléxicas*, 99-108. Recuperado de periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/.../5241
- Peres, M. (2013). *Velocidade de leitura em criança com diagnóstico de dislexia – João – Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4969/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Helena%20Bailote.pdf>

- Pinto, J. (2014). *A análise do erro: estudo comparativo entre crianças disléxicas e crianças normoleitoras com a mesma idade de leitura* (Tese de Mestrado) Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27785/3/A%20an%C3%A1lise%20do%20erro,%20estudo%20comparativo%20entre%20crian%C3%A7as%20disl%C3%A9xicas%20e%20crian%C3%A7as%20normoleitoras%20com%20a%20mesma%20idade%20de%20leitura.pdf>
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18. Recuperado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(quadrante estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(quadrante estudo%20caso).pdf)
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva. Recuperado de repositorio.ul.pt/bitstream/10451/775/4/17164_metodologia.pdf
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & van der Lely, H. K. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model. *Brain*, 136, 630–645. doi:10.1093/brain/aws356
- Riveros, L. (2011). *Sistema especialista: Uma base para o pré-diagnóstico da dislexia* (Tese de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2829/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf?sequence=1>
- Salgado, C., Pinheiro, A., Sassi, A., Tabaquim, M., Ciasca, S. & Capellini, S. (2006). Avaliação Fonoaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. *Revista Salusvita*. 1(25), 91-103. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000400020
- Savage, R. (2004). Motor skills, automaticity and developmental dyslexia: A review of the research literature. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17, 301–324. Recuperado de ink.springer.com/article/10.1023%2FB%3AREAD.0000017688.67137.80#page-1

- Serra, H., & Estrela, M. F. (2007). *Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção*. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt>.
- Shovman, M. & Ahissar, M. (2006). Isolating the impact of visual perception on dyslexics Reading ability. *Vision Research* 46, 3514–3525. doi:10.1016/j.visres.2006.05.011
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annu. Rev. Psychol*, 59, 451–75. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093633
- Shneider, E & Crombie, M. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers, 2003. Recuperado de <http://languageswithoutlimits.co.uk/resources/Dxa1.pdf>
- Simões, E. & Martins, M. (s/f). *Avaliação da Leitura Oral de Palavras: Análise da tipologia de erros de leitura em crianças do 1º e 2º anos de escolaridade*. Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação. ISPA-IU Lisboa, Portugal. Recuperado de http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/simoes_e._alves_martins_m._2011_avaliacao_da_leitura_oral_de_palavras.pdf
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperado de www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf.
- Tallal, P. (2006). Process Faster, Talk Earlier, Read Better. In G. D. Rosen, *The Dyslexic Brain: New Pathways in Neuroscience Discovery*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 49-73. Recuperado de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9094/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>
- Teixeira, L. (2009). *Um tratamento postural para a dislexia? (Curso de Especialização-Texto de apoio)*. Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Recuperado de <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/09/tapoio-dislexia-e-postura.doc>

- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20,713-30. Recuperado de <http://www.drealentejo.pt/upload/0%20-%20DISLEXIA%20-%20Como%20Identificar%20-%20Como%20Intervir%20-%20Atualizado.pdf>
- Tonelli, J. (2012). *A “dislexia” e o ensino aprendizagem da Língua Inglesa* (Tese de Doutoramento). Universidade Estadual Londrina, Paraná, Brasil. Recuperado de www.uel.br/cch/nap/pages/arquivos/Tonelli_Juliana_RA_Do_2012.pdf
- Trigueiro, M. (2011). *Manifestações motoras em crianças com dificuldades de leitura e presença de um quadro de perturbações do desenvolvimento da coordenação*. Porto. Recuperado de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/1379/1/PTE_MariaTrigueiro_2011.pdf
- Vieira, S., Quercia, P., Michel, C., Pozzp, T. & Bonnetblanc, F. (2009). Cognitive demands impair postural control in developmental dyslexia: a negative effect that can be compensated. *Neuroscience Letters*, 462, 125-129.doi: 10.1016/j.neulet.2009.06.093
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Warnock. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty’s Stationery Office. Recuperado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/6950/1/2007%20Educacao%20para%20todos%20e%20sucesso%20de%20cada%20um.pdf>.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: SAGE. Recuperado de www.sagepub.com/repository/binaries/pdfs/HistoryofMethods.pdf
- Zorzi, J. (2000). As inversões de letras na escrita o “fantasma” do espelhamento. *Revista CEFAC*. São Paulo. Recuperado de <http://www.cefac.br/library/artigos/3c269d1d920ea45f9274741052c717a4.pdf>

Zorzi, J. & Ciasca, S. (2008). Characterizing spelling mistakes found in children with learning problems. *Revista CEFAC*. São Paulo. 3(10), 321-331. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n3/v10n3a07>

NORMATIVOS

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República, n.º 4-Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República, n.º 193-Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha A- Nota Explicativa

NOTA EXPLICATIVA

DISLEXIA foi definida como “*incapacidade de processar os símbolos da linguagem*”, ou ainda como “*dificuldade na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, devida a causas congénitas, neurológicas, ou, na maioria dos casos, devida expressamente à imaturidade cerebral*”.

Para iniciar e desenvolver com êxito o processo de leitura e escrita é necessário atingir uma certa maturidade nos domínios linguísticos, motor, psicomotor e perceptivo, bem como uma dada capacidade de concentração da atenção, de memorização auditiva e visual, de coordenação visuomotora.

Se se verificarem distúrbios nestas áreas de desenvolvimento, a aprendizagem nas áreas escolares básicas – leitura, escrita, aritmética – poderá resultar deficitária. Por sua vez, os fracos desempenhos dos alunos nestas áreas prejudicam todo o processo de aprendizagem, levando a sub-realização académica quase sempre generalizada, em qualquer dos diferentes níveis de ensino.

Em cada caso, importa situar as dificuldades quer quanto aos referidos domínios quer quanto à codificação e descodificação da linguagem oral e ou escrita e quantitativa.

