

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Promoção da Leitura e da Escrita numa Criança Disléxica
do 4ºAno

Maria Fernanda Araújo Dias

Coimbra, 2017

Maria Fernanda Araújo Dias

Promoção da Leitura e da Escrita numa Criança Disléxica do 4ºAno

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Vaz

Arguente: Prof. Doutora Helena Serra

Orientador: Prof. Doutora Natália Pires

Agradecimentos

Na realização de um trabalho de investigação, contamos sempre com a ajuda e colaboração daqueles que se cruzaram connosco ao longo deste percurso.

Assim, gostaria de deixar o meu primeiro agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Natália Pires, pela disponibilidade, incentivo, persistência e profissionalismo que sempre demonstrou.

Aos alunos disléxicos com quem trabalhei ao longo do ano, mas em especial à Maria e à sua mãe que amavelmente se disponibilizaram a colaborar no estudo.

À minha colega Carla, pelos momentos passados, pela partilha de conhecimentos, incentivo e ajuda no trabalho em sala de aula.

À professora Sara pelo acompanhamento e articulação do trabalho realizado com a Maria na aula de apoio e na sala de aula.

Aos meus pais, que desde sempre me criaram condições para que eu pudesse atingir os meus objetivos e por me terem ensinado valores como a honestidade, a humildade, a perseverança e a certeza de que qualquer que seja o problema, faz parte da solução.

E ao meu marido e à minha filha, uma palavra especial por compreenderem e entenderem as minhas ausências e, acima de tudo, por todo o apoio.

Título da Tese de Mestrado: Promoção da Leitura e da Escrita numa Criança Disléxica do 4ºAno

Resumo: O presente estudo resulta de uma intervenção realizada com uma aluna disléxica que frequenta o 4ºano de escolaridade, no âmbito do trabalho de projeto do Mestrado de Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O trabalho inicia-se com uma abordagem teórica sobre as dificuldades específicas de aprendizagem, e mais especificamente a Dislexia, sobre o funcionamento do cérebro e sua implicação nos mecanismos de leitura e na escrita e sobre a identificação de programas/instrumentos de avaliação e intervenção em problemas de leitura e escrita.

Pretendemos com este projeto implementar um plano de investigação mista, porque nos parece o mais adequado ao estudo de caso único que iremos efetuar. A pergunta de partida que se coloca é: Será que a implementação de um programa de reeducação disléxica específico promove a leitura e a escrita na aluna disléxica?

Partindo da questão anterior, o nosso trabalho teve como objetivo geral a melhoria das competências de leitura e escrita de uma aluna do 4º ano com dificuldades específicas de aprendizagem (Dislexia) mediante a aplicação do Programa de Intervenção Pedagógica de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves e como objetivos específicos, a identificação das alterações decorrentes da aplicação deste programa, avaliando quantitativamente a velocidade de leitura, o tipo e a quantidade de erros dados num teste de leitura; o número de erros de cópia e o número de erros de ditado, antes e após a intervenção, tendo aplicado uma abordagem mista.

A reavaliação confirmou que a intervenção específica ocasionou melhorias na aprendizagem da aluna uma vez que esta melhorou os resultados na velocidade de leitura, aumentou a rapidez de realização da cópia mantendo o número de erros, diminuiu os erros de ditado e, conseqüentemente, aumentou a autoestima.

A Dislexia acompanhará sempre esta aluna, mas com esta intervenção ela iniciou um caminho com estratégias que a ajudarão a percorrer a sua formação com mais confiança nas suas capacidades.

Palavras-chave: Dislexia, Leitura e Escrita, Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Title: Promotion of reading and writing through an Educational Intervention Program in a dyslexic child

Abstract: This study results from an intervention performed with a dyslexic student who attends the fourth grade, under the Special Education Master's project work - Cognitive Domain and Motor, of School of Education of Coimbra.

The work begins with a theoretical approach to the specific learning difficulties and specifically Dyslexia, on the functioning of the brain and its implication in reading mechanisms and writing and on the identification of programs, tools and diagnostic of reading and writing problems.

We intend to implement a joint research plan, because it seems the most appropriate to the unique case study that we will make. The initial question that arises is: Does the implementation of a specific dyslexic reeducation program promotes reading and writing in dyslexic student?

From the previous question, our work, case study type, aimed to improve reading and writing skills of a dyslexic student of the 4th grade by applying the Pedagogical Intervention Program of Helena Serra and Teresa Oliveira Alves and as specific objectives, the identification of changes resulting from the implementation of this program, evaluating quantitatively the reading speed, the type and number of errors in data reading test; the number of copy and dictation errors, before and after the intervention and rehabilitation, having applied a mixed approach.

The reassessment confirmed that the specific intervention caused improvements in learning student since he improved results in the reading speed, increased the speed of copy realization maintaining the number of errors, decreased dictation errors and, consequently, increased self-esteem.

Dyslexia will always accompany this student, but with this intervention she started a path with strategies that will help her go through her life with more confidence in her abilities.

Keywords: Dyslexia, Reading and Writing, Learning Specific Difficulties

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
Capítulo 1.....	7
Das Dificuldades de Aprendizagem às Dificuldades Específicas de Aprendizagem	7
1.1. Dificuldades de Aprendizagem	8
1.2. Dificuldades Específicas de Aprendizagem	11
Capítulo 2. Aprendizagem da leitura e da escrita	15
2.1. A Escrita.....	17
2.2. A leitura.....	20
2.2.1. Modelos de processamento de leitura	22
2.2.2. Métodos de ensino da leitura	22
2.2.3. A consciência fonológica	25
2.2.4. A fluência leitora.....	26
2.3. Dificuldades de leitura e escrita	28
Capítulo 3. Dislexia.....	31
3.1. Abordagem histórica e evolução do conceito de dislexia	32
3.2. Tipos de dislexias.....	36
3.3. Causas da dislexia	38
3.5. Prevalência, distribuição por géneros	40
Capítulo 4. A Escola e a Dislexia	43
4.1. O sistema educativo face à dislexia	44
4.2. A atitude dos professores face à dislexia	47
4.3. A importância do diagnóstico e intervenção adequada.....	48
PARTE II: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	53
4.1. Objetivos e questões metodológicas.....	56

4.1. Instrumentos	58
4.2. Procedimentos e cronograma	60
Capítulo 5: Caraterização do estudo de caso	63
5.1. Caraterização da escola/turma	64
5.2. Caraterização da aluna	64
Capítulo 6: Apresentação e análise dos resultados	69
6.1. A intervenção	70
6.1.1. Diário de bordo da intervenção	70
6.2. Análise dos resultados	102
6.2.1. Avaliação diagnóstica	102
6.2.2. Avaliação intermédia	109
6.2.3. Reavaliação	111
6.2.4. Avaliação da velocidade de leitura e número de erros em cópia e ditado	113
6.2.5. Avaliação da velocidade de leitura de listas de 20 palavras	118
CONCLUSÃO	124
Bibliografia	129
Páginas eletrónicas consultadas	134
Legislação	136
Anexos	137

Figuras

Figura 1 – Marca neurológica da Dislexia

Figura 2 – Sistema neuronal para a leitura

Quadros

Quadro 1 – Cronograma da intervenção

Quadro 2 - Resultados da BAPAE na avaliação inicial

Quadro 3 – Identificação dos erros cometidos na leitura, cópia e ditado, na avaliação inicial

Quadro 4 – Identificação dos erros cometidos na leitura, cópia e ditado, na avaliação intermédia

Quadro 5 – Identificação dos erros cometidos na leitura, cópia e ditado, na avaliação final

Quadro 6 – Evolução registada ao longo da intervenção

Quadro 7 - Evolução do tempo de leitura da lista de 20 palavras

Quadro 8 - Resultados da BAPAE na avaliação final

Gráficos

Gráfico 1 – Evolução do nº de erros de cópia

Gráfico 2 – Tipo e quantidade de erros de cópia

Gráfico 3 – Evolução do nº de erros de ditado

Gráfico 4 - Tipo e quantidade de erros de ditado

Gráfico 5 - Evolução da velocidade de leitura

Gráfico 6 – Evolução dos erros de leitura

Gráfico 7 – Evolução do tipo de erros de leitura

Gráfico 8 – Evolução do tempo de leitura de 20 palavras

Gráfico 9 - Evolução da velocidade de leitura

Gráfico 10 - Evolução do tempo de leitura da lista de 20 palavras

Gráfico 11 – Evolução dos resultados do Teste BAPAE

Gráfico 12 – Avaliação de competências com o Jogo DLX

Gráfico 13 - Reavaliação de competências com o Jogo DLX

Gráfico 14 – Evolução da velocidade de leitura dos alunos com reeducação disléxica

Gráfico 15 – Evolução do nº de erros de cópia dos alunos com reeducação disléxica

Gráfico 16 - Evolução do nº de erros de ditado dos alunos com reeducação disléxica

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

PEI – Programa Educativo Individual

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico

APA - American Psychiatric Association

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

INTRODUÇÃO

Na minha prática docente, cruzei-me várias vezes com alunos que, ao chegarem ao 2ºCEB, não apresentavam os pré-requisitos necessários à leitura e escrita, os quais deveriam ter sido adquiridos no 1ºCEB, tempo ótimo para a realização destas aprendizagens.

No âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo, surgiu a possibilidade de elaborar a minha dissertação sobre a Dislexia. Com o aprofundamento desta temática, constatei que a aprendizagem da leitura e da escrita implicam processos cognitivos complexos: a linguagem, a perceção visual e auditiva, a lateralidade, a psicomotricidade, o funcionamento neurológico e cognitivo, a memória, o funcionamento psicolinguístico, a consciência fonológica e a motricidade e que uma intervenção nesta área deve ser diversificada.

Em articulação com a psicóloga do agrupamento e com uma docente de português do 2ºCEB, e considerando a existência de um grupo de alunos do 4º ano com dislexia, propusemos ao Conselho Pedagógico, a implementação de um programa de intervenção pedagógica específico em aulas de apoio pedagógico, num trabalho de articulação entre docentes dos 1º e 2ºCEB, por considerarmos que a intervenção terá melhores resultados quanto mais cedo for implementada.

Após a análise dos diferentes métodos de reeducação disléxica disponíveis, optámos pelo Programa de Intervenção Pedagógica da autoria de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves, da Porto Editora, por considerarmos ser o mais adequado ao grau de escolaridade dos alunos, uma vez que os outros métodos são mais eficazes para as crianças do Pré-Escolar ou dos primeiros anos de escolaridade, aquando da iniciação à leitura e à escrita.

Assim, semanalmente, cinco alunos disléxicos do 1ºCEB usufruíram do Programa de Intervenção Pedagógica de Serra (2015), com o objetivo geral de melhorar as suas competências de leitura e de escrita. Contudo, considerando a organização deste mestrado, apenas um destes alunos será objeto do estudo de caso.

Este estudo está organizado em duas partes distintas, uma teórica e outra empírica. Na primeira parte, abordamos aspetos teóricos relacionados com as dificuldades

específicas de aprendizagem, a aprendizagem da leitura e da escrita, a perspetiva histórica e a evolução do conceito de dislexia, e o modo como o sistema educativo tem lidado com esta problemática.

Na segunda parte, componente empírica, abordamos a metodologia adotada, os instrumentos de recolha de dados, a caracterização da aluna, a descrição da intervenção efetuada em cada aula, os resultados alcançados e a análise dos mesmos.

Na abordagem empírica, procuramos demonstrar que uma avaliação adequada nas diversas áreas que influenciam a leitura e a escrita, seguida de uma intervenção pedagógica específica, com recolha e monitorização dos dados ao longo do processo, produz melhorias significativas nas competências de leitura e escrita e, conseqüentemente, na melhoria da autoestima e motivação da aluna.

Posteriormente à análise dos dados recolhidos e estabelecidas as respetivas conclusões, os resultados foram comunicados à professora e à família da aluna e foi decidido dar continuidade ao trabalho de reeducação específico no novo ano letivo.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1.
Das Dificuldades de Aprendizagem às Dificuldades Específicas de
Aprendizagem

1.1. Dificuldades de Aprendizagem

A investigação em torno das Dificuldades de Aprendizagem (DA) tem sido objeto de atenção por muitos investigadores de campos diversificados, gerando discussão e controvérsia, muitas vezes associada ao desenvolvimento das sociedades (Fonseca, 2008; Lopes 2010).

Casas (1994), citado por Cruz (2009), sistematiza o percurso histórico das DA, dividindo-o em quatro momentos: a fase da fundação; a fase de transição; a fase de integração e a fase contemporânea.

Na fase da fundação, que ocorreu entre 1800 e 1930, verificou-se o primeiro grande desenvolvimento teórico sobre o tema (Cruz, 1999), quase exclusivamente pela Medicina, estabelecendo uma relação entre determinadas lesões cerebrais e alterações de linguagem (Serra, Nunes e Santos, 2010).

Os primeiros estudos de relevo para as DA, dos quais se distinguem Broca, Wernicke, Jackson, Head, Hinshelwood e Orton, assinalaram a existência das relações entre as lesões cerebrais e as alterações da linguagem ao descrever vários casos clínicos de adultos com perdas específicas das funções mentais resultantes de lesões cerebrais.

Na **fase de transição**, ocorrida entre 1930 e 1963, os conhecimentos teóricos disponibilizados pelos médicos na fase anterior permitiram a psicólogos e educadores elaborar teses e programas variados, com o objetivo de restabelecer várias habilidades, essencialmente linguísticas (Cruz, 1999). Passa-se, desta forma, de uma fase fundamentalmente teórica para uma fase onde se observa uma maior intervenção.

Na **fase da integração** (1963 a 1980), o trabalho desenvolvido permitiu o reconhecimento das DA como uma área específica (Cruz, 1999). A definição de DA proposta por Kirk (Serra, Nunes e Santos, 2010) foi bem aceite porque afastava a componente clínica e reforçava a componente educacional.

“Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso de desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou fatores culturais e institucionais.”

(Kirk, 1962, p.263)

Assiste-se a um maior interesse pelos problemas de ensino-aprendizagem e surgem nomes importantes que em muito colaboraram para a história das dificuldades de aprendizagem, como Samuel Kirk, Adelman, Ross, Vellutino e Torgesen, Senf, Sats e Van Nostrand e Werner e Cromer (Fonseca, 1999).

Por último, a **fase contemporânea**, de 1980 à atualidade, na qual se constata a tendência crescente de colaboração entre as escolas normais e as especiais (Cruz, 1999).

Segundo Serra (2005), a definição de Dificuldades de Aprendizagem foi evoluindo e acompanhando os avanços da medicina e da psicologia, até se chegar à definição efetuada pela *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais

podem existir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou influências ambientais (tal como, diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências”

(NJCLD,1994, pp.61-64)

A definição da NJCLD de DA é a mais consensual, pois é a que reúne “maior aceitação internacional e viabilidade profissional por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura e que são definidos por profissionais da área.

Correia e Martins (1999, p.5) referem que “em Portugal, o termo tem sido usado com sentidos diferentes, ora num sentido mais lato, ora num sentido mais restrito. O primeiro refere-se ao conjunto de problemas de aprendizagem que existem nas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. No sentido restrito, o conceito refere-se a uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área sócio emocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo”.

Baseado na explanação de Correia, Cruz (2009, p.3) distingue dois termos para esta problemática.

Assim, o termo DA indica que se verifica “[...] qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos indivíduos, independentemente de esta diferença ter origem em fatores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar o que está alterado”. Por seu lado, o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) designa “os problemas de

aprendizagem ditos primários, ou específicos, intrínsecos a quem aprende e para os quais é difícil encontrar explicação, pois não estão ligados a nenhuma condição bem determinada de deficiência”.

Cruz (2009, p.3)

1.2. Dificuldades Específicas de Aprendizagem

As Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) são uma especificidade das DA e surgem quando indivíduos, com um potencial intelectual considerado médio, sem perturbações visuais ou auditivas, que usufruíram de um processo de ensino considerado eficaz e estão motivados para aprender, mas não são bem-sucedidos.

Correia (2008, p.19) propõe utilizar o termo DEA para designar “um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a receção, integração ou expressão de informação, refletindo-se estas desordens numa discapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo ou para a aquisição de competências sociais”.

Para Correia (2008, p:46) as DEA “dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto de realizações”.

Neste sentido, pode-se inferir que as crianças com DEA apresentam um desfasamento entre as suas capacidades e o seu nível de desempenho, isto é, apresentam um atraso significativo nas áreas da linguagem e da matemática, que se refletem no baixo rendimento escolar. No entanto, estas dificuldades resultam não de incapacidades intelectuais, sensoriais, motoras ou emocionais, mas provavelmente de uma disfunção do sistema nervoso central. Esta perspetiva é também a perspetiva de Cruz (2009, p.81), que considera que “as DEA são, cada vez mais, relacionadas com uma disfunção ao nível do sistema nervoso central, a qual afeta funções cerebrais específicas, necessárias para executar determinadas tarefas”.

Correia refere que as DEA mais frequentes são: dislexia; disgrafia; discalculia; dispraxia (apraxia); problemas de perceção auditiva, visual e de memória de curto e longo prazo.

Cruz considera que as quatro principais formas de DEA são a dislexia, que se refere às dificuldades no processo da leitura, a disgrafia e a disortografia que se reportam às dificuldades no processo da escrita, e a discalculia que diz respeito às dificuldades na aritmética (Cruz, 2009).

Recentemente, a *American Psychiatric Association* (APA) (2013), no DSM-V-TR, reuniu numa única categoria, Perturbação Específica da Aprendizagem, as três perturbações que apresentavam critérios de diagnóstico distintos no anterior DSM-IV-TR: Perturbação da Leitura; Perturbação da Escrita e Perturbação do Cálculo.

Dentro da Perturbação Específica de Aprendizagem, existem três Especificadores com o objetivo de identificar de modo mais preciso as características sintomatológicas das dificuldades de aprendizagem com prejuízo na Leitura, na Expressão Escrita e na Matemática.

A APA (2013, p.110) define a DEA como um transtorno do neurodesenvolvimento com origem biológica que se caracteriza por: A) dificuldades persistentes para aprender habilidades académicas fundamentais com início nos anos de escolarização; B) o desempenho do indivíduo nas habilidades académicas está abaixo da média para a idade; C) as dificuldades de aprendizagem surgem nos primeiros anos escolares, mas podem manifestar-se mais quando a exigência aumenta; D) as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução académica ou instrução educacional inadequada.

Esta Associação considera que o diagnóstico de DEA deve basear-se na história médica, de desenvolvimento, educacional e familiar do indivíduo; na história das dificuldades de aprendizagem reportadas pela escola; na análise de trabalhos académicos e em testes clínicos padronizados.

O diagnóstico de DEA costuma ocorrer nos primeiros anos do ensino primário, quando as crianças aprendem a ler, escrever e calcular, contudo, já no jardim de infância há comportamentos (p. ex., relutância em envolver-se na aprendizagem; comportamento de oposição, dificuldades para rimar e contar ou dificuldades na motricidade fina necessária para a escrita) que podem indiciar DEA. A intervenção

precoce poderá minimizar as dificuldades na fluência e compreensão da leitura, na soletração, na expressão escrita e na habilidade com números, ensinando ao indivíduo estratégias de compensação, uma vez que estas dificuldades costumam persistir na vida adulta.

Segundo a DSM-V-TR, a prevalência das DEA nos domínios académicos de leitura, escrita e matemática é de 5 a 15% entre crianças de idade escolar, e aproximadamente de 4% nos adultos, sendo mais frequente no sexo masculino do que no feminino (as proporções variam de cerca de 2:1 a 3:1). Refere ainda que os indivíduos com DEA apresentam frequentemente um autoconceito negativo e sintomas depressivos, que podem ter consequências funcionais negativas ao longo da sua vida, na medida em que evitam as tarefas académicas e desistem mais cedo da escola, porque as estratégias de ensino não se adequam às suas dificuldades e eles não conseguem acompanhar o ritmo de trabalho dos restantes alunos.