Um mesmo aluno não apresenta todos os sintomas que se aqui se referem, podendo apresentar apenas alguns deles. Num caso em que surgem apenas um ou outro destes erros ou dificuldades não significa que exista dislexia.

Para melhor compreensão dos itens considerados, exemplificam-se a seguir as diversas situações.

EXPRESSÃO ESCRITA

1. - Desenvolvimento Linguístico

- 1.1. expressa-se utilizando um vocabulário elementar para o nível escolar e área do conhecimento
- 1.2. constrói frases sintáctica e semanticamente incorrectas (*por fim o frade comeu a sopa – por fim comer sopa*)
- 1.3. a linguagem escrita reflecte desorganização de pensamento (*as ideias não se encadeiam, são dispersas, desligadas*)
- 1.4. expõe as suas ideias de forma abreviada, em estilo telegráfico

2. - Ortografia

- 2.1. omite letras no início, no meio ou no fim das palavras (*gosto - osto; sílaba - síaba; levar - leva*), sílabas (*habitação - habiçãõ*), palavras (*estava a fazer malha - estava malha*), acentos (*colégio - colegio*), sinais de pontuação, cedilhas, hífen, etc.
- 2.2. inverte letras na sílaba (*estante - setante*), sílabas na palavra (*pesquisa - quespisa*)
- 2.3. confunde letras de sons equivalentes (*gabar - cabar*), ou de forma próxima (*diálogo - biólogo*), ou ditongos (*fui - foi; então - entam*)
- 2.4. adiciona letras (*flor - felore*), sílabas (*mandado - mandatado*), acentos (*estava - estáva*)
- 2.5. repete letras (*joelho - joellho*), sílabas (*sentido - sentitido*), palavras (*ia a sair - ia ia a sair*), ou expressões (*fomos ao cinema - fomos ao cinema e fomos ... e fomos ...*)
- 2.6. reúne várias palavras (*às vezes - àsvezes; dizia-me - diziam*)
- 2.7. separa partes constituintes da palavra (*motora - motor-a; agarrado - a garra do*)
- 2.8. substitui letras de sons e formas bem diferentes (*mercado - mertado*)
- 2.9. utiliza palavra da mesma área vocabular mas de significado diferente (*avião - comboio*)
- 2.10. não respeita regras de concordância em género (*a professora - a professor*), em número (*os testes - o teste*) ou não utiliza o verbo na pessoa ou tempo adequados (*nós corremos em grupo - nós corre em grupo; levava sempre - leva sempre*)
- 2.11. não respeita as regras ortográficas da língua (*campo - canpo; longe - longue; mesa - meza; birra - bira*).

3. – Traçados Grafomotores

- 3.1. escreve desrespeitando os espaços das margens e linhas, amontoando letras no final da linha
- 3.2. os trabalhos apresentam-se riscados, garatujados, com palavras sobrepostas ou há uma desorganização generalizada dos espaços projectados

LINGUAGEM QUANTITATIVA

1. - Incorreções

- 1.1. a 1.4. – Nas operações efectuadas, no desenvolvimento de cálculos, na transição de dados, na observação de gráficos, esquemas ou figuras, na utilização de fórmulas ou sinais, na compreensão de relações e orientações espaciais, etc., pode verificar-se que são omitidos ou adicionados alguns elementos, ou invertida a ordem ou posição de outros, ou ainda confundidos elementos equivalentes

ANEXO 2

Ficha B

JNE

JÚRI NACIONAL DE EXAMES

ANO LECTIVO ____/____

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____	
NOME COMPLETO DO ALUNO: _____	
BILHETE DE IDENTIDADE Nº <input type="text"/>	EMITIDO EM (LOCALIDADE) _____
PROFESSOR DO APOIO EDUCATIVO (assinatura) _____	
CONSELHO DIRECTIVO (assinatura) _____	
OBSERVAÇÕES: _____	
DATA: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	

Ficha B – Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia

EXPRESSÃO ESCRITA	
1. Desenvolvimento Linguístico	2. Ortografia
1.1. Vocabulário pobre <input type="checkbox"/>	2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/>
1.2. Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/>	acentos <input type="checkbox"/> sinais de pontuação <input type="checkbox"/> sinais gráficos <input type="checkbox"/>
1.3. Articulação de ideias incorrectas <input type="checkbox"/>	2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/>
1.4. Expressão abreviada <input type="checkbox"/>	2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/>
	2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/>
	2.5 Repetições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/>
	expressões <input type="checkbox"/>
	2.6 Ligações <input type="checkbox"/> 2.7 Separações <input type="checkbox"/>
	2.8 Substituições <input type="checkbox"/> 2.9 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>
	2.10 Erros de concordância: em género <input type="checkbox"/>
	em número <input type="checkbox"/> tempo/pessoa verbal <input type="checkbox"/>
	desrespeito de regras ortográficas da língua <input type="checkbox"/>
3. Traçados Grafomotores	
3.1 Desrespeito de margens, linhas, espaços <input type="checkbox"/>	3.2 Anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente <input type="checkbox"/>
LINGUAGEM QUANTITATIVA	
1. Incorreções	
1.1 Omissão de elementos: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> sinais <input type="checkbox"/> expoentes <input type="checkbox"/>	
1.2 Inversões: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> figuras / traços <input type="checkbox"/>	
1.3 Adição de elementos <input type="checkbox"/> 1.4 Confusão de sinais <input type="checkbox"/>	
** LEITURA	
1. Fluência – Expressão - Compreensão	2. Exactidão
1.1 Hesitante <input type="checkbox"/>	2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/>
1.2 Arritmada <input type="checkbox"/>	acentos <input type="checkbox"/>
1.3 Expressão inadequada <input type="checkbox"/>	2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/>
1.4 Desrespeito da pontuação <input type="checkbox"/>	2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/>
1.5 Palavras mal agrupadas <input type="checkbox"/>	2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/>
1.6 Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas <input type="checkbox"/>	acentos <input type="checkbox"/>
1.7 Dificuldade de Compreensão dos textos lidos <input type="checkbox"/>	2.5 Substituições <input type="checkbox"/>
1.8 Dificuldades de interpretação de perguntas <input type="checkbox"/>	2.6 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>
1.9 Dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões <input type="checkbox"/>	
** EXPRESSÃO	
1. Desenvolvimento Linguístico	
1.1 Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2 Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3 Articulação de ideias incorrecta <input type="checkbox"/>	
1.4 Expressão abreviada <input type="checkbox"/> 1.5 Inibição na produção linguística <input type="checkbox"/>	

ANEXO 3

Pedido de Autorização ao Diretor da Escola



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FELGUEIRAS

De:

Joana Gabriela Pereira dos Santos Brás

A/C:

Diretor do Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Dr. José Alexandre Ramos Rodrigues

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Joana Gabriela Pereira dos Santos Brás, aluna do 2.º ano do mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas e orientada pelo Professor Doutor Jorge Vaz, venho por este meio solicitar que me seja concedida autorização para efetuar um estudo empírico com um aluno que esteja enquadrado no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, com a problemática de dificuldades específicas de aprendizagem - dislexia.

Mais informo que, em qualquer documento que eventualmente seja utilizado, a confidencialidade da escola e do aluno será sempre salvaguardada.

Com cordiais cumprimentos, pede deferimento.

9 de fevereiro, de 2015

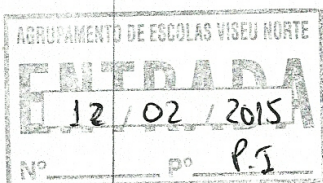
A aluna,

Joana Gabriela Pereira dos Santos Brás

(Joana Gabriela Pereira dos Santos Brás)

O orientador,

Jorge Vaz
(Professor Doutor Jorge Vaz)



Despacho: Autorizo o solicitado.

12/2/2015-

O Diretor
[Signature]

ANEXO 4

Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FELGUEIRAS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Eu, abaixo-assinado (a) Faeta Filipa Dos Santos,
estou de acordo em que o meu filho participe num estudo empírico sobre dificuldades de
aprendizagem específicas-dislexia, que está a ser desenvolvido pela Joana Gabriela Pereira
dos Santos Brás, aluna do 2.º ano de mestrado, sob a orientação do Professor Doutor Jorge
Joaquim Vaz do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Foi-me fornecida uma explicação integral da natureza e objetivos do estudo e
concedida a possibilidade de colocar questões e esclarecer todos os aspetos que me
pareceram pertinentes.

Foi-me garantido que a identidade do meu filho jamais será revelada e que os dados
permanecerão confidenciais.

Concordo que os dados sejam analisados pelos investigadores envolvidos no estudo,
sob autoridade delegada pelo investigador responsável.

9 de fevereiro, de 2015

A aluna,

Joana Gabriela Pereira dos Santos Brás
(Joana Gabriela Pereira dos Santos Brás)

O orientador,

Jorge Vaz
(Professor Doutor Jorge Vaz)

Assinatura do encarregado de educação

Faeta Filipa Salgueiro Vaz dos Santos

ANEXO 5

Plano Educativo Individual (PEI)

Aprovado a:

____ / ____ / ____

O Conselho Pedagógico:



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Homologado a:

____ / ____ / ____

O Diretor:

AELN
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VISEU NORTE

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

ANO LETIVO: 2014-2015'

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Estabelecimento de Ensino: **Escola XXXX**

Aluno(a): **M.**

Ano: *5º ano*

N.º *Y*

Turma: *X*

1- IDENTIFICAÇÃO (Alínea a), do ponto 3, do Artigo 9.º do Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

Nome: **M.**

Data de Nascimento

2	0
---	---

 /

1	1
---	---

 /

2	0	0	4
---	---	---	---

Morada:

Código Postal

--	--	--	--	--

 Localidade _____

Filiação

Encarregado de Educação:

Morada:

Código Postal

--	--	--	--	--

 - Telefone _____

Local de trabalho: Hospital de Viseu como **Cabeleireira** Telefone _____

Médico de Família: _____ Centro de Saúde: _____

Aspetos de ordem familiar	<i>Pai</i>	Profissão: Distribuidor de produtos alimentares	Hab. Acad. <input type="checkbox"/> Não tem <input type="checkbox"/> 1º CEB <input type="checkbox"/> 2º CEB <input checked="" type="checkbox"/> 3º CEB <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Superior	Data Nasc: 17-11-1978
---------------------------	------------	--	--	------------------------------

	Mãe	Profissão: Cabeleireira	Hab. Acad. <input type="checkbox"/> Não tem <input type="checkbox"/> 1º CEB <input type="checkbox"/> 2º CEB <input checked="" type="checkbox"/> 3º CEB <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/> Superior	Data Nasc: 27-12-1987
Aspetos de ordem económica	Beneficia de ASE: <input checked="" type="checkbox"/> Sim : Escalão:2 <input type="checkbox"/> Não			
	Observações			

2. HISTÓRIA PESSOAL E ESCOLAR

2.1. Antecedentes Relevantes

A M. é a primeira filha do casal e tem um irmão mais novo. É fruto de uma gravidez não planeada mas muito bem aceite tanto pelos pais, tanto como pelos restantes familiares. A mãe da M. diz ter tido uma gravidez com toxoplasmose em que esteve internada durante três meses. Nasceu de 39 semanas, de parto normal e chorou à nascença. Segundo informações fornecidas pela mãe, a M. deu os primeiros passos com 10 meses e as primeiras palavras (papá, mamã) surgiram por volta dos 5,6 meses. Deu duas quedas por volta dos seis, sete meses, chegando a desmaiar. Até aos quatro/cinco anos, a M. esteve sempre a cargo da mãe, pois entrou para o J.I de Póvoa de Abraveses, quase com cinco, tendo

frequentado este estabelecimento de ensino apenas o último ano. A família vive em casa alugada e é uma família estável e estruturada. A M. entrou para o 1º ano do 1º ciclo no ano letivo 2010-2011, nunca foi retida e no presente ano letivo encontra-se matriculada no 5º ano de escolaridade