Em resumo, e segundo Cruz (2009), os problemas mais associados aos indivíduos com DEA ocorrem ao nível neurológico, atenção, perceção, memória, cognitivo, psicolinguístico, atividade motora e psicomotora, emocional e sócio emocional.

As atividades da sala de aula assentam, de acordo com a terminologia anglo-saxónica, nos três rs: *Reading, wRiting e aRithmetic*, ou seja, leitura, escrita e aritmética (Almeida, citada por Cruz, 2009). Os alunos com DEA, por não conseguirem lidar com as matérias que requerem o domínio da leitura e da escrita, tendem a afastar-se do currículo e, conseqüentemente, tendem a diminuir a sua autoestima.

Segundo Correia (2004), 48% das crianças com Necessidades Educativas Especiais apresentam DEA, deixando-as entregues ao insucesso escolar, o qual muitas vezes culmina num insucesso pessoal, profissional e social.

Em Portugal, nos anos seguintes à publicação do Decreto-Lei nº3/2008 a maioria das crianças com DEA foram retiradas da Educação Especial e deixaram de usufruir dos apoios diferenciados, passando a ter a mesma educação escolar dos restantes alunos, o que aumentou o seu insucesso escolar. Felizmente, nos últimos anos, tem-se

assistido a uma inversão desta tendência e os alunos disléxicos voltaram a ser integrados na Educação Especial.

Capítulo 2. Aprendizagem da leitura e da escrita

“A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efetivamente livre e autónomo nas decisões que toma.”

(Martins e Silva, 1999, p.49)

O Pré-Escolar configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes decisivas no desenvolvimento das crianças. Segundo Sim-Sim (2009), todos os dias, as crianças descobrem, sem um ensino formal, a sua língua materna e, através dela, interagem verbalmente, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o meio onde vivem. Antes de ingressarem na Escola, a maioria das aquisições fonológicas estão consolidadas e o conhecimento das estruturas sintáticas básicas estabilizado, pelo que as crianças estão prontas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nas sociedades atuais, aprender a ler e escrever é um objetivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica (Cunha, 2011). Contudo, nem todos os alunos o fazem com sucesso, pois a sua aprendizagem é um processo complexo no qual intervêm diversos fatores psicofísicos e ambientais que são requisitos imprescindíveis para ser bem-sucedido.

Segundo Baroja (1984, p.33), ler é decifrar uns signos gráficos e abstrair deles um pensamento e escrever é expressar por meio de uma série de signos gráficos um pensamento. Ambas as ações envolvem a perceção de signos gráficos dispostos ordenadamente numa determinada direção – esquerda/direita; a sua identificação com os sons correspondentes; a atribuição do significado dos signos e associação com a linguagem oral. A escrita necessita ainda da representação dos signos através de exercícios psicomotrizes. Para aprender a ler e a escrever satisfatoriamente é necessário que todos os fatores motrizes, psíquicos e afetivos que intervêm na aprendizagem, tenham alcançado a maturidade adequada e que a leitura e a escrita sejam apresentadas de forma gradual, tendo em conta as etapas evolutivas da criança.

2.1. A Escrita

Niza et al (2011), referem que, até à década de setenta, a escrita era considerada como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, partindo do princípio de que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática.

Com a massificação do ensino e as perspectivas pedagógicas do construtivismo e das aprendizagens sociais foram introduzidas alterações nos processos de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, também na abordagem da escrita.

Atualmente, considera-se que para comunicar por escrito cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa (Niza, 2011).

A abordagem da aprendizagem da leitura não pode ser dissociada da aprendizagem da escrita, como verificámos anteriormente, porque ao aprender o código alfabético a criança exercita-o quer em atividades de leitura quer de escrita. Leitura e escrita, apesar de terem funções distintas, apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns.

Segundo Mata (2008), as crianças contactam desde cedo com a utilização da linguagem escrita, vêm outros a ler e escrever, vão interiorizando o que é a leitura e a escrita e vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita.

No Pré-Escolar, a criança desenvolve capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos através da audição e do contacto com documentos escritos diversificados (cartas, histórias, rótulos de embalagens, notícias de jornal, listas de compras...), explicitados pelo educador, que lhes permitem perceber a funcionalidade da linguagem escrita.

Mata (2008) refere que a atuação do educador deve ter como finalidade apoiar a criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo ou brincadeira.

No 1.ºCEB, em particular nos dois primeiros anos, a leitura e a escrita constituem a novidade e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares.

As crianças vão-se apropriando da escrita quando entram no 1ºCEB. Quanto maior for o contacto com o texto e com o ato de escrita melhor será a apropriação do mecanismo da escrita. Segundo Batista et al (2011) a escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.

A produção da escrita (no sistema alfabético) pressupõe:

- o desenvolvimento de certas rotas neurais;
- mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio, próprios da fase operacional concreta, como as capacidades de inclusão de classe (vogais, consoantes...), a classificação múltipla, a seriação, a ordenação, a conservação e a orientação;
- o domínio de certas convenções gráficas (orientação, direção da linha, etc.);
- o domínio do espaço pela sua gestão dinâmica;
- a flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana;
- a ativação de certos músculos que permitem organizar a musculatura (ombro, braço e mão) para a resolução da atividade de escrita.

Os mesmos autores referem que para dominar a escrita as crianças têm de compreender que as palavras são constituídas por sons e que as letras representam esses sons. Têm de deduzir que a semelhança de sons remete para semelhança de letras, e que sons diferentes exigirão letras diferentes.

A aprendizagem do código alfabético requer uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala. Assim, a tarefa da escola deve ser a de promover o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, com o

objetivo da promoção da consciência fonológica (capacidade de identificar e manipular as unidades do oral). O treino sobre as unidades do oral deve preceder a introdução das unidades do código alfabético. As diferentes experiências familiares e culturais colocam as crianças em patamares diferentes, pelo que o professor deverá estar atento e organizar estratégias diversificadas e adaptadas às necessidades de cada criança.

Na aprendizagem da escrita não pode ser descurado o treino da caligrafia, para que as crianças saibam desenhar bem as letras, escrever com rigor e proporcionalidade, de modo a facilitar o seu reconhecimento durante a leitura.

Em suma, para escreverem as palavras corretamente, as crianças deverão realizar as seguintes conquistas de aprendizagem: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber que esses sons podem ser transcritos; 3) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica.

O professor deverá motivar os alunos para a aprendizagem da escrita com estratégias interessantes e diversificadas, mostrando-lhes que a escrita nos faz refletir e pensar de forma diferente sobre a mensagem que queremos transmitir.

2.2. A leitura

“Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler.”

Sim-Sim (2009, p.7)

São vários os autores que se têm dedicado a estudar o processo complexo de aprendizagem da leitura. Teles (2008, p.16) refere que para “ler, descodificar o código escrito, é necessário saber que a fala é formada por palavras – Consciência das Unidades Lexicais; de que as palavras são formadas por sílabas – Consciência Silábica; de que as sílabas são formadas por fonemas – Consciência Fonémica; e de que as letras do abecedário têm um nome e correspondem a um som da fala – Conhecimento do Princípio Alfabético.

Segundo Shaywitz (2008), a leitura é uma intervenção humana que tem de ser aprendida de modo consciente, enquanto a fala decorre de uma aprendizagem natural. Embora a fala e a leitura dependam da mesma partícula, o fonema, os símbolos escritos não têm significado intrínseco e funcionam, pelo contrário, como substitutos da fala ou sons da fala.

Cruz (2009) considera que, para descodificar, o indivíduo tem de perceber como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos para efetuar a leitura de palavras. Depois de extrair a informação com recurso à memória icónica segue-se a recuperação léxica das palavras que o indivíduo tem armazenado internamente.

Segundo Teles (2011), a atividade de leitura envolve diversos processos cognitivos, sensoriais e motores e o desempenho de leitura constitui a medida do seu sucesso. Contrariamente à linguagem oral, a leitura carece de ser explicitamente ensinada, mesmo por mais estimulante que possa ser o meio social e cultural onde a criança esteja inserida.

Silva et al (2011), referem que o desenvolvimento da competência leitora passa por três momentos. O primeiro ocorre na chegada à escola ou ainda antes, no meio familiar ou jardim de infância, onde as crianças descobrem a linguagem escrita. No segundo momento, durante os 1º e 2º anos de escolaridade para a maioria das crianças, aprendem a ler formalmente, dominando as técnicas de decifração. A última etapa, a partir do 3ºano, as crianças já dominam a técnica de leitura e leem para: i) aprender a ler cada vez melhor para obter informação e organizar conhecimento; ii) para apreciar textos variados. Nesta fase, os alunos são “devoradores” de livros e frequentadores assíduos das bibliotecas escolares, pois estão ávidos por ler cada vez melhor. É a fase em que os alunos se sentem mais motivados para a leitura.

Cruz (2009) refere existir consenso científico em três princípios: 1) a fluência, que vai permitir ao sujeito orientar e concentrar a cognição na compreensão, pois se a decodificação não acontecer rapidamente e com precisão, o que foi lido será esquecido sem ter sido entendido; 2) a extensão do vocabulário, pois quanto mais palavras o sujeito conhece mais facilidade tem de compreender o que lê e por isso os melhores leitores leem mais e aprendem mais palavras; 3) o conhecimento acerca do conteúdo que vai permitir ao leitor retirar o significado da combinação das palavras.

Na perspetiva de Sim-Sim (2009), a aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias. Requer, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

Segundo Vaz (1998), a leitura corrente consiste em ir mais além da simples passagem dos sinais visuais para os sinais sonoros – é necessário evocar o conteúdo de pensamento expresso pela sucessão de sinais, que são as palavras nas frases, para poder obter a necessária compreensão. E, sem compreensão, não há leitura.

2.2.1. Modelos de processamento de leitura

No que diz respeito à aquisição da leitura e aos seus processos, Cruz (2007) refere existirem diferentes modelos de leitura que exprimem diferentes concepções do ato de ler. São apresentados três modelos de leitura. O modelo de **processamento ascendente** (*bottom-up models*) que privilegia a descodificação, através do método fónico, promovendo a via fonológica através da aprendizagem e associação grafema fonema. O modelo de **processamento descendente** (*top down models*), defende que a leitura acontece naturalmente, à semelhança do que acontece com a fala; preconiza o método global ou analítico, privilegiando a associação direta da palavra ao seu significado, sem fazer o reconhecimento das letras ou sons correspondentes, está inserido neste modelo.

Com a evolução dos modelos anteriores passou a defender-se um funcionamento paralelo e bidirecional, o **modelo interativo**. Este modelo é o mais consensual entre os investigadores e representa uma concepção onde o ato de ler é produto da utilização de várias estratégias paralelas e em interação. Considera-se que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interação, capacidades de ordem superior e de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes com efeitos retroativos para ambos os níveis.

Para os modelos apresentados, e com base neles, surgiram métodos de ensino da leitura correspondentes: aos ascendentes, o método fónico ou sintético; aos descendentes, o método global e aos interativos, o método estrutural ou misto.

2.2.2. Métodos de ensino da leitura

Existe uma grande variedade de métodos de ensino da leitura, mas podem-se dividir em dois grandes grupos: métodos fónicos ou sintéticos e métodos globais ou analíticos.

Os **métodos fónicos ou fonéticos** integram o conjunto dos **métodos sintéticos**, classificados dentro dos modelos ascendentes e privilegiam as correspondências

grafo fónicas. A aprendizagem da leitura e da escrita faz-se através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras.

Nestes métodos o ensino inicia-se pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos, das letras, sílabas, palavras e finalmente às frases. Este tipo de metodologias insiste, sobretudo, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo (Valente, Martins, 2004; Viana, Ribeiro, Santos, 2007).

Segundo Cunha (2011), os métodos fónicos priorizam alguns aspetos a seguir, como, a pronúncia correta para evitar confusões entre os fonemas; as grafias de formas semelhantes devem ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre elas; ensinar um par de grafema-fonema de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem memorizada; e por fim, iniciar com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincida com a pronúncia.

O método fónico ou sintético é o mais utilizado pelos professores do 1ºCEB nas escolas portuguesas uma vez que a maioria dos manuais está organizado de acordo com este método. Por norma, as crianças dominam o mecanismo da leitura e escrita entre quatro a seis meses.

Integram-se nesta categoria os métodos **Jean Qui Rit**, de Marie Brigitte Lemaire; o **Método Fonomímico**, de Paula Teles e o **Método DOLF** (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico), desenvolvido recentemente por Ana Severino e Joana Rombert. Estes métodos são mais usados num contexto de reeducação de dificuldades de aprendizagem específicas por terapeutas da fala ou docentes de apoio educativo e/ou educação especial e menos frequentemente utilizado como método para toda a turma, talvez por ainda serem pouco conhecidos pelos professores do 1ºCEB, havendo necessidade de repensar a formação dos docentes ao longo da carreira, associada muitas vezes apenas à progressão.

Os **métodos globais ou analíticos** preconizam que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetua a partir das experiências dos alunos, numa metodologia ativa, pegando nas palavras usadas pela criança para a ensinar a ler globalmente, sem lições padronizadas e fixadas pelo professor.

Borges (1998) refere que no método global os procedimentos de ensino da língua escrita partem dos elementos de significação da língua: palavra, frase, texto, ficando a análise dos seus componentes (sílabas, fonemas ou letras) para um momento posterior. As etapas propostas para a aprendizagem seguem o caminho inverso do método sintético. O professor lê um texto que as crianças repetem e que serve de base para o reconhecimento, inicialmente do significado e posteriormente das palavras que o constituem.

Foram percussores dos métodos ativos Decroly, Maria Montessori, Paulo Freire e o Movimento da Escola Moderna.

Outros autores defendem que os **Métodos Estruturais**, um misto dos modelos fónicos e dos modelos globais, são os mais adequados porque utilizam estratégias de leitura do tipo *Bottom-up* e *Top-down*, como é o caso do Método de Leitura João de Deus.

Um estudo elaborado por Chall (1967; 1983; cit. por Viana, Ribeiro, Santos, 2007), comparava dois grupos de crianças com metodologias de ensino (fónica e global) e, concluiu que as crianças ensinadas pelo método global, mais cedo mostravam compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; para mais, concluiu que as crianças ensinadas pela metodologia fónica apresentavam avanços no reconhecimento de palavras, no entanto, no final do 2º ano de escolaridade alcançavam as outras ao nível da leitura silenciosa, velocidade de leitura, compreensão e vocabulário.

Segundo Sim-Sim (2009), a investigação nas últimas décadas sobre a eficácia dos diferentes estratégias didáticas (fónicas e globais) demonstrou que ambas são importantes e necessárias para que as crianças aprendam a decifrar. A questão radica na forma como essas estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor.

Em suma, da multiplicidade de métodos de ensino da leitura e escrita existentes caberá ao professor adequar o(s) método(s) que melhor respondam às necessidades dos seus alunos, seja ele qual for. Parece-nos que uma metodologia mista e multissensorial será mais bem-sucedida por estimular várias áreas do nosso cérebro, recorrer a várias fontes de informação e responder às características diferentes dos alunos, motivando-os com atividades diversificadas e que lhe despertem a atenção de modo a envolvê-los na sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Os métodos multissensoriais são os que melhor se adequam às necessidades dos alunos disléxicos na medida em que implicam mais do que um sentido com a diversificação de estratégias, os conceitos são ensinados dos mais fáceis e básicos aos mais complexos, são treinadas as competências aprendidas até à sua automatização, de modo a realizar a leitura e da escrita com o mínimo esforço e tempo possíveis, facilitando a compreensão do texto.

O método apresentado por Helena Serra e implementado neste estudo de caso reúne todas estas características, na medida em que os exercícios propostos estimulam a consciência fonológica, a percepção e a memória visuais, a orientação espacial e a lateralidade, a orientação temporal e os domínios da leitura e da escrita, produzindo resultados significativos nos alunos, conforme veremos no estudo empírico.

2.2.3. A consciência fonológica

Ainda antes de entrar na Escola, as crianças já têm noção de um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento da competência da leitura. Em casa e no Jardim de Infância as crianças vão contactando com diferentes tipos de textos escritos, refletem sobre isso e utilizam-nos nas suas brincadeiras e em situações concretas, apercebendo-se gradualmente da função e da mensagem de cada suporte. Utilizam estratégias muito diversificadas, lendo a imagem ou mesmo memorizando o texto que ouvirem ler. Na ótica de Mata (2008), os contactos precoces com a leitura

no Jardim de Infância são determinantes para a formação de “pequenos leitores envolvidos”.

Ao entrar na Escola, a criança inicia o processo de aprendizagem do princípio alfabético de escrita, apercebendo-se que as letras representam aproximadamente fonemas e que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas, unidades fonológicas que correspondem a certos padrões articulatórios. Este processo requer um ensino explícito, sistemático e ordenado por parte do professor, baseado no princípio de uma progressão do mais acessível ao menos acessível, e do mais simples ao mais complicado.

No final do 1º ano a criança conhece todas as letras e, pelo menos, as regras simples de correspondência grafema-fonema, mas esta descodificação é fortemente segmentada e ainda não faz um reconhecimento automático. À medida que vão adquirindo mais capacidade para traduzir os grafemas para fonemas, começam a contornar o sistema fonológico e a aceder ao seu léxico “armazenado” no cérebro, o que lhes dá velocidade na decifração da palavra. É no segundo ano que a criança vai fazer um grande progresso e aumentar a sua fluência leitora.

2.2.4. A fluência leitora

Vários investigadores referem que ler é o processo mais complexo exigido ao cérebro uma vez que quando lemos os olhos, percorrendo as palavras da esquerda para a direita, identificam as letras e transmitem-nas ao cérebro que terá que as associar e reconhecer como palavras. Este é um processo automático e melhora à medida que se lê mais e mais fluentemente. O cérebro contém um “armazém” de palavras, o léxico, que facilita o seu processo de reconhecimento. Quanto mais palavras tiver, mais fácil e mais rápida será a sua decifração. O cérebro estabelece um processo de analogia lexical e procura uma palavra familiar em que se possa basear para ler a palavra desconhecida.

Passada a fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto.

A fluência leitora, medida pelo número de palavras lidas corretamente num minuto, pode ser aumentada com treino adequado fornecendo à criança listas de pseudopalavras (sequência de letras que obedecem às regras de combinação das letras em palavras na língua, mas às quais não está associado nenhum significado); listas de palavras apresentadas numa ordem aleatória que reflete a eficiência da identificação das palavras; e a leitura de palavras em texto.

A leitura oral de textos pode assumir várias formas e com várias intenções comunicativas (para obter informação) ou expressivas (para expressar sentimentos). A leitura oral de poemas ou lengalengas exige a capacidade de processar a estrutura das frases e as transições entre frases sucessivas, de maneira a recriar a entoação e o ritmo adequados e as eventuais inflexões da dimensão da prosódia. Esta tarefa não é fácil para a criança pelo que o professor deve modelizar a leitura oral do texto e só depois lhe deve pedir para tentar reproduzir o que ouviu.

Segundo Silva et al (2011) as estimativas do aumento do vocabulário a partir do começo da aprendizagem da leitura, indicam que as crianças adquirem em média, entre os 7 e 9 anos, palavras novas todos os dias, mas em quantidades variáveis dependendo do meio sociocultural e do seu nível de habilidade e de prática de leitura.

A identificação automática das palavras escritas permite à criança mobilizar as suas capacidades cognitivas de atenção consciente, de memória e de raciocínio para a compreensão do texto que está a ler.

A compreensão de texto é frequentemente referida como “a construção do sentido de um texto” e faz-se pouco a pouco. O professor deve explorar o texto por etapas sucessivas, parte por parte, extraindo a informação essencial e elaborando uma síntese do texto lido e formulando expectativas relativamente ao que pode seguir-se.

Gradualmente, as crianças vão adquirindo um vasto conjunto de capacidades e de conhecimentos que lhe permitem aumentar a velocidade e a compreensão da leitura. Contudo, nem todos o conseguem fazer da mesma forma e o professor deverá estar atento às dificuldades manifestadas pelos alunos e implementar estratégias diversificadas.