2.2. Resumo do Percorso Escolar

Ano Letivo	Jardim/Escola	Ano de Escolaridade	Medidas/Estratégias ou Serviços de Apoio
2009- 10	Jardim de Infância de Abraveses		
10-2011	Escola Básica de Póvoa de Abraveses	1º ano	
11-2012	Escola Básica de Póvoa de Abraveses	2º ano	Pedido de Avaliação Psicológica
12-2013	Escola Básica de Póvoa de Abraveses	3º ano	Reforço do pedido de Avaliação Psicológica
13-2014	Escola Básica de Póvoa de Abraveses	4º ano	Novo reforço do pedido de avaliação psicológica. Referenciação e desenrolar do processo. Aluna abrangida pelas medidas de Ed. Especial, ao abrigo do Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Art. 16. 2. Alíneas a) e d).
14-2015	Escola Dr. Azeredo perdigão	5ºano	Aluna abrangida pelas medidas de Ed. Especial ao abrigo do Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Art. 16. 2. Alíneas a),b) e d).
Observações:			

3-PERFIL DE FUNCIONALIDADE (por referência à CIF)**Funções do Corpo**

Na avaliação efetuada, a M. revelou uma capacidade Intelectual acima da média esperada para sua faixa etária (b117.0). Porém, os resultados sugeriram a existência de alguma disfunção neurológica ao nível do hemisfério cerebral esquerdo e manifestou problemas significativos ao nível da perceção auditiva de estímulos verbais complexos (b156.3), da conceptualização verbal (b167.3) e problemas de memória associado a estímulos semânticos (b144.2), pelo que o seu nível de conhecimento geral e fatural surgiu aquém do esperado, tendo em conta o seu perfil cognitivo.

Os seus desempenhos na avaliação convencional da leitura e da escrita corroboraram com os "pontos fracos" da avaliação cognitiva e com as informações relativas ao seu desempenho escolar, tendo surgido

muitíssimo aquém do esperado para o seu nível escolar e perfil intelectual.

Ao nível do funcionamento emocional, percebeu-se tendências em desenvolver ansiedade (b152.2), e preocupações relativas ao seu estatuto escolar e intelectual, o que estará relacionado com a perceção das suas dificuldades específicas ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados da avaliação efetuada revelaram a existência de um Quadro grave de Dislexia e Disortografia com repercussões muito significativas ao nível do seu processo ensino / aprendizagem, pelo que considerou-se pertinente a sua integração no regime de educação especial, de acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, para beneficiar das medidas: art.16, alínea a) Apoio pedagógico personalizado e alínea d) Adequações no processo de avaliação, para um percurso escolar mais adaptativo.

Atividade e Participação

Logo no decorrer do 1º ano de escolaridade a aluna foi manifestando dificuldades na compreensão e memorização do processo de aprendizagem da leitura e escrita (d140.3) +(d145.3), havendo necessidade de beneficiar de um conjunto de estratégias diversificadas para a aquisição das mesmas, nomeadamente diferenciação pedagógica com recurso ao incentivo e reforço positivo por parte da professora titular de turma. No 2º ano foi feito um pedido de avaliação psicológica, no sentido de diagnosticar a origem da problemática e no 3º ano reforçou-se o pedido, uma vez que as dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura e da escrita persistiam. No presente ano letivo, como a aluna frequenta o 4º ano de escolaridade, e as dificuldades, a nível da leitura e escrita se mantêm, foi reforçado o pedido de avaliação psicológica.

Ao nível das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, a aluna apresenta muitas dificuldades ao nível da leitura, pois apenas lê de forma muito lenta e soletrada (d166.3), sem fluidez, ritmo nem entoação. Apresenta muita hesitação na junção de fonemas, chegando ao fim da leitura de um texto sem compreender o que leu. Ao nível da escrita, bem como da compreensão leitora - compreensão da mensagem escrita, a aluna manifesta graves dificuldades (d170.3) dando respostas descontextualizadas. Os seus textos escritos, por iniciativa própria, têm sempre muitos erros ortográficos (d170.3); algumas palavras apenas se decifram pelo sentido da frase. A aluna utiliza um tipo de mensagem muito limitada, com vocabulário pobre, baseando-se nos textos trabalhados e conhecidos (como apoio), que tem ao seu dispor, elaborando textos sem criatividade e ideias repetidas (d325.3). Este problema de leitura/ escrita dificulta todo o seu desempenho nas outras áreas disciplinares (d345.3).

A M. manifesta as dificuldades atrás descritas, mas é assertiva ao nível da expressão oral, ao nível do Português e Estudo do Meio, bem como na Matemática, tanto no que se refere ao cálculo mental, como noutros domínios que não exijam leitura e interpretação de enunciados. É muito aplicada e esforçada, tentando sempre resolver as tarefas propostas e pedindo ajuda, quando não compreende.

A M. tem muita dificuldade em compreender o que lê, demorando muito mais tempo que os seus pares, a executar qualquer tarefa.

Ao longo da escolaridade, a aluna tem beneficiado da leitura dos enunciados dos testes (textos e questionários) e como apresenta capacidade de memorização, os resultados foram melhorando.

Fatores Ambientais

4. PROBLEMÁTICA

Funções sensoriais	- audição	<input type="checkbox"/>
	- visão	<input type="checkbox"/>
	- surdocegueira.....	<input type="checkbox"/>
Funções mentais	- linguagem	<input checked="" type="checkbox"/>
	- cognitivas	<input type="checkbox"/>
	- emocionais	<input type="checkbox"/>
Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento.....		<input type="checkbox"/>
Multideficiência		<input type="checkbox"/>
Saúde Física.....		<input type="checkbox"/>
Perturbações do espectro do autismo		<input type="checkbox"/>
Outro:		<input type="checkbox"/>

5. Medidas Educativas a Implementar (art.º 16.º e 14.º)

5.1. Medidas Educativas a Implementar (art.º 16.º e 14.º)

a)	Apoio	Pedagógico	Personalizado <input checked="" type="checkbox"/>
.....			

b)	Adequações		Curriculares		Individuais	<input checked="" type="checkbox"/>
.....						
c)	Adequações	no	Processo	de	Matrícula	<input type="checkbox"/>
.....						
d)	Adequações	no	Processo	de	Avaliação	<input checked="" type="checkbox"/>
.....						
e)	Currículo		Específico		Individual	<input type="checkbox"/>
.....						
f)	Tecnologias		de		Apoio	<input type="checkbox"/>
.....						
art.º 14.º (anexar quando exista)						
Plano	Individual		de		Transição	<input type="checkbox"/>
.....						

5.2. Estratégias/Recursos e Intervenção Educativa (nas alíneas b) e e) anexar modelo de currículo)

O conselho de turma propõe que a aluna usufrua das medidas educativas previstas no **Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, Artigo 16º do ponto 2**, nomeadamente a aplicação das **alíneas a), b), d)**

Medida Educativa: **a) Apoio Pedagógico Personalizado às disciplinas de Matemática, Português, Inglês e o apoio ao reforço de competências específicas desenvolvido pelo professor de Educação Especial.**

Reforço das estratégias já utilizadas na turma aos níveis da organização e do espaço da sala de aula, das atividades, da avaliação e da planificação;

Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;

Reforço e desenvolvimento de competências específicas.

As respostas educativas passarão pelo reforço e desenvolvimento das seguintes

estratégias:

- Proporcionar-lhe a máxima atenção individualizada e levá-la a pedir esclarecimentos quando lhe surge alguma dúvida.
- Confirmar sempre se compreendeu as tarefas que lhe foram propostas.
- Repetir as instruções várias vezes e se for necessário, para verificar se compreendeu.
- Destacar na correção dos trabalhos que executa os aspetos positivos.
- Valorizar os progressos de acordo com o seu esforço.
- Dar tempo a aluna para explicar, comentar, justificar.

Medida Educativa: **b) Adequações Curriculares Individuais às disciplinas de Matemática, Português.** (Seguem em anexo).

Prevê-se que a aluna beneficie de uma intervenção específica sistemática e estruturada num conjunto de áreas curriculares específicas.

Proporcionar a aluna uma melhor aquisição de conhecimentos adequados ao seu desenvolvimento, de forma a obter o sucesso escolar.

As Adequações encontram-se em anexo ao PEI em documentos próprios elaborados pelos respetivos professores das disciplinas envolvidas.

Medida Educativa: **d) Adequações no Processo de Avaliação às disciplinas de Matemática, Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, e Ciências Naturais.** (Seguem em anexo).

Tipo de provas, instrumentos de avaliação e certificação;

Forma ou meio de comunicação;

Periodicidade;

Duração;

Local de execução;

Outras.

As adequações encontram em anexo, em documento próprio, preenchido pelos diferentes professores das disciplinas em que se justifique a sua aplicação.

Para além das adequações registadas em anexo e numa forma mais abrangente prevê-se:

- Utilizar diferentes estratégias de avaliação (flexibilização nos métodos e instrumentos de avaliação, na gestão do tempo para realização de provas de avaliação, na estrutura e tipo de provas a realizar e, ainda, na linguagem e tipos de pergunta/ resposta exigidos, ...).

- Valorização da participação oral;
- Avaliação de pequenos segmentos da matéria, sobretudo nas aulas de apoio;
- Valorização da avaliação formativa;
- Nas disciplinas em que o aluno frequenta aulas de apoio a avaliação será efetuada em parceria, entre os professores de apoio educativo e os da aula regular, sendo considerados, para a atribuição da classificação, os desempenhos nestes dois contextos.

Outras estratégias e serviços de apoio:

6. ORGANIZAÇÃO DAS MEDIDAS E ESTRATÉGIAS PREVISTAS

6.1. Nível de Participação nas Atividades Educativas da Escola

A aluna frequentará todas as disciplinas do currículo e terá nomeadamente **apoio pedagógico personalizado às Disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, e Inglês e o apoio ao reforço de competências específicas desenvolvido pelo professor de Educação Especial**, em articulação com os docentes das diferentes disciplinas.

6.2. Distribuição Horária das Atividades Previstas

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
8.15 - 9.00	EDF	EDM		LPO	MAT
9.00 - 9.45	EDF	EDM		LPO	MAT
10.00 - 10.45	MAT	LPO	APPEE	CNA	ING
10.45 - 11.30	MAT	LPO	APP ING	CNA	HGP
11.40 - 12.25	FPS	CNA		ING	ETL
12.25 - 13.10	Apoio ao Estudo	ING		EMR	ETL
13.25 - 14.10			EDV		
14.10 - 14.55		APPEE	EDV	APP MAT	DT Alunos

15.05 - 15.50	APP LP		HGP	MAT	LPO
15.50 - 16.35			HGP	MAT	LPO
16.45 - 17.30			Apoio ao Estudo	EDF	Apoio ao Estudo
17.30 - 18.15					

7. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

Qualquer um dos intervenientes na elaboração do PEI pode propor alterações durante o presente ano letivo, fundamentando a proposta para a melhoria do mesmo. Deverá ser revisto no final de cada ano letivo e obrigatoriamente no final do 2º ciclo.

A avaliação será contínua, de forma a melhor ajustar as medidas educativas implementadas às necessidades do aluno.

Será contínua com base em todo o trabalho realizado na sala de aula e atendendo ao ritmo de trabalho e características do aluno.

No final do ano será elaborado um relatório final da avaliação do PEI.

- Em APP de Educação Especial:

- Desenvolvimento de competências de organização e estudo, assim como as necessárias à leitura, escritas fundamentais para aquisições em todas as áreas e para a promoção da autonomia, capacidade de trabalho, consolidação de conteúdos e melhoria da sua autoconfiança e autoestima, de forma individualizada, concretizada e com recurso a processos de mediação próxima.

- Desenvolvimento de processos de autocorreção.

- Desenvolvimento de processos de enriquecimento cognitivo e de estimulação da memória e da atenção.