2.3. Dificuldades de leitura e escrita

Conforme anteriormente explanado, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e necessita de uma maturidade adequada de fatores físicos, psíquicos e afetivos, mas são muitas as crianças que, logo no 1º ano revelam dificuldades específicas na aprendizagem.

São várias as definições das dificuldades de leitura e escrita efetuadas pelos investigadores. As que a seguir apresentamos são as efetuadas por Torres (2001) e citadas por Serra et al (2007, pp.110-111).

Dislexia – é uma perturbação da linguagem que se revela como uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal.

Disortografia – é uma perturbação específica que compreende apenas erros da escrita. A transmissão do código linguístico é alterada a nível dos fonemas e dos grafemas, da associação correta entre estes, no que respeita a particularidades ortográficas e regras de ortografia. Causados, na opinião de Torres (2001), por deficiência na perceção e na memória visual e auditiva, e por um défice ou imaturidade intelectual. Serra (2005), refere que para que haja uma discriminação correta dos sons, as capacidades de perceção auditiva, visual, espaço-temporal, motora, linguística, e afetivo-emocional, entre outras, são indispensáveis.

As disfuncionalidades estão relacionadas com os tipos de erros cometidos. São mais frequentes, os causados por défice perceptivo-linguístico e visuo-espacial.

Disgrafia - este conceito pode ser abordado em duas perspetivas. Na perspetiva neurológica, está relacionado com as afasias, incluindo as agrafias (anomalias no grafismo), e que estão relacionadas com aspetos articulatórios da linguagem. Numa perspetiva funcional, trata-se de uma perturbação na escrita, que altera o seu traçado ou a grafia, mas que não corresponde a uma disfunção cerebral.

Discalculia – é um termo usado para identificar dificuldades ao nível da matemática. Pode ser uma incapacidade grave para a aprendizagem da aritmética, ou na elaboração do pensamento matemático. As dificuldades prendem-se com a orientação espacial e temporal e também podem interferir com as aprendizagens académicas ou com atividades da vida quotidiana que exijam cálculo matemático.

Capítulo 3. Dislexia

3.1. Abordagem histórica e evolução do conceito de dislexia

Etimologicamente a palavra dislexia significa “dificuldade da fala ou da dicção”. A palavra provém do grego *dyslexis* e é composta pelos radicais “dis” de desvio e “lexia” de leitura, reconhecimento das palavras (Torres & Fernández, 2001, Coelho 2013). Dislexia significa, assim, “dificuldade em ler”, tratando-se de um distúrbio na leitura e/ ou linguagem. No seu sentido literal, o termo refere-se, portanto, a dificuldades na aprendizagem da palavra.

Até há poucos anos, a origem desta dificuldade era um mistério, uma incapacidade invisível, que gerou mitos e preconceitos, estigmatizando as crianças, os jovens e os adultos que a não conseguiam ultrapassar, rotulados, muitas vezes, de “burros”. Hoje, sabe-se que contrariamente ao que se poderia esperar, “a dislexia não está associada a um baixo nível intelectual; pelo contrário, um disléxico pode revelar padrões acima da média, para a sua faixa etária, noutras áreas que não a leitura.” (Coelho, 2013, p.14).

Existem múltiplas hipóteses etiológicas associadas às correntes teóricas que lhe estão associadas (médicas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas).

Shaywitz (2008) refere que Adolf Kussmaul, em 1877, percebeu que era possível ocorrer uma cegueira total relativamente à palavra escrita, estando, no entanto, a visão, o intelecto e a capacidade de falar intactos. Foi o autor da designação cegueira verbal para se referir ao produto de uma lesão cerebral resultante de uma lesão cortical.

Em 1917, James Hinshelwood considerou que as dificuldades de leitura dos disléxicos eram causadas por deficiências no processamento visual, por um dano funcional congénito do giro angular responsável pela memória visual das palavras.

Samuel Orton, citado por Shaywitz, (2008) dedicou-se a estudar os transtornos na aprendizagem e pela primeira vez colocou a hipótese de a dislexia ter características genéticas (hereditariedade), uma vez que se podiam observar famílias inteiras com estas mesmas características. Depois de dois anos a estudar este distúrbio, concluiu que essa dificuldade era muito mais frequente do que se supunha na época. Orton,

descreveu que distorções perceptivo-linguísticas específicas em crianças com graves inabilidades de leitura ocorriam devido à falência em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência perceptiva. A este conjunto de dificuldades, chamou-lhes estrefosimbolia (símbolos invertidos), definição ainda aceite como um dos principais sinais de diagnóstico da dislexia. Ele considerava que a causa da dislexia se deve a défices visuais ou motores ou a défices do movimento do olho, defendendo que tal afeta a coordenação binocular, a perceção ocular e o visionamento direcional.

Outras teorias consideravam a Dislexia como uma perturbação neurológica provocada por traumatismo adquirido que afetava o cérebro, contudo, após múltiplas investigações interdisciplinares (médicas, fisiológicas, neuropsicológicas), surgiu uma corrente defendida por pedagogos e educadores que consideravam que a dislexia não se deve apenas a questões médicas, mas também a fatores pedagógicos, ambientais e psicológicos.

A Federação Mundial de Neurologia, em 1968, utilizou pela primeira vez o termo “Dislexia do Desenvolvimento” definindo-a como: “a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional”.

Critchley & Critchley, citados por Torres & Fernandes (2001, p.5) distinguem, em 1978, as dislexias adquiridas das dislexias de desenvolvimento. Nas primeiras, o indivíduo, depois de aprender a ler, perde essa habilidade por consequência de uma lesão cerebral. Quanto ao outro tipo, propõem uma descrição já mais clarificadora, definindo-a assim: “Dislexia de desenvolvimento é um distúrbio de aprendizagem que se manifesta inicialmente pela dificuldade de aprender a ler, mais tarde, por erros ortográficos e pela dificuldade em manipular palavras escritas, por oposição a palavras faladas. Tal condição é essencialmente cognitiva e, em geral, determinada geneticamente. Não é devida a deficiência intelectual, a falta de oportunidades socioculturais, a inadequação na técnica de ensino, a fatores emocionais, ou a qualquer outro défice conhecido na estrutura cerebral”.

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM – IV (1994), inclui a Dislexia nas perturbações de aprendizagem, utilizando a denominação de “Perturbação da Leitura e da Escrita” estabelecendo os seguintes critérios de diagnóstico: 1) O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade; 2) A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita; 3) Se existe um deficit sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Na 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatísticas dos Transtornos Mentais, DSM -V, recentemente publicada, a Dislexia é enquadrada na secção das Perturbações do Neurodesenvolvimento, sendo considerada uma Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura. Considera que na Dislexia se encontram comprometidos os domínios académicos de precisão da leitura de palavras, o ritmo ou fluência da leitura e a compreensão da leitura, podendo apresentar três graus distintos de gravidade: ligeira, moderada e grave.

Victor da Fonseca (1999) defende a existência de um outro tipo de características globais de comportamento, mais relacionadas com aspetos de maturação e de desenvolvimento global. O autor indica, assim, problemas na lateralização e orientação direita – esquerda; noção do corpo; orientação no espaço e no tempo; representação espacial; coordenação de movimentos; memória; grafismo e expressão oral. Segundo este, as crianças podem apresentar várias dificuldades no plano auditivo (dislexia auditiva) e no plano visual (dislexia visual).

Torres e Fernández (2001) definem dislexia como uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação percetivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal, em sujeitos que apresentam um desenvolvimento adequado para a idade e

aptidões intelectuais normais. Defendem que as características da Dislexia podem agrupar-se em dois grandes blocos, comportamentais e escolares.

Henning (2003) diz que a dislexia se caracteriza por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico, que se reporta à identificação, articulação e uso dos diferentes sons da língua.

Serra (2005) refere que a dislexia tem associadas uma multiplicidade de características que se começam a manifestar na aprendizagem da leitura e da escrita e que se vão alterando em função das exigências escolares. À semelhança de Torres e Fernández, também defende que as características podem subdividir-se em comportamentais e escolares. As primeiras serão o baixo autoconceito, condutas típicas de etapas anteriores, perturbações psicossomáticas (perturbações do sono, problemas digestivos, alergias), e as segundas poderão evidenciar uma atenção instável e grande desinteresse. Os fracassos podem ser na leitura e na escrita, mas também podem acontecer na matemática.

Segundo Serra (2005, p.12), a dislexia deve ser considerada “uma perturbação na aprendizagem da leitura e da escrita, em resultado de atrasos na maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal”.

Segundo Shaywitz (2005), a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem com origens neurobiológicas e é uma dificuldade de leitura que não é resultado de défices globais intelectuais ou motivacionais. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento de palavras escritas, por dificuldades ortográficas e por dificuldades na decodificação. Estas dificuldades resultam frequentemente de um défice na componente fonológica. A autora afirma ainda que “todo o equipamento cognitivo, as aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão - vocabulário, sintaxe, discurso (compreender textos em situação de uso) e raciocínio - permanecem intactos” (Shaywitz, 2008, p.64). Acrescenta ainda que os disléxicos têm dificuldade na recuperação rápida de palavras da memória, mas que, em contrapartida, “os

disléxicos parecem estar desproporcionalmente representados nos escalões mais elevados da criatividade” (Shaywitz, 2008, p.70).

Todavia e apesar da diversidade de teorias, a definição de dislexia mais consensual é a proposta pela Associação Internacional de Dislexia (2002) que define Dislexia como uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

3.2. Tipos de dislexias

De origem neurobiológica, a dislexia afeta a aprendizagem e a utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica independentemente do quociente de inteligência dos indivíduos. A dislexia não está associada a problemas emocionais ou sociais e não provém de meios socioeconómicos desfavorecidos. Segundo Fonseca (1999), a dislexia é uma dificuldade duradoura que surge em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente.

A dislexia é a perturbação mais frequente na sala de aula, mas com uma multiplicidade de características diferentes entre os alunos que se começam a manifestar quando iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita e que se vão alterando em função das exigências escolares (Serra 2005).

No que diz respeito à classificação da dislexia, de acordo com Cruz (2007) e outros investigadores, podemos distinguir as dislexias adquiridas das dislexias de desenvolvimento ou evolutivas. As adquiridas referem-se a leitores adultos que,

tendo adquirido a capacidade de ler perderam-na, em consequência de uma lesão cerebral. A dislexia evolutiva refere-se àquela em que a aquisição da leitura se faz mais lentamente ou, para grande parte das crianças, é incompleta.

Fonseca (1999) diferencia dois tipos de dislexia, a auditiva e visual e elenca as características comportamentais das crianças disléxicas da seguinte forma:

Dislexia Auditiva, caracterizada por: 1) Problemas na captação e integração de sons; 2) Não-associação de símbolos gráficos com as suas componentes auditivas; 3) Não-relação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra); 4) Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais; 5) Problemas de percepção e imitação auditiva; 6) Problemas de articulação; 7) Dificuldades em seguir orientações e instruções; 8) Dificuldades de memorização auditiva; 9) Problemas de atenção; 10) Dificuldades de comunicação verbal.

Dislexia Visual, as principais características as seguintes: 1) Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras; 2) Dificuldades na memorização de palavras; 3) Confusão na configuração de palavras; 4) Frequentes inversões, omissões e substituições; 5) Problemas de comunicação não-verbal; 6) Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade; 7) Dificuldades na percepção social; 8) Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Por outro lado, Cruz (2007) propõe-nos uma outra classificação para as diferentes características que revestem a dislexia. Segundo ele, a dislexia pode ser fonológica, superficial, mista ou profunda.

Dislexia fonológica, caracterizada por incapacidade ao nível da descodificação fonológica, que se expressa por um baixo desempenho na leitura de pseudopalavras e por um défice na aplicação de regras de correspondência de grafemas e fonemas;

Dislexia superficial, representada por uma incapacidade ao nível ortográfico, que conduz a dificuldades de leitura de palavras irregulares e das homófonas, ou seja, caracteriza-se por um défice no reconhecimento global das palavras;

Dislexia mista ou profunda, que se caracteriza pela dificuldade severa de leitura de pseudopalavras e a produção relativamente abundante de erros semânticos. Assim, a via fonológica e tratamento ortográfico encontram-se comprometidas.

3.3. Causas da dislexia

No que respeita às causas da dislexia, várias teorias têm sido propostas por neuropsicólogos, neuropediatras, professores e terapeutas que se têm interessado pela investigação dos fatores que interferem nas dificuldades de aprendizagem. A maioria dos estudos localiza-se nas crianças em idade escolar que são encaminhadas quando não conseguem aprender a ler.

As primeiras teorias acerca da dislexia consideravam que esta tinha na sua base um défice no processamento visual, porém, a vasta investigação realizada neste domínio tem vindo a esclarecer que o principal défice subjacente à dislexia envolve problemas no processamento fonológico.

Há diferentes teorias acerca das causas que dão origem à dislexia, mas (Kirk, 2002; Henningh, 2003; Cruz, 2007; Shaywitz, 2008) estão de acordo que a parte do cérebro que intervém no processo de aprendizagem da leitura e escrita está geralmente acompanhada de disfunções (orientação espacial e temporal, lateralidade, psicomotricidade e esquema corporal); que existe uma componente hereditária numa grande variedade de casos, com vários graus de gravidade e com várias maneiras de se manifestar, cuja gravidade final vai depender da pessoa, da família e da escola.

Estudos recentes, com recurso às novas tecnologias, identificaram cromossomas associados à Dislexia e mapearam as regiões do córtex cerebral responsáveis pelas alterações disléxicas. Presentemente considera-se que a dislexia é um distúrbio multifactorial, de origem neurobiológica (alterações genéticas, das estruturas e do funcionamento cerebral) e cognitiva, como todos os problemas de

neurodesenvolvimento, modelado por fatores comportamentais e ambientais (Fletcher, 2009).

Kirk e Gallagher (2002), citados por Serra (2007), referem que os fatores etiológicos mais comuns são as disfunções cerebrais, os fatores genéticos, os fatores nutricionais e ambientais e os fatores bioquímicos.

Fijalkow, citado por Serra (2007), baseando-se em investigações sobre antecedentes familiares, desordens bioquímicas e sobre um possível disfuncionamento da tiroide, considera que a dislexia se deve a fatores de ordem genética.

A dislexia é considerada uma perturbação de transmissão familiar, tendo em conta que frequentemente se encontra em elementos da mesma família, o que leva alguns investigadores a considerarem que as mutações genéticas nos cromossomas que estão na origem do problema.

Outros investigadores (Cruickshank e Hallahan citados por Serra (2007); Berry e Reynell, citados por Fonseca (2004),) consideram que fatores como a privação de nutrição, de estimulação, de afetividade, e de socialização entre outros, estão relacionados com o aparecimento dessas dificuldades, principalmente se isso ocorrer nos períodos críticos de desenvolvimento. Contudo, estes estudos não são consensuais.

Em síntese, a maioria das crianças disléxicas apresentam défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensório-motora, na automatização, e no processamento sensorial precoce. Esta dificuldade não lhes permite realizar as tarefas de leitura e de escrita com a mesma destreza e níveis de realização esperados para a sua idade cronológica.

Do que foi exposto, torna-se claro que a ativação cerebral numa criança disléxica é

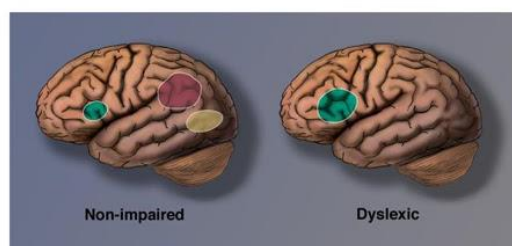


Figura 1 – Marca neurológica da Dislexia (Shaywitz, 2008)

diferente daquela que não tem Dislexia, que as causas de alterações de linguagem e de dificuldades de aprendizagem podem ser múltiplas e que os fatores genéticos e ambientais também podem estar na origem de certas dislexias.

Estudos efetuados por (Rebelo, 1993; Shaywitz, 2008; Cruz, 2009) demonstram que o cérebro dos disléxicos tem uma estrutura anatómica e um funcionamento diferente dos que não têm esta problemática. Segundo Shaywitz (2008), um leitor competente faz uma leitura rápida e ativa mais a zona posterior do cérebro, da região occipital-temporal, relacionada com a forma das palavras e com a posterior fluência-temporal, relacionada com a análise das que usa um percurso mais lento, característicos das crianças mais novas, apresentando uma falha nos circuitos neuronais que ativam a parte posterior do cérebro e sobreativando a área de Broca, na parte anterior do cérebro.

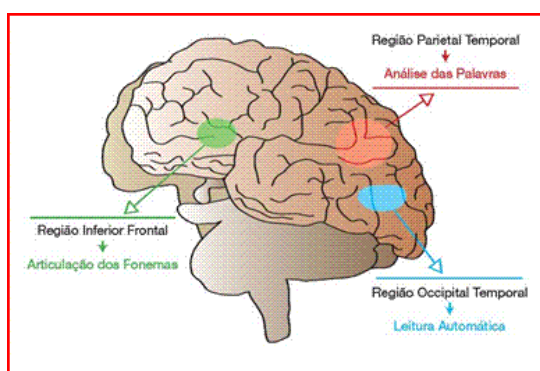


Figura 2 – Sistema neuronal para a leitura (Shaywitz, 2008)

Os avanços verificados na compreensão da Neurobiologia dos processos de desenvolvimento da linguagem e aprendizagem irão seguramente contribuir para uma melhoria na abordagem terapêutica destas crianças

3.5. Prevalência, distribuição por géneros

Nos EUA, e segundo o DSM-IV a prevalência da Dislexia é de 4%. No entanto, diversas investigações internacionais estimam percentagens entre 5 a 10%. Em Portugal, num estudo recente foram identificadas 5,4% das crianças em idade escolar (Vale et al, 2011)

Estudos revelam que os disléxicos apresentam, pelo menos um familiar próximo com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: 30% a 40% dos irmãos de crianças disléxicas poderão apresentar a mesma perturbação. Entre gémeos monozigóticos as percentagens de concordância aumentam para perto de 70%. Uma criança cujo progenitor seja disléxico apresenta um risco oito vezes superior de manifestar esta problemática. (Moura, 2009)

Outros estudos reportam a prevalência da dislexia no género masculino comparativamente com o feminino, numa proporção entre 3 a 6 meninos para 1 menina (Morais, 1997, citado por Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001 e Moura, 2009).

Há autores que consideram que a dislexia é mais comum em indivíduos do género masculino (exposição do feto a doses exageradas de testosterona durante a sua formação intrauterina).

No entanto, Shaywitz (2008) questiona esta prevalência uma vez que as raparigas, pelo seu comportamento mais calmo e sossegado, passam mais despercebidas. Nos seus estudos, a autora evidencia uma proporção semelhante na distribuição dessa problemática por género.

Apesar do maior número de casos de dislexia se situar em crianças e de as investigações se situarem, maioritariamente, nesse grupo, convém referir que esta é uma dificuldade vitalícia, mas que em adultos esses deficits se vão atenuando porque adquirem estratégias compensatórias.

Capítulo 4. A Escola e a Dislexia

4.1. O sistema educativo face à dislexia

A Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza a igualdade de oportunidades como objetivos do ensino básico, na alínea o) “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

Em 1994, a Declaração de Salamanca, sublinhava que, para se atingir a meta da Educação para Todos, todos os alunos deviam ser atendidos adequadamente pelos sistemas educativos. No seu prefácio (p.10), apela a todos os governos que concedam “a maior prioridade, através das medidas de política (...), ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais”.