• Adequação de estratégias em contexto turma e pequeno grupo (APP):

- Localização preferencial num lugar da frente, mais próximo do(a) professor(a);

- Utilização de processos de concretização e repetição na exploração de conteúdos;

- Fracionamento das tarefas individuais, com uma apresentação bem definida e objetiva, com adaptação ao tempo de concentração da aluna;
- Sempre que possível, realização de uma supervisão frequente e próxima na realização das tarefas;
- Desenvolver processos de participação como a proposta de tarefas em contextos menos formais de aula (trabalho de pares/grupo, de investigação/pesquisa,...);
- Estimulação e valorização do trabalho da aluna através do reforço positivo, atenção, afeto, proximidade num clima de trabalho baseado na empatia, perspetivando o aumento dos seus níveis de motivação e autoconfiança.
- Colaboração estreita entre família e escola, no sentido de promover a melhoria de processos de acompanhamento e apoio

Redução do número de alunos por turma Legislação em vigor
conforme:

SIM NÃO

8. DATA E ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PEI

9. ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

Data: 2014/10/15

10. COORDENAÇÃO DO PEI A CARGO DE (Diretora de Turma)

11. INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

outubro de 2014

12. CONCORDÂNCIA DOS PAIS/ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

ANEXO 6

6.1. Entrevista

6.2. Guião de Entrevista

6.3. Transcrição das Entrevistas Realizadas

6.4. Análise de Conteúdo das Entrevistas

O presente trabalho de investigação-ação tem por base a aplicação de um plano de reeducação numa aluna do 5.º ano com dislexia. Como tal, é imprescindível a vossa colaboração no sentido de ajudar a caracterizar a aluna em questão, bem como identificar os seus pontos fortes e pontos fracos. A entrevista será feita oralmente e gravada bem como será garantido o anonimato.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

6.1. ENTREVISTA

1. Qual é a sua formação académica?

2. Há quanto tempo exerce a profissão?

A. Que tipo de erros a aluna normalmente regista aquando da leitura de um texto?

1. Ao nível da precisão:

omissão de letras;
omissão de sílabas;
substituição de letras;
substituição de sílabas;
substituição de palavras;
substituição de fonemas;
ausência de pontuação e acentuação;
inversões da ordem das letras;
inversões da ordem das sílabas;

2. Ao nível da fluência:

leitura silábica e hesitante (soletração);
velocidade de leitura oral é rápida;
velocidade de leitura oral é lenta;
falta de expressividade;

3. Ao nível da compreensão:

dificuldade em responder a perguntas de interpretação;
 dificuldade em elaborar resumos;
 desconcentração ao realizar uma leitura silenciosa;

4. Ao nível da postura:

perda da linha ao ler;
 seguimento do texto com o dedo;
 adoção de uma posição debruçada sobre o texto.

B. Em que tipo de textos a aluna regista menos erros de leitura?

1. Longos:

narrativa
 poesia
 dramático
 B.D.

2. Curtos:

narrativa
 poesia
 dramático
 B.D.

C. Quando pede à aluna para ler uma palavra, frase ou texto, como caracteriza a reação da aluna a nível:

1. ...emocional? _____

2. ...comportamental? _____

Gratos pela sua colaboração!

6.2. GUIÃO DE ENTREVISTA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS
Caraterização do docente.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolher dados pessoais e profissionais do docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua formação académica? 2. Há quantos anos exerce a profissão?
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Erros na leitura</p>	<p>A1- Ao nível da precisão</p> <p>A2 – Ao nível da fluência</p> <p>A3 – Ao nível da compreensão</p> <p>A4 – Ao nível da postura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o tipo de erros que a aluna normalmente regista aquando da leitura de textos. 	<p>A. Que tipo de erros a aluna normalmente regista aquando da leitura de um texto?</p> <p>1. <u>Ao nível da precisão:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. omissão de letras; 1.2. omissão de sílabas; 1.3. substituição de letras; 1.4. substituição de sílabas; 1.5. substituição de palavras; 1.6. substituição de fonemas; 1.7. ausência de pontuação e acentuação; 1.8. inversões da ordem das letras; 1.9. inversões da ordem das sílabas; <p>2. <u>Ao nível da fluência:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. leitura silábica e hesitante (soletração); 2.2. velocidade de leitura oral é rápida;

			<p>2.3. velocidade de leitura oral é lenta;</p> <p>2.4. falta de expressividade;</p> <p>3. <u>Ao nível da compreensão:</u></p> <p>3.1. dificuldade em responder a perguntas de interpretação;</p> <p>3.2. dificuldade em elaborar resumos;</p> <p>3.3. desconcentração ao realizar uma leitura silenciosa;</p> <p>4. <u>Ao nível da postura:</u></p> <p>4.1. perda da linha ao ler;</p> <p>4.2. seguimento do texto com o dedo;</p> <p>4.3. adoção de uma posição debruçada sobre o texto.</p>
<p>B Tipo de textos</p>	<p>B1 – Textos longos B2 – Textos curtos</p>	<p>▪ Identificar o tipo de textos em que a aluna normalmente regista menos erros de leitura?</p>	<p>B. Em que tipo de textos a aluna regista menos erros de leitura?</p> <p>1. <u>Longos:</u></p> <p>1.1. narrativa</p> <p>1.2. poesia</p> <p>1.3. dramático</p> <p>1.4. B.D.</p> <p>2. <u>Curtos:</u></p> <p>2.1. narrativa</p> <p>2.2. poesia</p> <p>2.3. dramático</p> <p>2.4. B.D.</p>

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Caraterização da reação da aluna face à leitura</p>	<p>C1 – A nível emocional C2 – A nível comportamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a reação da aluna face à leitura. 	<p>C. Quando pede à aluna para ler uma palavra, frase ou texto, como caracteriza a reação da aluna a nível:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ...emocional? 2. ...comportamental?
--	---	--	---

Nota: Esta entrevista teve por base o trabalho de Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura, Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicossoma e Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

6.3. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

P1- Professor de Educação Especial

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	Mestrado em Educação Especial.
2	25 anos.
A1	1.1. omissão de letras; 1.7. ausência de pontuação e acentuação;
A2	2.1.leitura silábica e hesitante (soletração); 2.4. velocidade de leitura oral é lenta;
A3	3.1. dificuldade em responder a perguntas de interpretação; 3.2. dificuldade em elaborar resumos
A4	4.2. seguimento do texto com o dedo; 4.3. adoção de uma posição debruçada sobre o texto.
B1	Acho que é indiferente.
B2	Também, acho que não há preferência.
C1	Que tenha reparado, não manifesta qualquer tipo de reação.
C2	Também não.

P2- Professora de Língua Portuguesa

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	Sou licenciada em Português e Estudos Sociais/História.
2	Sou professora há...há...27 anos. Como o tempo passa!
A1	1.1.omissão de letras; 1.2. omissão de sílabas; 1.7. ausência de pontuação e acentuação; 1.8. inversões da ordem das letras; 1.9. inversões da ordem das sílabas;
A2	2.1.leitura silábica e hesitante (soletração); 2.4. velocidade de leitura oral é lenta; 2.5. falta de expressividade;
A3	3.1.dificuldade em responder a perguntas de interpretação; 3.2.dificuldade em elaborar resumos
A4	4.2.seguimento do texto com o dedo; 4.3.adoção de uma posição debruçada sobre o texto.
B1	1.4. B.D.
B2	2.2. poesia 2.4.B.D.
C1	Por vezes, manifesta sinais de ansiedade e nervosismo.
C2	Dá-me a impressão, que se ela pudesse evitar a leitura em público na turma, fá-lo-ia, pois quando pergunto quem gostaria de ler o texto, ela nunca se oferece. Lê só quando eu a interpelo diretamente. Fora isso, fica muito caladinha.

6.4. ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Legenda: P1. A1.2: *Professor 1 (Educação Especial) na resposta dada ao item A1, opção 2.*

CATEGORIA A - Erros na leitura

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	OCORRÊNCIAS
A1 - Ao nível da precisão	▪ omissão de letras; (P1.A1.1) (P2.A1.1)	2
	▪ omissão de sílabas; (P2.A1.2)	1
	▪ ausência de pontuação e acentuação; (P1.A1.7) (P2.A1.7)	2
	▪ inversões da ordem das letras; (P2.A1.8)	1
	▪ inversões da ordem das sílabas; (P2.A1.9)	1
A2 – Ao nível da fluência	▪ leitura silábica e hesitante (soletração);(P1.A2.1) (P2.A2.1)	2
	▪ velocidade de leitura oral é lenta; (P1.A2.3) (P2.A2.3)	2
	▪ falta de expressividade; (P2.A2.4)	1
A3 – Ao nível da compreensão	▪ dificuldade em responder a perguntas de interpretação; (P1.A3.1) (P2.A3.1)	2
	▪ dificuldade em elaborar resumos(P1.A3.2) (P2.A3.2)	2
A4 – Ao nível da postura	▪ seguimento do texto com o dedo; (P1.A4.2) (P2.A4.2)	2
	▪ adoção de uma posição debruçada sobre o texto. (P1.A4.3) (P2.A4.3)	2

CATEGORIA B – Tipo de textos com menos erros de leitura

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	OCORRÊNCIAS
B1 – Textos longos	▪ B.D. (P2.B1.4)	1
B2 – Textos curtos	▪ poesia (P2.B2.2)	1
	▪ B.D. (P2.B2.4)	1

CATEGORIA C – Caracterização da reação da aluna face à leitura

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	OCORRÊNCIAS
C1 – A nível emocional	▪ “...sinais de ansiedade e nervosismo...” (P2.C1)	1
C2 – A nível comportamental	▪ “...evitar a leitura em público...” (P2.C1)	1

ANEXO 7

Teste de Fluência e Precisão na Leitura

Texto “O Rei”

O rei vai nu (281 palavras)

Era uma vez um rei muito vaidoso e que gostava de andar muito bem arranjado. Um dia vieram ter com ele dois aldrabões que lhe falaram assim:

- Majestade, sabemos que gosta de andar sempre muito bem vestido, bem vestido com ninguém; e bem o mereceis! Descobrimos um tecido muito belo e de tal qualidade que o tolos não são capazes de o ver. Com um fato assim Vossa Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes dos tolos, parvos e estúpidos que não servirão para a vossa corte.

- Oh! Mas é uma descoberta espantosa! – respondeu o rei. Tragam já esse tecido e façam-me o fato; quero ver as qualidades das pessoas que tenho ao meu serviço.

Os dois aldrabões tiraram as medidas e, daí a umas semanas, apresentaram-se ao rei dizendo:

- Aqui está o fato de Vossa Majestade.

O rei não via nada, mas como não queria passar por parvo, respondeu:

- Oh! Como é belo!

Então os dois aldrabões fizeram de conta que estavam a vestir o fato, com todos os gestos necessários e exclamações elogiosas:

- Ficais tão elegante! Todos vos invejarão!

Como ninguém da corte queria passar por tolo, todos diziam que o fato era uma verdadeira maravilha. O rei até parecia um deus! A notícia correu toda a cidade: o rei tinha um fato que só os inteligentes eram capazes de ver.

Um dia o rei resolveu sair para se mostrar ao povo. Toda a gente admirava a vestimenta, porque ninguém queria passar por estúpido, até que a certa altura, uma criança, em toda a sua inocência, gritou:

- Olha, olha! O rei vai nu!

E foi então que o rei se apercebeu da esparrela em que caiu.