Até janeiro de 2008, os alunos com Dificuldades de aprendizagem específicas, usufruíam de algumas medidas previstas no decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, em especial das medidas previstas no art.º 2º, no ponto 2, alíneas f) condições especiais de avaliação e h) apoio pedagógico acrescido, usufruindo de apoio educativo. Com a entrada em vigor do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, estes alunos ficaram sem o apoio que usufruíam, uma vez que as medidas aí consagradas não se referem explicitamente a estes alunos, mas sim a alunos com necessidades educativas de carácter permanente, relegando a responsabilidade do sucesso destes alunos para os professores titulares da turma, que se sentem, na maioria das situações, incapazes de os ajudar a superar as suas dificuldades.

O Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, no seu preâmbulo, considera as escolas como estabelecimentos de ensino com uma missão de serviço público que devem “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país.”

O despacho de organização do currículo 6/2001, de 18 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei nº94/2011, de 3 de agosto, estabelece na alínea i) do artigo 3º (p.262), que a organização e gestão do currículo se subordina ao princípio da “Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma

a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.”

Como se verifica, os normativos legais produzidos nos últimos anos asseguram os direitos dos cidadãos no acesso à igualdade de oportunidades no que toca à educação. Contudo, a realidade fica muito aquém destes princípios, pois nas escolas a falta de recursos humanos e materiais necessários para responder adequadamente às necessidades dos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem é grande.

Após a publicação do Decreto-Lei nº3/2008 a maioria dos alunos disléxicos deixaram de ser apoiados pelo professor de educação especial e apenas beneficiavam de apoio pedagógico personalizado (artigo 17º) prestado pelo professor titular de turma ou de disciplina para:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Contudo, este apoio é insuficiente para responder às necessidades dos alunos disléxicos uma vez que eles necessitam de um trabalho específico para desenvolver as suas áreas fracas e, por vezes, o professor não consegue dar resposta a tantas solicitações específicas dentro da sala de aula. Outras vezes, nem todos praticam a diferenciação pedagógica porque se traduz numa sobrecarga de trabalho. Existem ainda alguns professores que investem pouco na formação contínua, desculpando-se com a não progressão na carreira, mas a atualização profissional é um fator primordial para a melhoria da educação, deveria ser voluntária e não imposta por decreto.

É frequente os professores fazerem adequações nas fichas de avaliação para os alunos disléxicos, mas o trabalho intensivo de treino das suas áreas fracas efetuando uma reeducação disléxica é, por vezes, descurado por falta de conhecimentos específicos.

Tem existido formação na área das dificuldades de aprendizagem no âmbito da educação especial e foi mesmo criado um grupo de recrutamento específico para munir as escolas de docentes especializados, mas a formação nesta área também deve envolver os docentes do ensino regular. Os professores necessitam de fazer formação no âmbito das dificuldades específicas de aprendizagem para perceberem as problemáticas dos alunos e desenvolverem competências que lhes permitam dar resposta às suas necessidades. Por vezes, nos conselhos de turma, ouvimos os docentes dizerem que não sabem fazer adequações curriculares definidas nos planos educativos individuais, mas quando o centro de formação organiza ações nesse âmbito, alguns não as frequentam.

Segundo Fonseca (2004), é fundamental desenvolver na formação dos educadores um mínimo de noções operacionais sobre as relações cérebro - comportamento e cérebro – aprendizagem, que lhe permitam compreender, controlar e transformar o processo de aprendizagem. Só conhecendo os processos afetados (perceptivo, memória, integrativo e expressivo), é que se podem desenvolver programas de intervenção adequados.

Gradualmente, os alunos disléxicos, cuja referenciação seja considerada grave, voltaram a integrar as condições especiais previstas no Decreto-Lei nº3/2008, o que tem facilitado o apoio prestado aos alunos disléxicos.

Recentemente, o Ministério da Educação (ME) lançou o desafio às escolas para elaborarem projetos com vista à melhoria dos resultados escolares no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, definindo como áreas prioritárias o trabalho colaborativo entre os docentes, a supervisão pedagógica e a implementação de metodologias ativas que fomentem a diferenciação pedagógica na sala de aula. As escolas definiram metas e comprometeram-se com determinados objetivos, resta

saber se o ME vai corresponder na atribuição dos recursos necessários à sua consecução.

4.2. A atitude dos professores face à dislexia

A abordagem da intervenção nas dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente na dislexia, difere de autor para autor, no entanto, é consensual que a intervenção tem que se efetuar e no contexto escolar e familiar e realizada o mais cedo possível.

Shaywitz (2008) considera que uma criança com dislexia necessita do apoio dos adultos que com ela interagem, pais e professores, têm que lhe prestar um apoio incondicional e não podem desistir sob pena de comprometer a sua aprendizagem.

As crianças ingressam na escola confiantes e ávidas de aprender a ler e a escrever, contudo, algumas cedo se apercebem que não conseguem acompanhar os seus colegas, começam a experienciar o insucesso e a sua autoestima fica afetada. Assim, o professor deve estar atento e, o mais precocemente possível, implementar um programa de intervenção eficaz que estimule a consciência fonológica, a leitura de palavras em voz alta, a soletração, um trabalho ao nível do vocabulário e dos conceitos, o treino da fluência e estratégias de compreensão na leitura.

Existem vários métodos de intervenção na aprendizagem da leitura e da escrita, como referimos anteriormente, e a escolha do método, quando se trata de crianças disléxicas, pode ter um papel determinante no sucesso do aluno. Segundo Dumont (1984), (cit. in Rebelo, 1991) as crianças com distúrbios graves precisarão de um método que auxilie na análise e na distinção de sons e a juntar esses sons a letras, vendo a palavra como um todo. O professor deve orientar a análise auditiva e a identificação do grafema, privilegiando aspetos auditivos, área em que a maioria dos disléxicos apresenta défices.

Segundo Taylor e Taylor (1984), (cit. in Rebelo, 1991), com os alunos disléxicos resultam melhor os métodos de leitura que se socorram constantemente da análise e

da síntese: letra – som e união de som – letra, dando origem à palavra. Os métodos analítico-sintéticos, ou os fonéticos são os mais eficazes para trabalhar com as crianças disléxicas nos primeiros anos de escolaridade. Parecem obter ainda melhores resultados se a este método forem associadas atividades multissensoriais, na medida em que estimulam a visão, a audição e também o tato e o movimento.

Ao promover estratégias adequadas às dificuldades dos alunos disléxicos os professores melhoram a sua autoestima, na medida em que os alunos sentem que conseguem acompanhar os colegas de outra forma, pois nem todos aprendemos da mesma maneira.

Os métodos mais utilizados nas nossas escolas para trabalhar com as crianças disléxicas são o Método Fonomímico de Paula Teles e o Programa de Intervenção Pedagógica de Helena Serra et al.

4.3. A importância do diagnóstico e intervenção adequada

Os casos de dislexia são maioritariamente sinalizados no 1ºCiclo aquando da instrução formal da leitura, momento em que começam a surgir sintomas de dificuldades de leitura (por ex., incapacidade de distinguir entre letras comuns ou de associar fonemas comuns com as letras). Contudo, alguns destes sintomas já podem ocorrer no Pré-Escolar e os educadores devem estar atentos a essas manifestações uma vez que o diagnóstico e a intervenção precoce podem minimizar problemas de ordem emocional e afetiva. Por isso é importantíssimo que pais e professores estejam alerta para as manifestações que possam surgir, ao longo do percurso escolar da criança.

De acordo com Fonseca (1999, p.529) “aos quatro anos, todas as crianças escolarmente integradas deveriam ser rapidamente identificadas, nascendo daí a necessidade de outros diagnósticos mais diferenciados, de outros modelos de encaminhamento e de outros apoios adicionais.”

Para este autor, a identificação precoce deveria ser feita ao nível da linguagem, da psicomotricidade, da perceção auditiva e visual e do comportamento emocional. O diagnóstico deveria ser dinâmico e surgir como dispositivo clarificador da natureza do problema, tendo em atenção a interação dos fatores biossociais (orgânicos e envolvimentais). Consequentemente, o diagnóstico deveria fornecer a informação suficiente sobre a criança para permitir a discussão do caso e a decisão apropriada e adequada a um programa de intervenção. (Fonseca, 1999)

Os fatores ambientais e o contexto familiar devem também ser objeto de análise na discussão do caso para conhecer a história de vida da criança. Para Shaywitz (2008, p.148) “tal como acontece com outras condições clínicas, a história é o componente mais crítico e é o mais respeitado. Os médicos mais avisados sabem que os testes são apenas aproximações à realidade que é a experiência da vida real de cada indivíduo”.

Os papéis da família e da escola são cruciais na identificação precoce das dificuldades da criança e também na intervenção. Quanto mais cedo se fizer o diagnóstico, mais rápido os responsáveis da criança (pais, educadores, professores, terapeutas) poderão pedir ajuda e mais provavelmente conseguirão evitar os problemas decorrentes, que atingem a autoestima destas crianças, “As dificuldades de leitura diagnosticadas após o 3º ano de escolaridade são muito mais difíceis de remediar. A identificação precoce é importante porque o funcionamento cerebral é muito mais plástico em crianças mais jovens, sendo potencialmente mais maleável na reorientação dos circuitos neurais.” (Shaywitz, 2008, p. 43).

A autora entende, assim, que os três passos do processo de diagnóstico/avaliação para alunos que apresentam DEA/Dislexia devem ser os seguintes:

- ✓ Estabelecer qual o problema de leitura, de acordo com a idade e a educação do indivíduo;
- ✓ Recolher provas que apoiem o carácter inesperado; a capacidade de aprendizagem superior pode ser determinada unicamente com base num nível de realização educacional ou profissional;

- ✓ Demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções da linguagem de nível superior relativamente ilesas (Shaywitz, 2008, pp.148-149).

Teles (2004, p.713) defende que “não se pretende ser alarmista, mas sim estar consciente de que, se uma criança mais tarde tiver problemas, os anos perdidos não podem ser recuperados. A intervenção precoce é provavelmente o fator mais importante na recuperação dos leitores disléxicos.”

Na primeira infância, os primeiros sinais indicadores de possíveis dificuldades de aprendizagem são: o atraso na aquisição da linguagem; dificuldades de pronúncia, algumas referidas como “linguagem bebé”, que continuam para além do tempo normal (aos 5 anos devem pronunciar corretamente a maioria das palavras); dificuldade em pronunciar palavras com a omissão e a inversão de sons em palavras.

É importante atuar de imediato na escola e em casa, pois, ao ingressar na escola, as dificuldades aumentam e as manifestações da dislexia vão-se evidenciando, pelas dificuldades reveladas no acesso à leitura, na descodificação ou na compreensão. Consequentemente estas crianças começam a revelar-se inseguras, desorganizadas; têm falta de atenção e exibem claros sinais de cansaço. O seu fraco rendimento escolar levará à falta de motivação e interesse pelos estudos. Alguns destes alunos apresentam atitudes agressivas ou antissociais que, por sua vez, os conduzem a situações de marginalização.

E isto não sucede por serem oriundos de meios desfavorecidos, mas bem ao contrário, porque na escola não se lhes dá as ferramentas necessárias à obtenção do seu sucesso. A escola está organizada para o aluno mediano e dá muito pouco apoio aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

Nem sempre é fácil identificar qual a criança é disléxica aos primeiros sinais, pois algumas características podem ser confundidas com falta de estimulação ou de trabalho. Quando um professor considerar que um aluno tem comportamentos que podem indiciar uma dislexia, deve movimentar todos os seus conhecimentos e esforçar-se por adquirir novos junto de outros professores do regular ou da educação

especial e, ainda, recorrer à ajuda do terapeuta da fala e do psicólogo da escola e adotar estratégias específicas.

As primeiras manifestações observam-se na confusão de letras ao nível da discriminação auditiva [k-g; f-v; p-t] e ao nível da discriminação visual < b-d p-q;f-t>, seguindo-se as inversões das letras na sílaba e depois, ao nível da palavra e da frase, as inversões de sílabas, as omissões de letras, as repetições.

A criança disléxica apresenta dificuldade na decifração das letras e/ou das palavras tem que fazer um esforço acrescido para ler e compreender o que leu. Por norma apresenta uma leitura hesitante e silabada e não consegue apreender o sentido do texto.

Por outro lado, ao nível da escrita pode apresentar uma lateralidade mal definida, dificuldades grafo-motoras, uma caligrafia disforme e dificuldades na orientação espacial.

Segundo Serra et al (2015, p.3) para progredirem nas aprendizagens, “os alunos disléxicos necessitam de um envolvimento educativo especial, diferenciado, devendo beneficiar de abordagens psicopedagógicas específicas, para se cuidar do treino sistemático de competências que constituem pré-requisito das aprendizagens escolares. Essa intervenção terá de ser feita através de estratégias, atividades e recursos pedagógicos enriquecidos, dirigidos às áreas fracas, ou seja, à consciência fonológica, à perceção e memória auditiva e visual, à linguagem compreensiva e expressiva, às competências psicomotoras (o esquema corporal, a lateralidade e orientação no espaço e no tempo, o controlo e a destreza manuais, a grafomotricidade), tudo suportado pela atenção e potenciado pela motivação.”

Esta foi a abordagem escolhida para trabalhar com a aluna do 4º ano que foi alvo do estudo de caso desta dissertação de mestrado.

PARTE II: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 4: Metodologia

Os estudos realizados por diversos autores demonstram que a intervenção precoce é muito importante para reduzir os impactos das DEA, pelo que é indispensável que, entre os 4 e 6 anos, os docentes estejam atentos às dislalias ou problemas articulatorios, vocabulário pobre, falta de expressão, compreensão verbal deficiente e que, depois de uma avaliação específica implementem um programa de intervenção e reeducação. As sequelas das dificuldades específicas de aprendizagem, se intervencionadas atempadamente e de forma correta, podem ser minimizadas e podem permitir que o aluno tenha um desempenho académico de qualidade.

Nos últimos anos, vários autores portugueses dedicaram-se ao estudo e intervenção nas dificuldades específicas de aprendizagem e desenvolveram programas específicos que podem ser implementados pelos professores na sala de aula: Paula Teles; Catarina Rios; Helena Serra e Teresa Oliveira Alves; Diana Coelho, entre outros.

A presente intervenção teve como suporte as fichas de intervenção pedagógica de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves, aplicadas em sessões de 90 minutos semanais, por considerarmos ser o que mais se adequava a alunos do 4ºano, que já dominam o processo de leitura e escrita, enquanto que os outros são mais eficazes no trabalho com crianças mais novas, na medida em que estimulam mais a consciência fonológica. Estas fichas revelaram-se determinantes no apoio prestado à aluna.

4.1. Objetivos e questões metodológicas

Para a realização deste projeto utilizámos como *design* o **estudo de caso**, uma vez que se pretende apreciar a forma como o mesmo é aplicado e analisar as dificuldades que advêm da sua implementação. Esta abordagem metodológica de investigação está especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) define estudo de caso com base nas

características do fenómeno de estudo e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo, no qual se procede à investigação de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Coutinho (2003) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Coutinho & Chaves (2002, pp.221-244) fazem referência a cinco características básicas de um estudo de caso, que são:

- é um “sistema limitado”, e tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas”
- é uma caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- é preciso preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso”;
- a investigação decorre em ambiente natural;
- o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

A problemática abordada neste estudo de caso integra-se nas dificuldades específicas de aprendizagem. Procurou-se perceber e intervir para colmatar as dificuldades de leitura e de escrita de uma aluna do 4º ano de escolaridade diagnosticada como disléxica. Implementou-se o modelo de investigação-ação com o objetivo de realizar uma análise mais profunda de uma parte da realidade numa clara interação entre a teoria e a prática.

A pergunta que colocamos à partida é: Será possível promover a leitura e a escrita através da aplicação de um programa de intervenção e reeducação em Dislexia?

Partindo da questão anterior, o nosso objetivo geral é identificar as alterações decorrentes da aplicação de exercícios específicos, leitura e escrita, constantes no programa de intervenção e reeducação selecionado. Temos como objetivos específicos avaliar quantitativamente a velocidade de leitura, o tipo e a quantidade de erros dados num teste de leitura; o número de erros de cópia e o número de erros de ditado, antes e após a intervenção e reeducação.

A nossa hipótese é que as novas atitudes e práticas metodológicas assumidas neste projeto agirão diretamente sobre a aluna ao nível cognitivo e ao nível do processamento de informação que se deverá traduzir numa melhoria da qualidade das respostas, ao nível da perspetivação das competências pessoais face às aprendizagens, elevando a automotivação, autoestima e autoconceito.

A implementação da componente empírica incluiu observações naturalistas na interação da aluna com os colegas nas aulas de apoio, a consulta e análise do historial escolar, a entrevista à professora e à mãe e o seu acompanhamento e intervenção em sessões de trabalho semanais. A metodologia implementada e os dados recolhidos foram descritos num diário de bordo que incluído nesta dissertação.

4.1. Instrumentos

Foram selecionados um conjunto de instrumentos que pretendem caracterizar a aluna em aspetos relacionados com a leitura e a escrita.

Para a avaliação das aptidões básicas necessárias à aprendizagem escolar foi usada a Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE) da autoria de Maria Victoria de la Cruz.

A BAPAE está organizada em cinco áreas (compreensão verbal, conceitos quantitativos, relações espaciais, constância da forma e orientação espacial) e é de fácil aplicação, podendo ser efetuada individualmente ou em grupo.

Após a realização deste teste foi realizada a análise dos dados obtidos e registado o respetivo percentil de desempenho para a sua idade.

Para aprofundar a avaliação das competências básicas e realizar a avaliação-diagnóstica das dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia) foi ainda utilizado o jogo DLX da autoria de Helena Serra, Luís Baião e Joana Duarte. O jogo permite reduzir a ansiedade que uma avaliação pode criar no aluno e está organizado em duas partes: Parte A – áreas básicas ou pré-competências, e Parte B – áreas de realização académica básica. Para a sua aplicação foi utilizado um computador, o CD com o jogo e o material de apoio necessário, previamente organizado. O avaliador dispunha de uma *check-list* onde registava as respostas da aluna. O jogo permitiu avaliar as competências linguísticas (compreensiva e expressiva e a consciência fonológica); competências psicomotoras (esquema corporal, lateralidade, reconhecimento lateral, orientação espacial e orientação temporal); competências perceptivas (auditiva, visual); competências motoras (motricidade ampla e motricidade fina). As áreas de realização académica básicas – leitura, escrita e matemática – foram avaliadas com recurso a fichas de trabalho adaptadas para cada ano de escolaridade.

Concluída a avaliação diagnóstica e identificadas as áreas fracas da Maria, foi definido um plano semanal de reeducação disléxica assente na exploração das Fichas de Intervenção Pedagógica de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves, nível 1 e 2.

Este programa está organizado em três áreas e os exercícios propostos dirigem-se ao desenvolvimento de:

1. **auditivo-linguística:** competências fonológicas, de discriminação e memória auditiva, de linguagem compreensiva e expressiva, de compreensão e ordenação temporal;
2. **perceptivo-espacial:** competências de discriminação e memória visual, de perceção e orientação espacial e visuoespacial, de reconhecimento lateral;
3. **leitura e escrita:** competências no âmbito da linguagem escrita – reconhecimento de palavras, leitura fluente e expressiva, compreensão

de textos lidos, associação auditivo-visual dos componentes fonémicos e grafémicos, soletração, escrita de palavras, estruturação de frases e textos.

Os exercícios foram selecionados de acordo com as características da aluna e alternando as várias áreas. Alguns exercícios foram realizados pela aluna individualmente outros necessitaram da colaboração do professor.

Após a aplicação do programa, a aluna foi reavaliada com os testes: BAPAE e DLX.

4.2. Procedimentos e cronograma

Selecionados os instrumentos de avaliação e o aluno alvo deste estudo de caso, procedeu-se ao pedido de autorização efetuado ao Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos o qual deu parecer positivo no dia 2 de dezembro de 2015.

Com vista à recolha do maior número de informação, procedeu-se à realização de entrevistas à professora e à mãe, nos dias 4 e 9 de dezembro, respetivamente. No processo de análise dos dados consultou-se o processo individual da aluna referentes ao seu desempenho escolar no 1ºCEB, sendo analisadas todas as informações consideradas relevantes para este estudo à luz dos fundamentos teóricos para a dislexia. O conhecimento que resultou dessa análise ajudou a definir objetivos, estratégias e a selecionar os métodos e os materiais a serem aplicados durante a intervenção.

A articulação com a docente titular de turma foi uma preocupação constante, dando-lhe *feed-back* do desempenho da Maria nas aulas de apoio e articulando com ela estratégias de organização do espaço da sala de aula e das atividades e de estímulo e reforço de competências envolvidas na aprendizagem. Foram implementadas as seguintes estratégias:

- ✓ Reforço positivo para fomentar a autoconfiança;

- ✓ Incentivo ao esclarecimento de dúvidas e à autoexposição;
- ✓ Valorização da participação oral;
- ✓ Valorização do conteúdo da resposta e detrimento da correção ortográfica;
- ✓ Sentar a aluna numa área com poucas distrações e perto de colegas que não a provoquem ou distraiam;
- ✓ Monitorizar a atenção/concentração nas atividades;
- ✓ Delimitar o tempo de realização das atividades e gradualmente ir das mais simples até às mais complexas;
- ✓ Treino da expressão oral (reconto, síntese);
- ✓ Antecipação de conteúdos para facilitar a aprendizagem por repetição e reequilibrar o seu ritmo de aprendizagem;
- ✓ Adequação, da formulação das questões, recorrendo a técnicas de realce – sublinhado, por exemplo – para que a aluna focasse a sua atenção nos aspetos mais relevantes;
- ✓ Repetição dos conteúdos lecionados/ trabalhados, quando possível, com recurso a mnemónicas, visando a memorização;
- ✓ Treino da leitura (fluência e precisão) –pseudopalavras, palavras e textos;
- ✓ Orientação na leitura de textos e de enunciados, com repetição da leitura em voz alta, pela aluna, procurando-se treinar a velocidade leitora e a seleção da informação;
- ✓ Esclarecimento de dúvidas resultantes da leitura e da escrita de palavras simples e de enunciados;
- ✓ Associação de fonemas a grafemas;
- ✓ Treino da divisão silábica e da divisão fonémica;
- ✓ Atividades de escrita: ditados, deteção de palavras-chave, produção de pequenos textos;

No final de cada período, foi efetuada uma monitorização do desempenho da aluna nas aulas de apoio de reeducação disléxica que foi incluída na ficha de avaliação individual da aluna e dada a conhecer ao encarregado de educação.

No final do ano letivo, procedeu-se à reavaliação da aluna mediante a aplicação da bateria de testes BAPAE e através do jogo DLX a fim de verificar a sua evolução, durante o período da intervenção.

A implementação do estudo de caso obedeceu ao seguinte cronograma:

Atividade	2015			2016					
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Seleção de instrumentos									
Recolha de Autorizações									
Avaliação (pré-teste)									
Intervenção									
Monitorização									
Reavaliação (pós-teste)									

Quadro 1 – Cronograma da intervenção

No final da intervenção e posteriormente à reavaliação da aluna, realizou-se a análise dos dados recolhidos ao longo desta pesquisa. Posteriormente, os dados foram devolvidos à família e à professora.

Capítulo 5: Caracterização do estudo de caso

5.1. Caracterização da escola/turma

A Escola frequentada pela aluna situa-se num concelho do nordeste do distrito de Leiria, numa área rural deprimida e com pouca oferta de emprego, de onde a população tem saído à procura de trabalho, levando a uma conseqüente redução do número de alunos. A maioria dos agregados familiares têm poucos rendimentos e mais de metade dos alunos do Agrupamento são subsidiados pela ação social escolar.

A turma é composta por dezasseis alunos dos quais quatro têm dislexia e estão integrados no Decreto-Lei nº3/2008. O número reduzido de alunos permite um trabalho mais individualizado e o comportamento e rendimentos escolares são considerados bons.

As famílias acompanham regularmente o processo de ensino aprendizagem, são colaborantes e têm uma boa opinião da escola.

5.2. Caracterização da aluna

A aluna que foi objeto de estudo de caso, doravante designada por Maria, nome fictício, vive com os pais e dois irmãos, sendo a filha do meio, num ambiente familiar tranquilo apesar do recente desemprego dos pais, o que, se por um lado é negativo, por outro permite que a mãe esteja mais presente na sua educação e supervisione o trabalho após a escola.

A Maria é uma aluna dócil e bem-comportada, mantém o interesse pela aula e participa, mas num ritmo de trabalho muito lento. As suas dificuldades de aprendizagem provocam-lhe alguma insegurança e instabilidade emocional, necessitando de elogios constantes.

Ao ingressar na escola a Maria revelou algumas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e também na preensão do lápis, demorando muito tempo a realizar as tarefas. A aluna foi conseguindo realizar as aprendizagens contando também com

o apoio da família, mas a um ritmo muito mais lento que os colegas. No final do 2º ano, as dificuldades foram-se acentuando e a professora solicitou a intervenção dos serviços de psicologia e orientação escolar e da equipa de educação especial.

Em 2014/15, já no 3ºano, por persistência das dificuldades e pelo facto do pai da Maria ser disléxico, a aluna foi avaliada pela psicóloga do Projeto CLDS, no âmbito de um protocolo existente entre o Município, a Santa Casa da Misericórdia e o Agrupamento de Escolas.

No relatório de avaliação psicológica consta a seguinte informação:

“No teste utilizado para avaliar o domínio cognitivo (WISC-III), a Maria obteve um resultado global médio. O resultado obtido na escala verbal e de realização foi igualmente médio ao esperado para a sua faixa etária. Porém, verifica-se uma superioridade das competências de realização, relativamente às competências verbais, mas cuja diferença não é estatisticamente significativa. Em termos específicos, surge como área forte da Maria, a capacidade de processar visualmente a informação (Índice de Organização Preceptiva), um resultado que poderá ser explicado pela motivação das tarefas. Com resultados um pouco inferiores, mas dentro do esperado para a sua idade e ano de escolaridade, surgem a facilidade de aprendizagem, capacidade de retenção e recuperação de informação (Índice de Compreensão Verbal) e a velocidade de processamento (Índice de Velocidade de Processamento).

Considerando os resultados dos diferentes testes, é possível observar que a nível verbal as suas competências parecem relacionar-se mais com os conhecimentos factuais adquiridos, conhecimento cultural e com a formação de conceitos verbais ou categorias e compreensão de relações lógicas. Na área da realização, apresenta melhores competências no domínio do processamento visual e na análise e integração perceptiva. A nível verbal, as suas áreas mais fracas parecem relacionar-se com a formação de conceitos verbais, compreensão verbal e cálculo mental. A coordenação visuomotora e rapidez psicomotora, surgem como as áreas mais fracas no domínio da realização.

Os resultados da avaliação do domínio neuropsicológico sugerem problemas moderados ao nível da atenção dirigida e da capacidade verbal, manifestada sobretudo através de um vocabulário restrito. Ao nível da consciência fonológica, apresenta um desempenho de nível muito inferior, relativamente ao esperado para a sua faixa etária.

Os dados referentes à fluência verbal (fonémica e semântica) também denunciam défices neste domínio. Os resultados nos restantes testes da área neuropsicológica, denunciam perturbações graves na análise visoperceptiva dos estímulos e na memória de trabalho visual.

Na análise funcional da leitura, o seu desempenho no Teste de Fluência e Precisão de Leitura - O Rei, revela uma fluência de leitura ao nível do percentil 6, situando-se o grau de precisão no percentil 50. Na PAL-21, a esmagadora maioria dos erros de escrita reporta-se a palavras irregulares, acusando assim o efeito da regularidade (diferença de erros de escrita entre palavras regulares e irregulares). Por outro lado, não se observa um forte efeito da lexicalidade (diferença de erros de escrita entre palavras e pseudopalavras). Na PAL-22, também se observa o efeito da regularidade, com maior número de erros na leitura de palavras irregulares. Desta forma, o seu desempenho parece denunciar uma perturbação ao nível da via direta ou lexical da leitura/escrita.

Da observação em situação de avaliação psicológica, salienta-se a forte sensibilidade ao reforço positivo (elogio); atitude colaborativa e interesse nas tarefas propostas.”

Com base neste relatório a equipa de educação especial e a docente da Maria traçaram o seu perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS – CIF, concluindo que a Maria é portadora de uma Perturbação Específica da Linguagem – dislexia grave, tendo integrado a educação especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, de 3 de janeiro, por apresentar comprometimento em funções específicas:

b140.2 Funções da atenção

b1400.2 Manutenção da atenção

b1402.3 Divisão da atenção

b144.3 Funções da memória

b167.3 Funções mentais da linguagem

b16711.3 Funções mentais da linguagem- expressão da linguagem escrita

b16701.3 Funções mentais da linguagem- recepção da linguagem escrita

b172.2 Funções do cálculo

b156.3 Funções da percepção

b152.2 Funções emocionais

Estas limitações interferem significativamente na atividade e participação da Maria ao nível de:

- ✓ Funções do pensamento (d160.3) – a aluna depende muito do auxílio de um adulto na execução das tarefas e costuma esperar pela resolução dos exercícios no quadro para concluir a tarefa.
- ✓ Dirigir a atenção (d161.3) – nem sempre direciona a atenção para as tarefas propostas, sendo necessário efetuar diversas chamadas de atenção.
- ✓ Leitura (d1662.3) – lê com pouca fluência e comete vários erros na discriminação das palavras;
- ✓ Escrita (d170.3) – tem graves dificuldades na aplicação, compreensão e interiorização de regras gramaticais e dá muitos erros ortográficos.

Tendo em conta o perfil mencionado, a Maria passou a beneficiar de apoio individualizado para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita e de adequações no processo de avaliação.

No âmbito das adequações no processo de avaliação, a aluna beneficiou de mais 30% do tempo considerado para a execução das provas escritas e a formulação das questões passou a ser substancialmente diferente, nomeadamente com recurso a questões diretas e sem informação periférica. Aconselha-se que os caracteres impressos sejam apresentados sempre com o mesmo formato (a mesma fonte de letra) pois, neste caso concreto, parecem existir problemas ao nível da constância da forma.

Atendendo aos défices na atenção dirigida, durante o processo de ensino/aprendizagem em contexto de sala de aula, a Maria deve estar sentada numa das carteiras da frente (próxima da professora) e ser inquirida pela professora, em intervalos regulares.

A aluna e os pais foram consciencializados da importância da leitura e da necessidade de serem implementados hábitos de leitura diários.

Capítulo 6: Apresentação e análise dos resultados

6.1. A intervenção

Após a recolha da autorização do Conselho Pedagógico para a aplicação deste estudo de caso, da consulta do processo individual da aluna e da realização de entrevistas semiestruturadas à professora e à mãe da Maria, a intervenção iniciou-se com a realização do pré-teste, no final do primeiro período, recorrendo aos instrumentos anteriormente referidos (BAPAE e DLX).

A Maria integrava um grupo de alunos disléxicos que usufruíram de apoio de reeducação disléxica durante 90 minutos semanais, ministrado por duas professoras de português do 2ºCEB. Sendo uma delas a investigadora, dedicou-se mais a esta aluna para acompanhar o seu desempenho e efetuar os registos necessários.

Durante as sessões, foram implementadas as Fichas de Intervenção Pedagógicas de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves.

No decurso da intervenção, sentiu-se a necessidade de organizar um inventário cacográfico para recolha e identificação dos erros da aluna e, simultaneamente, um ficheiro cacográfico onde a aluna trabalhava a consciência silábica e fonémica das palavras que errava. Por outro lado, e considerando a lentidão da Maria na realização das tarefas, optou-se por iniciar todas as sessões com exercícios de “*Brain Gym*” para treinar a lateralidade, exercitar o cérebro e melhorar a concentração da Maria. Para melhorar a velocidade de leitura, realizaram-se com regularidade exercícios de treino de velocidade de leitura e efetuaram-se listas de palavras de acordo com as dificuldades que a aluna ia revelando.

6.1.1. Diário de bordo da intervenção

Apresentamos a descrição do trabalho realizado com a aluna nas 20 sessões de apoio individualizado, à terça-feira, das 11h00 às 12h30. No final de cada sessão efetuou-se um resumo sobre o desempenho da aluna e os aspetos que pudessem interferir na sua

aprendizagem, nomeadamente, a frustração perante as dificuldades, a importância da motivação, do trabalho de equipa entre a escola e a família.

A Avaliação diagnóstica, inicialmente prevista para apenas duas sessões, realizou-se no final do primeiro período, com a aplicação da Bateria de Aptidões Para a Aprendizagem Escolar (BAPAE) de Maria Victória de la Cruz, a avaliação das competências de leitura e escrita com recurso a um texto do caderno de fichas de Serra (2015) e com a aplicação do Jogo DLX (Serra et al, 2015). Contudo, o ritmo lento de trabalho da Maria não nos permitiu concluir a sua avaliação e tivemos que concluí-la no 2º período, obrigando-nos a alterar o cronograma de trabalho inicial.

SESSÃO N.º 1

Data: 19/1/2016

1. Elaboração do contrato de leitura.

Questionando a aluna sobre os seus hábitos de leitura, constatou-se que lê muito pouco, referindo que só lê nas férias porque não tem tempo durante o tempo de aulas pois quando sai da escola vai para o restaurante dos pais onde faz os trabalhos de casa e janta e só depois vai para casa.

Salientando a importância da leitura como estratégia de melhoria da correção ortográfica e do aumento vocabular, incentivou-se a aluna para ler enquanto está na escola, indo à biblioteca nos tempos não letivos, e em casa antes de dormir. Foi celebrado um contrato com a aluna, com a vinculação da mãe, em como devia ler todos os dias no mínimo uma página antes de dormir.

2. Início do programa de intervenção pedagógica – Dislexia, de Helena Serra

Começou por apresentar-se o livro de Fichas de Intervenção Pedagógica na Dislexia de Helena Serra, (2015), volume 1, e explicou-se-lhe que os exercícios iriam ser

realizados alternadamente entre as diferentes áreas que o compõem, que uns seriam feitos individualmente e outros necessitava da minha ajuda. Os exercícios realizados foram os seguintes:

Consciência fonológica – pp 4,5

Fez com facilidade a identificação das palavras que se escrevem com os sons [Λ], [ʃ], [n] e [R].

Teve dificuldades na discriminação auditiva de bela/vela; estante/instante; em completar as palavras às quais faltava uma ou duas sílabas; na discriminação auditiva dos grupos consonânticos: Tre/Ter; Dri/Dir

Foi-lhe solicitado que pensasse em palavras que começassem por Tre/Ter e por Dri/Dir e que construísse frases com elas.

As frases construídas, depois de alguma ajuda, foram as seguintes: “A menina treme de frio. / Na terça-feira vou à piscina”; “Vou direto a casa. / O menino driblou a bola.”

Perceção visual – p.26

Conseguiu assinalar as nove diferenças entre as imagens e identificar os modelos do exercício 2 com facilidade. Revelou dificuldades em memorizar e reproduzir as imagens do exercício 3.

Orientação espacial – p.27

Reproduziu os traçados simétricos com dificuldades. Para a ajudar, foi-lhe facultado um espelho para visualizar primeiro a imagem simétrica e depois a reproduzir.

Resumo da Sessão: Os exercícios foram selecionados em função das dificuldades diagnosticadas e numa perspetiva de alternância entre as áreas auditivo-linguística, perceptivo-espacial e leitura e escrita.

A Maria mostrou-se muito empenhada na realização das tarefas propostas, necessitando pontualmente dos apoios mencionados para as executar. Visto que tem

pouca autoconfiança, os reforços positivos foram importantes para que fosse ganhando segurança na realização das tarefas.

SESSÃO N.º 2

Data: 26/1/2016

A professora questionou a aluna sobre a assinatura do contrato de leitura e ela informou que mostrou à mãe, que conversaram sobre o assunto, que a ambas o assinaram e que iriam esforçar-se por cumpri-lo.

Seguidamente, foi solicitado à aluna que resolvesse exercícios o livro de Fichas de Intervenção Pedagógica na Dislexia, Serra (2015), volume 1,

Consciência fonológica – p. 6

A aluna observou as seis imagens e conseguiu ordená-las corretamente, referindo já ter andado de avião, pelo que não teve dificuldades em identificar a sua sequência.

Foi-lhe solicitado que efetuasse o reconto da história e ela fê-lo de forma sintética, não descrevendo pormenores e fazendo a ligação entre as imagens com “e depois”. A professora explicou-lhe que devia evitar essa repetição e que podia substituir essa palavra por outras equivalentes: *a seguir, seguidamente, entretanto, etc.*

Seguiu-se o exercício de leitura de sílabas com sons semelhantes (2) apontadas pela professora e a Maria conseguiu identificar a maioria, mas fez confusão entre IL e LI; COR/ROC; ARM/RAM. Na segunda parte do exercício, ditei-lhe as sílabas e ela escreveu-as com correção.

Depois, foi-lhe solicitado que realizasse o exercício 3 construindo sílabas com as consoantes e vogais apresentadas, tendo-lhe sido exemplificado primeiro. A aluna realizou este exercício com facilidade, contudo apresentou alguma dificuldade na articulação dos grupos consonânticos [gl], [pl], [tl]. Foram feitos alguns exercícios de articulação com a aluna.

Perceção visual – pp.28,29

Foi solicitado à aluna que observasse as 6 imagens do fundo marítimo com um mergulhador e que as ordenasse da mais incompleta à mais completa. Nas primeiras 4, a Maria ordenou-as corretamente, mas enganou-se nas duas últimas, com mais detalhes. Alertou-se para os pormenores existentes no fundo do mar e depois foi capaz de corrigir.

No exercício seguinte a aluna teve que identificar em seis barcos, os dois que continham as mesmas letras, embora em posições diferentes. A Maria teve muitas dificuldades no exercício e começou a dizer ao acaso. A professora aconselhou-a a contar o número de letras existentes em cada barco e que depois comparasse apenas os que tinham o mesmo número de letras. Com esta estratégia a aluna conseguiu realizar a tarefa, ainda que lentamente e riscando as letras já analisadas pois só com a visualização perdia-se.

Orientação Espacial – p.29

No exercício proposto, a aluna tinha que identificar as figuras que, ao girarem uma vez para a direita, ficavam iguais às do modelo. As figuras tinham um ponto de referência para auxiliar na rotação da figura, mas a Maria teve dificuldades em antever a imagem após a rotação, identificando a imagem igual ao modelo. Foi necessário recorrer a um exemplo real, desenhando e recortando um nove no papel para que ela conseguisse perceber a tarefa. Nos modelos seguintes, foi pedido à aluna que, numa folha, tentasse reproduzir as imagens depois de rodadas uma vez. Com esta estratégia de apoio a Maria conseguiu realizar a tarefa, mas não o conseguiu fazer apenas recorrendo à perceção visual.

Memória Visual – p.29

Foi pedido à Maria para fixar cinco figuras durante algum tempo e depois, tapando-as, as reproduzisse no espaço por baixo de cada uma. No primeiro conjunto, a aluna

conseguiu reproduzir as três primeiras figuras com exatidão, mas não se lembrava das duas últimas. Foi-lhe sugerido que observasse com mais atenção as figuras e que tentasse reproduzi-las mentalmente, antes de as tapar. Nos exercícios que se seguiram já conseguiu reproduzir em todas as imagens.

Resumo da Sessão:

A aluna mostrou interesse pelas atividades propostas, contudo, quando não conseguia realizá-las com sucesso ficava um pouco desmotivada, pelo que o incentivo e o reforço com estratégias de apoio permitiram melhorar o seu desempenho e a sua autoestima.

SESSÃO N. °3

Data: 02/02/2016

Memória auditiva – p.9

A professora explicou à aluna que ia dizer uma série de palavras, ditas duas a duas, que ela ia ouvir e depois repetir pela mesma ordem. No primeiro exercício, como tinha que repetir números simples, a aluna conseguiu realizar a tarefa com sucesso. No segundo exercício, foi-lhe pedido que repetisse seis nomes masculinos e só conseguiu repetir quatro. Para não desmotivar, nos exercícios seguintes só lhe foi solicitado a repetição de quatro palavras que ela fez facilmente. No final do exercício foi a aluna que pediu para tentar dizer as seis palavras, tendo a professora escolhido o conjunto de nomes de alimentos e de animais domésticos, por serem os mais familiares à aluna, e ela conseguiu memorizar as seis palavras.