ANEXO 8

Avaliação da Leitura Oral

Grelha de Observação

Avaliação da Leitura Oral

Grelha de Observação

1. Fluência

Tempo de leitura (TL)	Número de palavras lidas (PL)	Palavras lidas por minutos (PLM)	Índice de Fluência (F) F= (PLC/TL)x60

2. Precisão

Número de erros na leitura (E)	Número de palavras lidas corretamente (PLC)	Índice de precisão P= (PLC/PL)x100

3. Tipologia e frequência dos erros de leitura

Tipo de Erro	Frequência
Omissões	
Acréscimos	
Substituições	
Inversões	
Ajuda nas palavras	

(adaptado: CARVALHO, 2011)

ANEXO 9

Atitude/ Comportamento

Grelha de Observação

Atitude/ Comportamento**Grelha de Observação**

- Passa à frente as incorreções, sem as autocorriger SIM NÃO

- Anula ou exagera a entoação e pausas implícitas nos sinais de pontuação
SIM NÃO

- Modifica o seu tom de voz habitual quando lê SIM NÃO

- A velocidade de leitura oral é rápida demais SIM NÃO

- A velocidade de leitura oral é lenta demais SIM NÃO

- Perde a linha ao ler SIM NÃO

- Assinala a linha com o dedo SIM NÃO

- Movimenta a cabeça enquanto lê SIM NÃO

- Pisca demasiado frequentemente os olhos SIM NÃO

- Faz movimentos parasitários enquanto lê SIM NÃO

- Demonstra excessiva tensão ao ler SIM NÃO

- Adota postura incorreta ou mexe-se a si ou o papel enquanto lê SIM NÃO

(adaptado: FICHA B)

ANEXO 10

Prova de Correção

Prova de Correção

“Olha, agora vais ter de assinalar nesta folha as seguintes letras da seguinte maneira. Escuta bem como te vou pedir. Quero que sublinhes o H, que faças um círculo no K, que risques o N (até aos 10 anos) e que faças uma cruz no X (maiores de 10 anos). Compreendeste? Então começa.”

C X A B C X E B N X H A N C H X B X B K C H A N C B X B X E K A H C H E B X A K
 B H X N B C H A B C A B C H A E K E A X B K E C B C H A N C A H C H A B X H B K
 V R X N C X B X E K B X P B X E N C H E N H A N E H K X K N K X E K B K N C B X N
 X A K B H C K A N C B E K B X H A N C H X E K X N C H A K C K B X K B H A B C H
 C H A N C B H K X B A N C H A X E K E X C H A K C B E E B E A N C H A C H K N B
 K X K E K H B N C H K X B E X C H A N C K E C N K H A E C H K X K B N X K A K C
 A N C H A E X K B E H B K X E A H C H K A H K H B E B H K B X A B E H B N C H A
 K A X B E H B H A X N E H A H K B N E A K E N B A K C B E N K C H A B A X E C B
 H K E C H K C B X N E C B X K H K B C K B E B K H H E C A B N E X E B H A H E H
 K E N B K A N C H A C H A N C X A K B H H A K C X A N E H A C H A N C B K X E B
 E B X K X C H E N C H A N C H K B K X B E K E B K B H A N C H H A N C H K E B K X
 A B C H A X K A C E C H A N C E C X K B A N C H A C A B K X C H E N C X N X E K
 B N K B E H A N E H E K X A B H X H B N X K B E X H B H C H B C A E X N C H A N
 H K E X B H B H A E M C H B N A E B A E H X B X B N C H A E H E K A H B E K E X
 K E H C H E C A E H X B K E B E H C H A E A H C H K B E X H K X H K E A H C H A
 C A K A E K X E B C K X E K X H A N C H K B E B E C H A N C E K X E K H A N C H
 H C H E N C H B N E X K B E X H B H A K N C X A N E B K E B K N E X E H C H A N
 B X B K C N C H A N A H E H A K C X K N B X H N K N C H A W B E C H A K H E X C
 C H A K B E X K B K E C B K C H X N A C H A K C X K X B X E A E C K C E A N K
 W C H A E X K E X K E N X H B X A K E H C H A N K X B C X H B N E X A E C B E
 C H A N C A K B C H X A E C X A H C H A E H K N C X K E X B X B E K H E N E H A
 E X K E K H A N B K B K X E X C H A N X K A X E H A H E H W K B K C H C H A H
 E X B K B N E X A N E X E K B C H E N C H B H E B N C H A E A X H X K C H A X C
 N C H A N E H H E B N C H A N B E B X C H C B A N E B X E N X C K E N E K X K H H
 K E B X B A E C H A C H K N C X E A E X K B E X E A N C H A C A N C E B E K E
 X B E K X C H K H C E X A E K C H A N N E X C E X C H A H C B H E K X C H A N C
 A B E H A X N A K X B E W B E A K K B A B N X H A X K C B X E X N B X A N C K A
 B H C N E A X C H A H A E C H B K C H X A E B N K A N K H K H A B C H E K B X K
 C N A E C B K X E K C H A K C X B X K B C H X K C B E X K A C H A N C K C X K E
 H A N C H X A B K E B K X E N N C H A N H X A C H E X K C X E B K X E N X H A N
 K E B X C H B N X H K B X E K H C N E H X A N B E H A H X H X K B X E H A N C H
 B K E B X A N C X A X K B H B A N E H C X B K X E A N C H A B X C B K A X C H A

ANEXO 11

Prova de Correção
Grelha de Observação

Prova de Correção
Grelha de Observação

Indicadores	
Capacidade de reter instrução	
Velocidade de processamento	
Atenção	Ordem
	Varrimento
	Mobilidade Cerebral
Impulsividade	
Sinais de fadiga ou esgotamento	

(adaptado: N. SEMAGO & M. SEMAGO, 2005)

APÊNDICES

APÊNDICE 1

“O Rei vai nu”

Compreensão de texto

“O Rei vai nu”

Compreensão de texto

1. Quem são as personagens principais?
2. Quem enganou o rei?
3. Como o rei foi enganado?
4. Quem teve a coragem de dizer a verdade ao rei?

APÊNDICE 2

**Resultados da
Prova de Correção**

Resultados obtidos na Prova de Correção

Tempo	3 min.
Idade	11
N.º Letras	4
N.º de Fig. Corretas	55
N.º de Fig. Erradas	4
N.º Fig. Corretas 1 minuto	17
N.º Fig. Erradas 1 minuto	1
Autocorreções	4

Quadro A - Prova de Correção-Diagnóstico.

Tempo	3 min.
Idade	11
N.º Letras	4
N.º de Fig. Corretas	56
N.º de Fig. Erradas	2
N.º Fig. Corretas 1 minuto	18
N.º Fig. Erradas 1 minuto	1
Autocorreções	2

Quadro B - Prova de Correção-Avaliação.