Orientação Temporal e produção de texto – p.9

Seguidamente, pediu-se à aluna a observação das seis imagens do exercício 2 e que as ordenasse sequencialmente pela ordem dos acontecimentos. A aluna ordenou as imagens com facilidade e depois foi-lhe pedido que contasse a história evitando dizer “ e depois” repetidamente, como lhe tinha sido ensinado. A Maria contou a história

em poucas palavras, limitando-se quase só a referir as ações e fez um esforço por não repetir “e depois” substituindo-o por “*alguns dias mais tarde*”, “*algum tempo depois*”.

A professora solicitou à aluna que escrevesse a história que acabou de contar no seu caderno, lembrando-a da importância de apreender corretamente o lápis para visualizar melhor a linha e o tamanho das letras e também para respeitar as margens e efetuar a translineação. No texto escrito, a aluna cometeu os seguintes erros ortográficos: *esta/está*; *galinhairo/galinheiro*; *chocous/chocou-os*; *de pois/depois*; *alevanto-se/levantou-se*; *começaramce/começaram-se*; *algotempo/algum tempo*.

Depois de identificados os erros no ficheiro cacográfico, a professora solicitou à aluna que efetuasse a divisão silábica e fonémica das palavras erradas explicando-lhe a grafia de cada uma delas.

Resumo da Sessão:

A aluna mostrou-se aplicada na realização das tarefas e foi interessante verificar o esforço que ela fez para tentar alcançar a tarefa de memorização auditiva. Muitas vezes, na aula, o professor da turma não tem disponibilidade para dar este reforço extra o que leva os alunos a desmotivarem.

Quanto ao reconto escrito da história, constata-se mais uma vez a pobreza de vocabulário e de construção frásica e muitas dificuldades na grafia das palavras. A aluna tem dificuldades em fazer a divisão silábica e fonémica das palavras e faz junções e separações onde não existem.

SESSÃO N. º4

Data: 11/02/2016

Como terça-feira, dia do apoio, coincidiu com o dia de Carnaval, o apoio foi desenvolvido na quinta-feira, à mesma hora, por acordo com a professora da turma.

Considerando a lentidão da Maria na realização das tarefas, optou-se por iniciar todas as sessões com exercícios de **Brain Gym** para treinar a lateralidade, exercitar o cérebro e melhorar a concentração da Maria. Os exercícios propostos foram:

- **Ponto Doído** - Com o polegar e o indicador médio massajar em pequenos movimentos abaixo dos ossos.
- **Ganchos** - Cruzar os pés e os braços (na mesma ordem). Voltar para dentro, ficar 1 minuto. Descruzar, colocar as mãos em bola (1 min). Fazer ao contrário.
- **Cross crawls** - Tocar o cotovelo esquerdo no joelho direito. Tocar o cotovelo direito no joelho esquerdo. Primeiro à frente e depois a trás.
- **Oitos Preguiçosos** - Esticar o braço com o polegar levantado. Desenhar oitos 'deitados'. Seguir o movimento com os olhos. Trocar o braço e repetir.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Seguidamente, apresentou-se uma atividade de leitura dinâmica de um texto solicitando à aluna para efetuar a leitura das palavras fixando os pontos e não as palavras. A primeira vez que leu, a tendência foi para focar as palavras. Pediu-se-lhe para o fazer novamente fixando os pontos e explicando-lhe que o exercício pretendia ajudá-la a melhorar a velocidade de identificação das palavras olhando apenas num relance. Depois de duas tentativas a leitura foi mais fluente.

Perceção e Memória Auditiva – p.13

Solicitou-se à aluna para escutar com atenção os batimentos rítmicos que eu iria executar para ela os repetir. Os exercícios incluíam sons fortes (0), sons fracos (*) e pausas (__) que ela teria que repetir o número de vezes que ouvisse. A Maria teve muitas dificuldades neste exercício (00__*__0000__*), apenas conseguia repetir corretamente o início da sequência rítmica, a partir daí baralhava os sons fortes com os fracos e não respeitava as pausas. Optou-se por simplificar as sequências apresentadas, para 4 a 5 sons) para a motivar. Este exercício deveria ser desenvolvido frequentemente para aumentar a memória auditiva.

Consciência fonológica – p.24

Solicitou-se à aluna para ler uma lista de pseudopalavras em voz alta e, no início, ela teve dificuldades pois não conseguia compreender a palavra e quase que lia letra a letra. Pediu-se-lhe para tentar organizar as letras em sílabas, considerando as vogais e as consoantes, que lhe fossem mais familiares e, na segunda leitura, o seu desempenho foi melhor.

Atividade de leitura e escrita – pp. 59,60

Solicitou-se à Maria que completasse as 20 palavras com *por* ou *pro*. Conseguiu completar bem 15 palavras tendo falhado nas que se escrevem com *por* (*portátil, pormenor, portuário, portador, porventura*). Explicou-se à aluna a diferença entre o ponto de articulação das sílabas em análise e que, em caso de dúvida, deveria pensar em palavras da mesma família. Pediu-se à aluna para escrever no ficheiro cacográfico as palavras em que falhou, realizando a divisão silábica e fonémica, e depois fez-se um ditado tendo a aluna acertado em todas.

Para terminar a aula, solicitou-se à aluna para realizar o exercício 3 da pág. 60, identificando as palavras que se encontravam todas unidas numa frase, efetuando a sua separação, ordenação e escrita. Conseguiu identificar facilmente as palavras iniciais das frases, por serem maiúsculas, os nomes, verbos e adjetivos, mas teve dificuldade na identificação dos determinantes e das preposições.

Tendo terminado a aula, a professora pediu à aluna para, em casa, resolver a sopa de letras da página 61.

Resumo da Sessão:

Com estas atividades, procurou-se aumentar a sua memória de trabalho, uma vez que a Maria é muito lenta, o que a prejudica no trabalho em sala de aula, ficando, por vezes, no intervalo a acabar as tarefas.

As atividades de “*Brain Gym*” são muito do agrado da Maria. Os exercícios de treino da velocidade de leitura passarão a ser desenvolvidos em todas as sessões.

SESSÃO N.º 5

Data: 16/02/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos (antes de iniciar a aula a aluna pediu para fazer exercícios destes porque gostou muito e tinha ensinado aos colegas da turma e aos irmãos)

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Partindo do texto “O grande amor de Arnaldo Caracol” do manual da aluna, pediu-se-lhe que lesse a primeira palavra de cada linha, o que ela fez facilmente. Depois solicitou-se-lhe que lesse a primeira e a última palavra de cada linha e a Maria leu sem falhas, mas demorava muito tempo a procurar as palavras na linha e baralhava-se nas linhas, necessitando de as percorrer com o dedo. Repetiu a atividade e melhorou a velocidade, mas pouco significativamente.

Procedeu-se à verificação da realização do trabalho de casa, concluindo que ela, durante o fim de semana, o realizara, assim como as restantes atividades da página, por recomendação da mãe. Assim, houve necessidade de alterar a planificação da aula e procedeu-se à correção do trabalho realizado pela aluna. Concluiu-se que o trabalho estava todo correto uma vez que a Maria foi ajudada pela mãe, o que, se por um lado não nos permite identificar as dificuldades sentidas, por outro é uma mais-valia por haver o envolvimento da família. Questionei-a sobre os seus hábitos de leitura, se estava a cumprir o contrato, ao que respondeu, que durante a semana quase nunca o faz, que lê mais no fim de semana. Referindo que já não tinha livros para ler em casa, optámos por ir à Biblioteca requisitar um livro para leitura domiciliária.

Regressando ao livro de fichas, desenvolveram-se as seguintes atividades:

Perceção e Memória Auditiva – p.13

Considerando as dificuldades da aluna no exercício de memorização das sequências rítmicas, optou-se por repetir o exercício da aula anterior. Solicitou-se à aluna para escutar com atenção os batimentos rítmicos (sons fortes (0), sons fracos (*)) e pausas (—)) por mim executados e depois repeti-los. Desta vez, como os exercícios eram os mesmos da aula anterior, foi capaz de os reproduzir, ainda que com algumas hesitações. Para não desmotivar a aluna, não se aumentou o grau de dificuldade da tarefa.

Consciência fonológica - p.16

Solicitou-se à aluna que ouvisse com atenção os 16 pares de palavras ditas pela professora e que dissesse se soavam da mesma forma ou diferentes. Neste exercício, a professora colocou uma folha à frente da boca, distanciada o suficiente para que o som fosse bem projetado, mas impedindo a aluna de verificar as diferenças do ponto de articulação de cada palavra. A aluna acertou na maior parte das palavras, mas errou em *faca/vaca; inflação/infração, tráfego/tráfico*.

Considerando a dificuldade em discriminar os fonemas [f] e [v], a professora ensinou à Maria que os dois fonemas têm o mesmo ponto de articulação, mas distinguem-se no seu vozeamento, pedindo-lhe para os reproduzir. Depois ditou um conjunto de palavras com esses fonemas e pediu à aluna para as escrever. As palavras ditas foram “fava”, “faca”, “afável”, “afia”, “fazer”, “verificar”, “telefone”, televisão”. A aluna escreveu bem as palavras com o fonema [f], contudo denunciou outra confusão entre os fonemas [v] e [d] ao escrever da seguinte forma as palavras “*derificar*” e *teledisão*”. Ensinou-se a aluna a diferenciar o ponto de articulação dos fonemas [v] e [d] e pediu-se-lhe para as voltar a escrever, o que fez corretamente.

Atividade de leitura e escrita – p. 86

Como estratégia de consolidação, solicitou-se à aluna para realizar o exercício 2 completando as frases com as palavras “boa” e “voa” lembrando-lhe que uma é um adjetivo e a outra um verbo, pelo que deveria ler as frases e completá-las tendo isso em consideração. A aluna realizou o exercício sem dificuldades.

As palavras que a aluna errou foram registadas no ficheiro cacográfico e efetuada a divisão silábica e fonémica.

Resumo da Sessão:

Conclui-se que a Maria tem algumas dificuldades de discriminação auditiva dos fonemas [f], [v] e [d], mas que realizando exercícios de articulação e repetição dos fonemas e, sendo chamada à atenção para se concentrar, consegue identificar essas diferenças.

Quando erra, a Maria fica desmotivada e muda de assunto, começando a falar de coisas que fez com os colegas ou em casa. É necessário ouvi-la e dar-lhe alguma atenção, mas depois incentivá-la e motivá-la para continuar a trabalhar para melhorar o seu desempenho. Em todas as sessões a Maria é relembrada da importância de efetuar uma leitura diária em casa.

SESSÃO N.º 6

Data: 23/02/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Foi fornecida à aluna uma lista de 20 palavras e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora perguntou-lhe se tinha dificuldade em algumas delas e a Maria indicou: “petrificar” e “advogado”. Foi-lhe explicado o significado de “petrificar” apelando para a origem/radical da palavra e foi-lhe também clarificado o grupo consonântico existente em “advogado”. A seguir a aluna leu as palavras em voz alta e foi efetuada a sua cronometragem, tendo lido em 31

segundos e mostrado facilidade na leitura de todas. Solicitou-se-lhe nova leitura para ver se conseguia melhorar o seu tempo, o que veio a acontecer. Na segunda leitura, despendeu 26 segundos.

Perceção Visual e Orientação Espacial - p.32

Para descontrair, foi solicitado à aluna a realização das atividades da página indicada, tendo que descobrir 8 diferenças entre duas imagens simétricas, o que aumentou o grau de dificuldade. A aluna conseguiu identificar 6.

No exercício 2, a aluna tinha que girar as figuras visualmente para a direita e desenhar os elementos em falta tendo em conta o movimento efetuado. A Maria continua a revelar muitas dificuldades neste exercício quando lhe é solicitado que o faça apenas visualmente. Consegue resolvê-lo com ajuda, rodando o livro no sentido indicado, visualizando a imagem que obtém e depois só depois a reproduz corretamente.

O terceiro exercício, em que tinha que identificar 2 modelos dados (ZL e SE) numa tabela e assinalar com um X ou um círculo, respetivamente, a aluna não apresentou dificuldades.

Perceção e Memória Auditiva – p.23

Solicitou-se à aluna para escutar com atenção os batimentos rítmicos (sons fortes (0), sons fracos (*) e pausas (—)) por mim executados e depois repeti-los. Dos 7 batimentos diferentes foi capaz de os reproduzir os primeiros 4 ou 5 batimentos, depois perdeu-se, pelo que as sequências foram encurtadas para 5 para motivar a aluna.

Atividade de escrita

Pegando na lista de 20 palavras fornecidas no início da aula, solicitou-se à aluna que efetuasse o ditado de 10 para testar a ortografia de palavras com sons nasais e ditongos. Constatou-se que a aluna confunde os ditongos [aj] e [ej] “*encontrai*” em

vez de “encontrei”, “*verdadeira*”, “*dinhairo*” “*intairo*”, tende a simplificar o ditongo [ow] no fonema [o]: “*guiou*/guio”; e a omitir o grafema <n> nas sílabas nasaladas “*pricipe*”, “*niguem*”. Há, portanto, confusões que devem ser trabalhadas em próximas sessões.

Resumo da Sessão:

As atividades de treino da leitura produzem resultados positivos, mas a Maria continua muito longe da meta definida para o 4º ano (125 palavras em 1 minuto).

A Maria cansa-se com muita facilidade e é necessário alternar atividades com diferentes graus de dificuldade para ela não desmotivar. A atividade de escrita no final da aula teve resultados muito fracos, talvez por cansaço, pelo que deverá ser retomada na próxima aula.

A aluna continua a mostrar muito interesse nas atividades de “*Brain Gym*”.

SESSÃO N.º 7

Data: 01/03/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Percepção e Memória Auditiva – p.23

Solicitou-se à aluna para escutar com atenção os batimentos rítmicos (sons fortes (0), sons fracos (*)) e pausas (__) por mim executados e depois repeti-los. Tratando-se dos mesmos batimentos da sessão anterior, foi capaz de reproduzir os 7 batimentos diferentes de cada conjunto, o que a deixou muito satisfeita.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Foi fornecida à aluna uma lista de 20 palavras e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora perguntou-lhe se tinha dificuldade

em algumas delas e a Maria indicou *magnífico*. A sua dificuldade residia no grupo consonântico e registou-se a palavra no ficheiro cacográfico, fazendo também a divisão silábica e fonémica. A seguir, a aluna leu as palavras em voz alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 30 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas, o que é um resultado melhor que o da última aula. Durante a leitura hesitou em *foi* e *fui*, o que indicia alguma confusão. Solicitou-se-lhe nova leitura para ver se conseguia melhorar o seu tempo, o que veio a confirmar-se. Na segunda leitura despendeu 24 segundos.

Atividade de leitura e escrita – pp. 83

Pegando na lista de 20 palavras fornecidas no início da aula, a professora ditou 10 palavras para testar a ortografia de palavras de sons nasais e ditongos. Constatou-se que a aluna ainda não domina a regra ortográfica de utilização do <m> antes de <p> ou “*emcontrado/encontrado*”, “*enbora/embora*”, “*tenpo/tempo*” e a representação gráfica do fonema vocálico [ẽ] “*tambaim/também*”. Relembrou-se a aluna da regra ortográfica da letra <m> e depois solicitou-se-lhe a realização do exercício 3 da página 83, completando as palavras com “m” ou com “n”. A aluna realizou o exercício com alguma facilidade, exceto nas palavras em que faltavam duas sílabas, nas quais teve dificuldade em reconhecer a palavra em virtude das suas dificuldades visuo-espaciais.

Seguidamente, solicitou-se à aluna para realizar o exercício 1 da página 87, completando palavras com <am, em, im, om, um, na, en, in, on, un>. A aluna voltou a ter dificuldades em reconhecer as palavras em que faltavam duas sílabas.

Orientação Temporal – p.85

Para terminar a aula, solicitou-se à aluna a observação e ordenação das imagens do exercício 1, página 85, tendo esta demonstrado facilidade na ordenação das imagens de grande plano, com mais detalhes, do que nas imagens mais próximas, focadas apenas nos pássaros. Com ajuda conseguiu ordená-las e depois pediu-se-lhe para escrever a história no caderno. A aluna não terminou o texto em tempo de aula pelo que o levou para trabalho de casa.

Foi-lhe, ainda, solicitado que em casa resolvesse os exercícios da página 86.

Resumo da Sessão:

A aluna solicita sempre a realização do *Brain Gym* e hoje pediu para ser ela a exemplificar e eu reproduzir os seus movimentos. Tem feito estes exercícios com os colegas, no intervalo. Colabora sempre nas atividades, mas num ritmo lento. A familiarização com as atividades melhora os seus resultados e gosta de que a sua leitura seja cronometrada por ter estado a melhorar.

Referiu que, às vezes, quando tem dúvidas na aula, vai ao seu ficheiro cacográfico ver se tem a palavra lá escrita, o que fez com que fosse sugerido à professora titular a utilização deste documento para toda a turma.

SESSÃO N.º 8

Data: 08/03/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Depois da exercitação cerebral, efetuou-se a verificação da realização do trabalho de casa. A aluna fez o trabalho de casa, novamente, com a supervisão da mãe, pelo que não tinha falhas.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Seguidamente, apresentou-se uma atividade de leitura dinâmica de um texto, solicitando à aluna para efetuar a leitura das palavras fixando os pontos e não as palavras. Mais familiarizada com este tipo de exercício a aluna fez a atividade com mais facilidade.

Foi fornecida à aluna uma lista de 20 palavras e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora perguntou-lhe se tinha dificuldade em algumas delas e a Maria referiu que não. A seguir a aluna leu as palavras em voz

alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 28 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas, o que é um resultado melhor do que o da última aula. Durante a leitura, hesitou na leitura dos verbos terminados em “ou”, *gostou, estragou, mandou*, tendo tendência para ler [o]. A aluna escreveu as palavras no ficheiro cacográfico, efetuou a divisão silábica e a divisão fonémica, tendo sido trabalhada com ela a diferença entre o fonema [o] e o ditongo [ow].

Solicitou-se-lhe nova leitura para ver se conseguia melhorar o seu tempo, o que veio a confirmar-se. Na segunda leitura despendeu 22 segundos.

Atividade de escrita - p. 87

Seguidamente, a aluna resolveu o exercício 1 para trabalhar a distinção entre fui/foi tendo antes a professora chamado a atenção da aluna que quando usamos “fui” o sujeito é a primeira pessoa e no caso de “foi” é a terceira pessoa. A aluna realizou a atividade sem dificuldades.

Perceção Visual, Memória Visual e Orientação Espacial – pp.34 e 35

Denotando algum cansaço, optou-se por mudar de atividade, solicitando à aluna a realização dos exercícios das páginas indicadas, os quais ela fez com satisfação e facilidade, apesar de continuar a revelar algumas dificuldades no traçado de simetrias e na memorização e reprodução de símbolos.

Resumo da Sessão:

A Maria denota alguma desmotivação nas atividades de escrita porque é onde tem mais dificuldades. A lista de palavras que lhe é apresentada para treinar a leitura tem por base as dificuldades que são detetadas durante a aula.

SESSÃO N.º 9

Data: 15/03/2016

Tratando-se da última sessão do segundo período, procedeu-se à avaliação de controlo ao nível das competências de leitura e escrita com recurso ao texto “A Princesa e a Ervilha”, de Hans Christian Andersen, da página 105. Os dados recolhidos serão apresentados mais à frente.

SESSÃO N.º 10

Data: 05/04/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Foi fornecida à aluna uma lista de 20 palavras e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora perguntou-lhe se tinha dificuldade em algumas delas e a Maria referiu as palavras “idealizar e beringela”. A professora fez a divisão silábica e fonética das palavras com a aluna e explicitou o seu significado.

A seguir, a aluna leu as palavras em voz alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 28 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas, mantendo o resultado anterior. Durante a leitura hesitou nas palavras em que o *i* era nasalado “insonso”, “inverso”, “cintura”. A Maria tem dificuldade na leitura dos fonemas vocálicos nasais [ẽ] e /ɿ/. Foi-lhe pedido para colocar o dedo no nariz quando pronunciava as palavras da lista para se aperceber da diferença da trepidação quando é um som nasalado ou não.

A aluna escreveu as palavras no ficheiro cacográfico, efetuou a divisão silábica e a divisão fonémica, tendo-se trabalhado com ela os sons nasais.

Na segunda leitura, a Maria melhorou o resultado para 20 segundos.

Atividade de escrita - pp. 66, 68, 70

Seguidamente a aluna resolveu o exercício 1 da página 68 para trabalhar a distinção entre <om/mo>, <am/ma>, tendo antes a professora chamado a atenção da aluna para os sons nasais e aconselhando-a a dizer a palavra colocando o dedo no nariz. A aluna fez o exercício com correção, apesar de um pouco lenta.

Dando continuidade à reeducação desta dificuldade, a aluna resolveu os exercícios 1 da página 66 e 2 da página 70 completando as palavras com <am /em / im / om / um / na / en / in / on / un>.

A Maria fez o exercício acertando em todas as palavras, mas é muito lenta na identificação das palavras, necessitando de experimentar a palavra com cada uma das sílabas, até lhe soar bem.

Perceção Visual, Memória Visual e Orientação Espacial – pp.36 e 37

Denotando algum cansaço, optou-se por mudar de atividade, solicitando à aluna a realização dos exercícios das páginas indicadas, os quais ela fez com satisfação e facilidade. O exercício para continuar a sequência de grafismo foi o que mais lhe custou realizar.

Para trabalho de casa foi solicitado à aluna a conclusão dos exercícios das páginas 66, 68, 70.

Resumo da Sessão:

A Maria mostra alguns sinais de frustração quando não consegue realizar com sucesso as atividades e é necessário incentivá-la constantemente e alternar atividades mais complexas com atividades mais simples.

O contacto repetido com os textos melhora o seu desempenho enquanto leitora. A leitura de palavras isoladas mostra-se importante para o treino da dicção e auxilia-a na memorização.

SESSÃO N.º 11

Data: 12/04/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Procedeu-se à verificação da realização do trabalho de casa e concluiu-se que, como expectável, a aluna realizou os trabalhos com a supervisão da sua mãe.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Foi fornecida nova listagem de 20 palavras com a diferença entre <m/n> e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora questionou-a sobre as suas dificuldades e a Maria referiu as palavras “*onzeneiro, crença e âncora*”. A professora explicou-lhe o seu significado e fez a divisão silábica e fonética das palavras com a aluna.

A seguir a aluna leu as palavras em voz alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 27 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas, mas hesitando nas palavras com assento gráfico: *âncora e tímpano*. Na segunda passagem, a aluna melhorou a sua prestação lendo as palavras em 20 segundos.

Atividade de escrita - pp. 83

Seguidamente a aluna resolveu o exercício 3 da página 83 para trabalhar a distinção entre <m/n> tendo antes a professora questionado a aluna sobre a regra de escrita antes de <p> ou . A aluna fez o exercício com correção, apesar de continuar com alguma lentidão, não consegue antever a palavra, tem que ir por tentativa e erro.

Para descontrair um pouco, a aluna realizou o exercício 1 da mesma página, substituindo os símbolos por letras e descobrindo o provérbio.

Consciência fonológica – p.17

Seguidamente, pediu-se à aluna para distribuir as palavras do exercício 1 pelas colunas em função do número de sílabas, o que ela fez sem dificuldades.

Depois, realizou o exercício 2 no qual a professora disse conjuntos de 6 nomes, associados 2 a dois, que ela tinha que memorizar e repetir (ex. perdiz-pomba; águia-cisne; andorinha-mocho). A Maria conseguiu memorizar 3 ou 4 palavras, de cada conjunto, mas a partir daí teve dificuldades.

No exercício seguinte, a professora leu um conjunto de sílabas com grupos consonânticos e pediu à aluna para as identificar apontando com o dedo e a Maria realizou o exercício com êxito. Depois, a professora indicou as sílabas e pediu à aluna para as ler tendo demonstrado alguma dificuldade em ler os grupos consonânticos “ZLI, GLE e TLI”, tendo tendência a acrescentar-lhe um “e” no meio.

Perceção Rítmica – p.13

Para terminar a aula, a professora executou os batimentos rítmicos do exercício 2 e solicitou à aula a sua repetição. Mais familiarizada com este tipo de exercício, a Maria conseguiu repetir 6 dos 7 batimentos, na maioria dos exercícios.

Resumo da Sessão:

A aluna faz os exercícios de “*Brain Gym*” com muito entusiasmo e pede para ser ela a orientar a atividade. Quando começa a ficar cansada gosta de falar sobre a sua vida pessoal e familiar para quebrar o ritmo. É importante dar-lhe um pouco de tempo, mas depois temos que a “forçar” a retomar a atividade.

SESSÃO N.º 12

Data: 19/04/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Retomando o exercício com os grupos consonânticos, foi elaborada uma lista de 20 palavras e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora questionou-a sobre as suas dificuldades e a Maria referiu não

conhecer várias palavras: “*plebe, tlintar, clivagem e blindado*”. A professora explicou-lhe o seu significado e fez a divisão silábica e fonética das palavras com a aluna.

A seguir, a aluna leu as palavras em voz alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 29 segundos, revelando dificuldades na leitura das palavras com grupos consonânticos. Na segunda passagem, a aluna melhorou a sua prestação lendo as palavras em 21 segundos, mas esta prestação foi um pouco inferior às anteriores.

Orientação temporal e atividade de escrita - pp. 83

Solicitou-se à aluna que observasse as imagens do exercício 3 e que as ordenasse na sequência lógica, o que ela fez sem dificuldade. A seguir foi-lhe pedido que oralmente efetuasse o reconto da história o que ela fez de forma muito pobre, pelo que a professora optou por a auxiliar na construção do texto, ajudando-a a alargar as frases com os pormenores das imagens e introduzindo elementos de ligação das frases, enriquecendo o texto.

No final, denotando já algum cansaço da Maria, a professora leu-lhe o texto elaborado conjuntamente para que ela apreendesse a noção de conjunto e constatasse a melhoria do texto.

Resumo da Sessão:

A Maria necessita de modelos de enriquecimento de texto e esta atividade foi muito importante para ela, mas levou muito tempo a executar.

SESSÃO N.º 13

Data: 26/04/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Partindo do texto “Animais pelo caminho” da página 111, pediu-se à aluna que lesse a primeira palavra de cada linha, o que ela fez facilmente. Depois solicitou-se-lhe que lesse a primeira e a última palavra de cada linha e a Maria leu sem falhas, mas demorou mais tempo a procurar as palavras na linha, necessitando de as percorrer com o dedo. Repetiu a atividade e melhorou a velocidade.

Seguidamente, apresentou-se uma atividade de leitura dinâmica de um poema solicitando à aluna para efetuar a leitura das palavras fixando os pontos e não as palavras. Conhecendo já o tipo de exercício, a Maria esforçou-se por fixar os pontos em vez das palavras. Este exercício é muito importante para ela melhorar a rapidez de identificação das palavras e, conseqüentemente, a velocidade de leitura. Depois de duas tentativas a leitura foi mais fluente.

Consciência fonológica p.24 e 18

Solicitou-se à aluna para ler uma lista de pseudopalavras em voz alta e ela fê-lo com alguma facilidade quando lia consoante/vogal e mais dificuldade quando havia duas consoantes seguidas. Na segunda leitura, o seu desempenho foi melhor.

De seguida, a professora leu as palavras do exercício 1, sílaba a sílaba, e solicitou-lhe que as juntasse e repetisse as palavras completas, o que ela fez com facilidade nas palavras com duas ou três sílabas e com mais dificuldade nas palavras com quatro ou cinco sílabas.

Para aumentar o grau de dificuldade, a professora soletrou as palavras do exercício 2 da página 18 e a Maria teve muitas dificuldades em identificar as palavras com mais de quatro letras porque se esquecia das primeiras. Para a ajudar, foi-lhe permitido escrever as mais difíceis.

Perceção Visual, Orientação Espacial e lateralidade – pp.36 e 37

Denotando algum cansaço, optou-se por mudar de atividade, solicitando à aluna a realização dos exercícios das páginas indicadas, os quais ela fez com satisfação e facilidade.

Atividade de escrita – p.63

Solicitou-se à aluna a realização do exercício 1, completando as frases com *cesta* ou *sesta* de acordo com o sentido da frase após a professora se certificar que a aluna sabia a diferença entre as palavras. A Maria realizou a tarefa com facilidade e quando terminou fez logo o exercício seguinte, descobrindo o ditado popular.

Para terminar a aula, a aluna ainda realizou o exercício 3 completando as palavras com *se* ou *es* e, no final, foi-lhe pedido para em casa elaborar 10 frases com as palavras desse exercício que ela entendesse.

Resumo da Sessão:

A familiarização com o tipo de exercícios de treino da velocidade de leitura melhora o seu desempenho. Os exercícios de escrita são aqueles em que ela tem piores resultados, tende a distrair-se e a conversar, pelo que é necessário intercalar o tipo de exercícios para a manter concentrada. Continua a dar erros ortográficos, independentemente da complexidade da palavra, sendo notório que muitos resultam da falta de interiorização das regras ortográficas e da dificuldade de discriminação auditiva que evidencia.

SESSÃO N.º 14

Data: 03/05/2016

Brain Gym – Ponto Doído, Ganchos, Cross Crawls, Oitos Preguiçosos

Solicitou-se à aluna a leitura das frases elaboradas em casa, o que ela fez com correção e referindo que a irmã a tinha ajudado.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Foi fornecida nova listagem de 20 palavras que se escrevem com *se* ou *es*, pegando no trabalho da última aula, e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora questionou-a sobre as suas dificuldades e a

Maria disse que não conhecia o significado de “sereno”. A professora explicou-lhe o significado e fez a divisão silábica e fonética da palavra com a aluna.

A seguir, a aluna leu as palavras em voz alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 28 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas. Na segunda passagem, a aluna melhorou a sua prestação lendo as palavras em 20 segundos.

Perceção e Memória Auditiva – p.23

Solicitou-se à aluna para escutar com atenção os batimentos rítmicos que a professora iria executar e depois teria que os repetir. A Maria conseguiu melhores resultados neste tipo de exercício, mas o seu limitado grau de concentração fá-la falhar mais nas últimas sequências.

Consciência fonológica, orientação temporal e atividade de escrita – p.18

Considerando as dificuldades que a aluna teve na aula anterior, na identificação das palavras soletradas, repetiu-se o exercício 2. Mais familiarizada com o exercício, a aluna conseguiu identificar a maioria das palavras, mas tinha dificuldades em descobrir as que tinham mais de 7 letras: *crocodilo, piparote, infantil*.

Por iniciativa da aluna, resolveu com facilidade o exercício 3 efetuando a identificação do som que se repete em cada conjunto de palavras. Posteriormente, foi-lhe solicitado que observasse as imagens do exercício 1 e que as ordenasse de acordo com a sequência lógica dos acontecimentos. Tratando-se de uma situação familiar para a aluna, a vindima, não teve qualquer dificuldade em ordenar as imagens. A seguir a professora pediu-lhe para ela contar a história por escrito, no seu caderno. Escreveu o texto autonomamente, mas pouco concentrada, mais preocupada em ir almoçar e o resultado foi caótico, quer ao nível da grafia, muito irregular, quer ao nível da ortografia. Cometeu os seguintes erros ortográficos: *vendimas, nondia/num dia; com sarão/começaram; joaquim; a levar/a levar; uvvas/uvvas;*

levo/levou; questavam/que estavam; gemagar/esmagar; ou/ao; de pesaram/despejaram.

Resumo da Sessão:

A Maria denotou algum cansaço na atividade de escrita do final da aula e os resultados foram pouco satisfatórios, pelo que a produção de texto deverá ser efetuada mais no início da aula. Optou-se por trabalhar o ficheiro cacográfico na aula seguinte.

SESSÃO N.º 15

Data: 10/05/2016

Relembrando a aluna do seu desempenho na atividade escrita da última aula, foi-lhe solicitada maior concentração quando estiver a escrever e pensar na grafia das palavras. A professora tinha registado previamente as palavras que a aluna errou no ficheiro cacográfico e pediu-lhe para ela efetuar a sua divisão silábica e fonémica alertando-a para os erros cometidos.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Foi-lhe fornecida uma listagem de 20 palavras que se escrevem com <ss> ou <s> com valor de [z] e <z> e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora questionou-a sobre as suas dificuldades e a Maria disse que não conhecia o significado de “insosso”. A professora explicou-lhe o seu significado e fez a divisão silábica e fonética da palavra com a aluna. De seguida pediu-se-lhe para construir oralmente uma frase com *cozer* e outra com *coser* para verificar se a aluna sabia diferenciar as palavras. Tendo a aluna dado uma resposta errada, a professora ensinou-lhe a mnemónica *cozer/cozinha; coser/costura*.

A seguir, a aluna leu as palavras em voz alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 26 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas. Na

segunda passagem, a aluna melhorou a sua prestação lendo as palavras em 19 segundos.

Optou-se por fazer os exercícios de *Brain Gym* no meio da sessão para ajudar na sua concentração uma vez que se denota algum cansaço da aluna por ser época de avaliações na sala de aula.

Atividade de escrita – p.72 e 73

Mais descontraída, realizou o exercício 3 da página 72 completando as palavras com <ss >ou <s> *com valor de [z]* com alguma facilidade pela diferença de som. Depois, aumentou-se o grau de complexidade e pediu-se-lhe para, sozinha, completar as palavras com <s> *com valor de [z]*ou <z>, e que escrevesse algumas frases no seu caderno. Durante o exercício, a Maria mostrou-se pouco concentrada e distraída com o ruído que vinha do exterior.

Perceção visual, orientação espacial e lateralidade – p. 38 e 39

Depois de terminar a atividade, e enquanto a professora corrigia o seu trabalho, a aluna realizou os exercícios das páginas indicadas nas quais tinha que identificar figuras iguais ao modelo, traças simetrias, identificar direita e esquerda nas personagens da imagem, agrupar duas a duas as imagens iguais de um conjunto de oito imagens semelhantes e identificar conjuntos de letras iguais ao modelo. Resolveu estes exercícios com satisfação e sem grandes dificuldades à exceção das simetrias onde houve necessidade de lhe facultar o espelho para ela visualizar a imagem e depois reproduzi-la corretamente.

Entretanto terminou a aula e a professora fez-lhe o balanço do seu desempenho na atividade de escrita e questionou-a sobre a sua falta de atenção, tendo a Maria informado que estava com muita fome.

Resumo da Sessão:

Na atividade de escrita da página 73 a aluna errou as seguintes palavras: *búsio*, *empreza*, *prezunto*, *defeza*, *tezoura*, *gasela*, *asar*, *atrazo*, *pizo*. Para além destas palavras, aquando da elaboração das frases, errou ainda outras: *oves/ouves*; *vistes/viste*; *a onde/aonde*; *bemfica*; *mando/mandou*; *a com selhovos/* aconselho-vos; *cortai/cortei*; *tainho/tenho*; *pororque/porque*; *intairo/inteiro*; *magoi/magoei*; *ohige/hoje*. Denota-se alguma desatenção na aluna, não reflete na escrita das palavras e parece ter esquecido alguns casos de leitura, pelo será conveniente conversar com a sua professora.

SESSÃO N.º 16

Data: 17/05/2016

Como estratégia motivacional tendo em conta os últimos resultados, no âmbito de um projeto Erasmus do Agrupamento, a professora construiu um questionário para alunos disléxicos com recurso à aplicação informática “Socrative” e a aluna resolveu-o num ipad, o que foi muito do seu agrado.

O questionário apenas permitia a realização de questões de verdadeiro/falso e respostas curtas. Os exercícios organizados foram os seguintes:

1. Seleciona as palavras em que a **letra r** tem o som **forte**.
2. Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase. “*calor à convida a abraçador O a praia. ir*”
3. Seleciona as palavras que começam pela **letra b**.
4. Lê a frase e diz se está corretamente escrita (V/F). “*Os ladrões vão a saltar o Banco da minha rua.*”
5. Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase. “*Quem não tem com gato caça.*”
6. Lê as frases seguintes escritas com **hera** ou **era** e diz se estão corretas.
7. Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase. “*Quando a esmola grande é, o desconfia pobre.*”
8. Lê as frases seguintes escritas com **vira** ou **birra** e diz se estão corretas.

9. Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase. "*O seguro velhinho correu.*"
 10. Lê as frases seguintes escritas com **nós** ou **noz** e diz se estão corretas.
 11. Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase. "*Quem não sabe, é quem com o não vê.*"
 12. Lê as frases seguintes escritas com **carro** ou **caro** e diz se estão corretas.
- A aluna acertou 9 das 12 questões e obteve 72 pontos.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

Foi fornecida à aluna uma lista de 20 palavras começadas pela letra <a> ou que incluíssem os ditongos <ai> e <ei>, erros muito frequentes na Maria, e pediu-se-lhe para efetuar uma leitura silenciosa das mesmas. Depois de ler, a professora perguntou-lhe se tinha dificuldade em algumas delas e a Maria disse que não. A professora alertou a aluna para o facto de a primeira sílaba, começada por <a>, estar agarrada à palavra e não separada e pediu à aluna para ler as palavras em voz alta. Depois pediu-lhe para ler as palavras com os ditongos e conversou com a aluna sobre a diferença existente entre os grafemas e os fonemas.

A seguir a aluna leu as palavras em voz alta e foi efetuada a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 25 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas. Solicitou-se-lhe nova leitura para ver se conseguia melhorar o seu tempo, o que veio a acontecer. Na segunda leitura, despendeu 17 segundos.

Resumo da Sessão:

Este tipo de atividades é muito do agrado dos alunos e motiva-os para a aprendizagem. O entusiasmo com que a Maria realizou a atividade foi enorme. Implica algum trabalho prévio na sua elaboração, mas facilita a sua utilização em sala de aula pois permite saber de imediato o desempenho de cada aluno. Esta aplicação não permite a realização de determinados exercícios, mas há outras aplicações a explorar pelos professores na sala de aula do século XXI.

Relativamente à avaliação da velocidade de leitura, a Maria esforça-se por melhorar o tempo de leitura e fica muito satisfeita porque tem vindo a melhorar. Com esta atividade pretende-se também levar a aluna a refletir sobre os seus erros ortográficos,

pelo que as palavras da lista são sempre selecionadas em função do seu desempenho nas aulas de apoio.

SESSÃO N.º 17

Data: 24/05/2016

Retomando o trabalho realizado pela aluna na penúltima aula, a professora conversou com a Maria sobre o seu desempenho e a importância de se concentrar na realização das tarefas. Entregou-lhe o ficheiro cacográfico com as palavras previamente registadas e solicitou-lhe a sua divisão silábica e fonémica.

Exercícios de treino da velocidade de leitura

De seguida, entregou à aluna uma lista de 20 palavras com as palavras em estudo e pediu-lhe para as ler silenciosamente e perguntou-se-lhe se tinha alguma dúvida a esclarecer. Respondendo negativamente, a aluna leu as palavras em voz alta e fez-se a sua cronometragem, tendo efetuado a leitura em 24 segundos e mostrado facilidade na leitura de todas. Na segunda passagem, a aluna melhorou a sua prestação lendo as palavras em 16 segundos.

Atividade de escrita:

Seguidamente, a professora disse à Maria que iria fazer-lhe o ditado das palavras em análise e pediu-lhe para as escrever no seu caderno. Concluído o exercício, procedeu-se à sua correção e verificou-se que a aluna esteve concentrada e não deu nenhum erro, o que a deixou muito contente.

Considerando o seu desempenho, a professora permitiu-lhe escolher a tarefa a realizar seguidamente e ela pediu para efetuar os exercícios de “Brain Gym”, dirigidos por si, e a seguir exercícios de batimentos rítmicos.

Perceção Rítmica

A professora executou alguns batimentos rítmicos inventados no momento e solicitou à aula a sua repetição. Mais familiarizada com este tipo de exercício, a Maria conseguiu repetir quase sempre os batimentos.

Perceção Visual e orientação espacial – p.46 e 47

Para terminar a aula, e também por sugestão da Maria, realizou os exercícios das páginas indicadas identificando as diferenças em imagens, descobrindo o grupo de letras iguais ao modelo, identificando a única imagem igual ao modelo após rodar para a esquerda e efetuando simetrias.

Realizou todos os exercícios com muito entusiasmo, no entanto, nas simetrias ainda tem algumas dificuldades e quando se apercebe que está a fazer mal solicita o espelho para visualizar a imagem simétrica e depois corrigir.

Resumo da Sessão:

Nesta sessão, foi notório o impacto que o insucesso provoca na Maria. A desmotivação por não conseguir realizar uma atividade com sucesso leva-a a ficar desatenta e menos interessada. As atividades de escrita deverão ser executadas quando ela está mais concentrada.

SESSÃO N.º 18

Data: 31/05/2016

A pedido da professora da aluna nesta aula realizou-se uma atividade de escrita a partir de um mapa de histórias com várias hipóteses de desenlace de acordo com as escolhas efetuadas pelos alunos. O objetivo desta atividade foi dar-lhe modelos de enriquecimento do texto, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais, adequação dos tempos verbais e utilização de

conectores discursivos; e também utilizando a descrição e o diálogo, de acordo com as metas do 4º ano.

O resultado foi muito interessante e a aluna gostou de realizar a atividade, apesar de várias vezes querer parar por achar que o texto estava muito grande. O texto final ficou com 196 palavras.

Satisfeita, a aluna disse que ia pedir à professora para ler o texto aos colegas.

SESSÃO N.º 19 e 20

Data: 07 e 14 /06/2016

Estando a terminar o ano letivo, chegou a hora de proceder à avaliação da evolução da aluna na leitura e na escrita após a intervenção efetuada durante o 2º e 3º períodos.

Para realizar esta avaliação recorreu-se ao texto “Regata”, da página 109, do livro de fichas de Helena Serra e também o jogo DLX. Os dados recolhidos serão apresentados mais à frente.

Na última aula de apoio a professora, disse à aluna que gostou muito de trabalhar com ela, apesar das suas dificuldades tinha evoluído bastante, mas que ainda tinha um longo caminho a recorrer. Recomendou-lhe que, nas férias, lesse todos os dias e que terminasse os exercícios do caderno 1 das fichas de intervenção pedagógica.

6.2. Análise dos resultados

6.2.1. Avaliação diagnóstica

Aplicação da bateria de aptidões para a aprendizagem escolar (BAPAE) de Maria Victória de la Cruz

07/12/2015

Ao iniciar a aula, a professora explicou à Maria, nome fictício, que passaria a ter aula de apoio semanalmente àquela hora a partir do 2º período para realizar um trabalho específico que a ajudará a superar as suas dificuldades de leitura e escrita.

Foi-lhe dito que para conhecer melhor as suas dificuldades teria que fazer algumas atividades de avaliação. Foi-lhe entregue a prova e pediu-se-lhe que efetuasse a sua identificação. Depois, as instruções foram-lhe lidas pausadamente e com clareza, sem efetuar repetições.

Durante a realização do teste a aluna revelou facilidade de compreensão dos enunciados uma vez que a bateria também pode ser aplicada a alunos dos 1º e 2º anos. Contudo, quando comparamos os resultados da Maria com os percentis esperados para alunos com mais de 8 anos, concluímos que os resultados obtidos demonstram dificuldades significativas na área da compreensão verbal e das relações espaciais.

Aluno	1 Compreensão verbal (1-20)	2 Relações espaciais (1-10)	3 Conceitos quantitativos (1-20)	4 Constância da forma (20)	5 Orientação espacial (20)	Total %
Respostas certas	16	8	19	20	20	83
Percentagem	80%	80%	95%	100%	100%	92,22
Percentil p/idade	50	60	89	99	99	

Quadro 2 – Resultados na BAPAE na avaliação inicial

Nesta avaliação concluiu-se ainda que a Maria é muito tímida, fala muito baixinho e também apresenta um ritmo lento de trabalho.

Avaliação das competências de leitura e escrita:

De seguida procedeu-se à avaliação das competências de leitura e escrita da aluna com recurso ao texto “Ele há coisas!...” que se encontra nas Fichas de Intervenção Pedagógica, volume 1 (Serra, 2015, p107). Os resultados foram os seguintes:

2.1. Avaliação da velocidade de leitura (Número de palavras lidas num minuto): **46**

2.2. Avaliação da quantidade de erros dados no teste de leitura: Leitura muito pausada e silabada, com falta de ritmo e entoação; repetição com/com. Confusão entre *paciência/peciência*; *mania/menina*; *à/a*; *distância/distancia*; *à/a*; *imagens/imagina*;

2.3. Avaliação da escrita:

Cópia: N° de erros: 3

Ditado: N° de erros: 46

1.1.	ERROS COMETIDOS		
	LEITURA	CÓPIA	DITADO
Junções de palavras			Noçalta-çalta alazer
Separação de letras na palavra			en feitos
Omissões	Poco/pouco		acotecendo perdedo
Acréscimos			Perencípio entrario/etário
Inversões	perdisposta		programa
Repetições			
Confusões fonema/grafema	Grão/grau Saja/seja	Talves laser	d/t; ss/c; m/v; s/z; gue/gre; al/au; a/ao; v/d; ei/ai
Concordância			

As	Acentuação	Sera/será	audiencias
met		Etario/etário	
as	Translineação		

curriculares 4ºAno preveem que os alunos consigam ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo **125** palavras, mas a Maria só leu **46**, o que é inferior à velocidade de leitura esperada para o 1ºAno (1ºano-55; 2ºano 90; 3ºano -110 palavras).

Relativamente à fluência leitora, avaliada em três domínios, para além da velocidade lenta já referida, a aluna tem pouca precisão de leitura, comete vários erros e apresenta dificuldades na prosódia (cadência, entoação, ritmo).

Ao nível ortográfico, as metas indicam como descritores de desempenho a utilização de uma caligrafia legível; a escrita com correção ortográfica e de pontuação; o uso de vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto; a escrita de frases

Quadro 3 – Identificação dos erros cometidos na leitura, cópia e ditado, na avaliação inicial

completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos, e, por último, a redação de textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos. Da avaliação efetuada, conclui-se que a Maria comete muitos erros ortográficos (confusão de fonemas/grafemas; omissão de grafemas; junção ou separação de palavras; acentuação, entre outros).

Avaliação diagnóstica das DEA/Dislexia- Jogo DLX (Serra et al, 2015)

15/12/2015

Considerando que a realização de uma avaliação é, por si só, um fator inibidor para o aluno, e em virtude dos resultados da sessão anterior serem muitos fracos, optou-se por aplicar este teste uma vez que a Maria o encararia como um jogo e libertar-se-ia mais, o que realmente viria a acontecer.

O teste está organizado em duas partes, a primeira para avaliar as áreas básicas ou pré-competências (1-linguísticas: compreensiva, consciência fonológica e expressiva; 2-psicomotoras: esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal; 3-percetivas: auditiva e visual; 4-motoras: motricidade ampla e fina) e a segunda para avaliar as áreas de realização acadêmica (1-leitura: fluência, expressão, erros, pontuação, compreensão; 2-escrita: ditado, composição, ortografia, sintaxe, regras gráficas; 3- matemática: numeração, ordenação, técnica operativa e raciocínio lógico-matemático).

Efetivamente, o “jogo” DLX permitiu uma maior descontração da Maria e a sua colaboração foi mais natural. Contudo, o seu ritmo lento de trabalho não permitiu que se efetuasse a avaliação uma só sessão de 90 minutos. Neste dia, só foi possível realizar a parte A e avaliar as competências linguísticas, competências psicomotoras, perceptivas, motoras, concluindo-se que a aluna:

- ✓ Compreende enunciados simples, mas revela alguma dificuldade na interpretação de enunciados mais complexos;
- ✓ Fala com correção, mas o vocabulário é muito reduzido;
- ✓ Descreve imagens com pouca precisão e usa um vocabulário limitado, o mesmo acontecendo com o reconto da história que ouviu ler; repete muitas vezes a expressão “e depois...” para estabelecer ligação entre as sequências;
- ✓ Nos exercícios de discriminação fonológica, não apresenta grandes dificuldades na distinção de fonemas, sílabas, palavras;
- ✓ Desenha a figura humana de acordo com o esperado para a sua idade (segundo o modelo de Rouma e Patridge);
- ✓ A lateralidade é homogénea, usa sempre a mesma parte do corpo nos exercícios com mãos, pés, olhos e ouvidos), o lado direito;
- ✓ Ao nível da orientação espacial, consegue identificar a direita e esquerda em si e nos outros, mas apresenta algumas dificuldades na orientação no espaço gráfico em simetrias retilíneas e curvas;
- ✓ Ao nível da orientação temporal, manifesta dificuldades em estabelecer noções de tempo, organização e sua percepção do decurso do tempo. Esta foi uma das áreas mais fracas da aluna.

- ✓ Ao nível da perceção auditiva, consegue identificar sons e associá-los à imagem; discrimina com alguma dificuldade palavras com sons semelhantes (nota/mota; faca, vaca); consegue memorizar sequências de quatro palavras com alguma dificuldade e a partir desse número não consegue; apenas reproduz cadências rítmicas simples.
- ✓ Ao nível da perceção visual, consegue identificar e descrever os elementos da imagem dada com alguma correção, ordena as imagens de uma história com sequência lógica, mas faz o reconto com um vocabulário pobre; observa, memoriza e reproduz imagens e símbolos com algumas dificuldades;
- ✓ Ao nível da motricidade ampla, executa movimentos amplos com equilíbrio e coordenação adequados;
- ✓ Ao nível da motricidade fina, executa as tarefas com alguma facilidade porque o faz muito lentamente, faz muitas pausas, o traço não é firme e faz tangentes às linhas do labirinto. Escreve letras com tamanhos diferentes, numa mesma palavra. Tem uma apreensão errada do lápis/caneta que lhe dificultam a grafia.

Conclui-se que as áreas em que a aluna apresenta mais dificuldades são a compreensão verbal de enunciados de complexidade ajustada ao 4º ano; tem uma linguagem oral pobre; apresenta dificuldades ao nível da orientação espacial e temporal e também ao nível da perceção auditiva e visual.

Ao longo da avaliação, foram sendo dados reforços positivos à aluna pelo próprio jogo e pela professora, para reforçar a sua autoestima. Contudo, a lentidão com que executa as tarefas, se por um lado a ajudam a ter melhores resultados, por outro indiciam alguma preocupação pois não consegue acabar as tarefas em tempo útil.

Esta avaliação veio também confirmar os resultados da BAPAE.

Não foi possível terminar a avaliação diagnóstica antes do final do período, pelo que se dará continuidade na primeira aula do 2º período.

Avaliação diagnóstica das DEA/Dislexia- parte B do jogo DLX (Serra et al, 2015)

5/1/2016

Avaliação das áreas de realização acadêmicas básicas, leitura, escrita e matemática.

Tendo já avaliado a fluência leitora, foi pedido à aluna que lesse silenciosamente a fábula de La Fontaine “O Leão e o Rato” para avaliar a sua compreensão leitora. A aluna resolveu a ficha com perguntas de interpretação sobre o texto que leu. Para além destas questões a ficha aborda ainda algumas noções gramaticais do 4º ano (tipos de frases, divisão silábica, antónimos e sinónimos, nomes, pronomes, verbos, família de palavras) e a velocidade de leitura de pseudopalavras.

Por último, foi pedido à aluna o reconto escrito da fábula, o que ficou para trabalho de casa porque, mais uma vez, a Maria executou as tarefas muito devagar.

A Maria conseguiu apreender a informação do texto e responder às questões que lhe foram colocadas, mas a organização do seu discurso escrito é muito limitada. Deixa respostas incompletas e, quando tem que desenvolver a resposta, estrutura mal as frases e comete muitos erros ortográficos. Teve muitas dificuldades na ordenação sequencial dos acontecimentos da fábula. O crucigrama, a formação de palavras e a família de palavras fez com ajuda pois perante a dificuldade estava a desmotivar-se.

Na leitura de pseudopalavras teve algumas dificuldades no início, mas depois de perceber o mecanismo melhorou.

Tendo terminado o tempo da aula, a aluna levou para trabalho de casa a elaboração do reconto escrito da fábula. O reconto está efetuado com sequência lógica dos acontecimentos, mas o vocabulário é muito limitado.

Ao nível ortográfico errou as palavras: *a cordou/acordou; chatiado/chateado; entairo/inteiro; olagarce/o largasse; fasia/fazia; fose/fosse; acim/assim; dice; quera/*

que era; *desaparecer*/desaparecer; *da lipara/* dali para; *a parecer*/aparecer; *a/à; a cim/assim; sobreviveu/sobreviveu.*

Avaliação diagnóstica na área da matemática

Data: 12/1/2016

Entregou-se à aluna a ficha de matemática do jogo DLX para concluir a avaliação diagnóstica, tendo-se concluído que a aluna:

- ✓ tem dificuldades na leitura e escrita de números na casa dos milhares;
- ✓ sabe aplicar os sinais $>$ e $<$ corretamente;
- ✓ tem dificuldades em ordenar os números por ordem crescente quando há valores decimais;
- ✓ tem dificuldades na resolução de operações de multiplicação e subtração;
- ✓ tem muitas dificuldades na interpretação e resolução de problemas.

Da análise do desempenho da Maria na ficha de matemática conclui-se que também nesta área se denotam as suas dificuldades em ordenar sequencialmente os números e que as suas dificuldades de interpretação dos enunciados dos problemas lhe dificultam o raciocínio lógico-matemático.

6.2.2. Avaliação intermédia

A avaliação de controlo ao nível das competências de leitura e escrita efetuou-se, no dia 15/03/2016, com recurso ao texto “A Princesa e a Ervilha” (Serra, 2015, p.105).

1.1. **Avaliação da velocidade de leitura** (Número de palavras lidas num minuto): **66**

1.2. **Avaliação da quantidade de erros dados no teste de leitura:** continua a efetuar uma leitura muito pausada, com falta de ritmo e entoação. Teve dificuldades na leitura das palavras: *considerá-las autênticas, genuína, fora.*

1.3. **Avaliação da escrita:**

Cópia do texto: 2 erros

Ditado do texto: 23 erros

ERROS COMETIDOS			
	LEITURA	CÓPIA	DITADO
Junções de palavras			poistinha
Separação de letras na palavra			tra tava a sim em com trado
Omissões	Genuna genuína	coloca colocada	genoia tomo a / tomou-a estesa/certeza
Acréscimos			modolo/modo
Inversões	faro/fora		
Repetições			
Confusões fonema/grafema		princepe	poderam (o/u), derificar (d/v), tam (ão), sensível (m/n), estesa/certeza, ningai (ai/em), tambaim
Concordância			
Acentuação	autenticas		
Translineação	considera las		consideralas

Quadro 4 – Identificação dos erros cometidos na leitura, cópia e ditado, na avaliação intermédia

Apesar de ter melhorado a velocidade de leitura está ainda muito longe das metas definidas para o 4º ano e continua a ter uma leitura muito pausada, sem ritmo e entoação.

Ao nível da escrita a Maria melhorou os seus resultados, mas ainda comete muitos erros ortográficos característicos dos disléxicos (confusão de fonemas/grafemas; omissão de grafemas; junção ou separação de palavras; acentuação, entre outros). Tem uma escrita muito pouco criativa e um vocabulário muito reduzido.

6.2.3. Reavaliação

Procedeu-se à **reavaliação das competências de leitura e escrita** da aluna com recurso ao texto “Regata” das Fichas de Intervenção Pedagógica, volume 1, (Serra, 2015, p109). Os resultados foram os seguintes:

1.1. Avaliação da velocidade de leitura (Número de palavras lidas num minuto): **94**

1.2. Avaliação da quantidade de erros dados no teste de leitura: a leitura tem um pouco mais de ritmo e é menos silabada. Hesitou na leitura dos nomes “*Pté e Gusto*” pela sua invulgaridade e também nas palavras mais longas como “*transformarem e habilidade*”.

1.3. Avaliação da escrita:

Cópia do texto: 3

Ditado do texto: N° de erros: 14

	ERROS COMETIDOS		
	LEITURA	CÓPIA	DITADO
Junções de palavras			setransformarem
Separação de letras na palavra			
Omissões	habidade/habilidade transformar (rem)		abilidade (h) ouve (h) ; e
Acréscimos	Peté/Pté		Peté
Inversões	Gosto/Gusto	frrta	
Repetições			
Confusões fonema/grafema		chova (u/o)	transformou (ar) engroçaram (ss) fevereiro(ai/ei),assim(ss); ais/eis; construção (o/u) enovação (e/i)
Concordância		pté	Do/dos
Acentuação			mes
Translineação			

Quadro 5 – Identificação dos erros cometidos na leitura, cópia e ditado, na reavaliação

Melhorou o seu resultado de velocidade de leitura, leu 94 palavras num minuto, mas ainda está longe da meta definida para o 4º ano - 125 palavras.

Relativamente à fluência leitora, avaliada em três domínios, para além da velocidade ainda abaixo do espectável, a aluna melhorou um pouco a precisão de leitura, comete menos erros, apresenta menos dificuldades na prosódia (lê com mais expressividade e tem aumentado o ritmo), pelo que deverá ser incentivada a ler muito nas férias, silenciosamente ou em voz alta para um elemento da família.

Ao nível ortográfico, apesar de ter evoluído bastante, ainda comete erros característicos dos disléxicos (confusão de fonemas/grafemas; omissão de grafemas; junção ou separação de palavras; acentuação, entre outros).

6.2.4. Avaliação da velocidade de leitura e número de erros em cópia e ditado

A avaliação da velocidade de leitura, do número de erros de cópia e de ditado efetuou-se em três momentos distintos. A avaliação inicial realizou-se no dia 7 de dezembro, com recurso ao texto “Ele há coisas!...”; numa avaliação intermédia efetuada no final do segundo período, dia 15 de março, através do texto “A Princesa e a Ervilha” e a reavaliação no final da intervenção, realizada no dia 7 de junho, com o texto “Regata”.

Tipo/quantidade de erros obtidos na cópia

Quando a Maria fez a primeira cópia, fê-lo muito lentamente, o que lhe permitiu dar poucos erros ortográficos, mas tinha necessidade de seguir a linha com o dedo da mão esquerda para não se perder. Nos outros dois momentos de avaliação da cópia pediu-se-lhe maior celeridade na atividade e que evitasse o apoio do dedo. Não registámos o tempo que demorou em cada momento, mas a diferença de ritmo foi muito significativa e o número de erros não aumentou, o que podemos considerar como um resultado positivo.

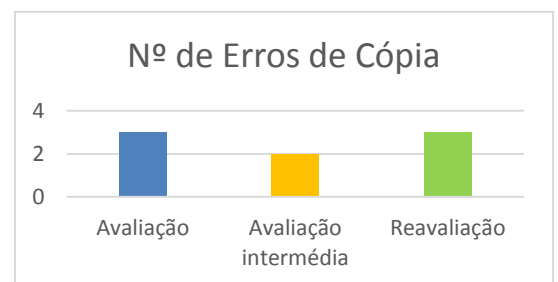


Gráfico 1 – Evolução do nº de erros de

Os erros cometidos nas cópias foram: omissão de uma sílaba na palavra, acentuação, confusão grafema/fonema e maiúscula/minúscula.

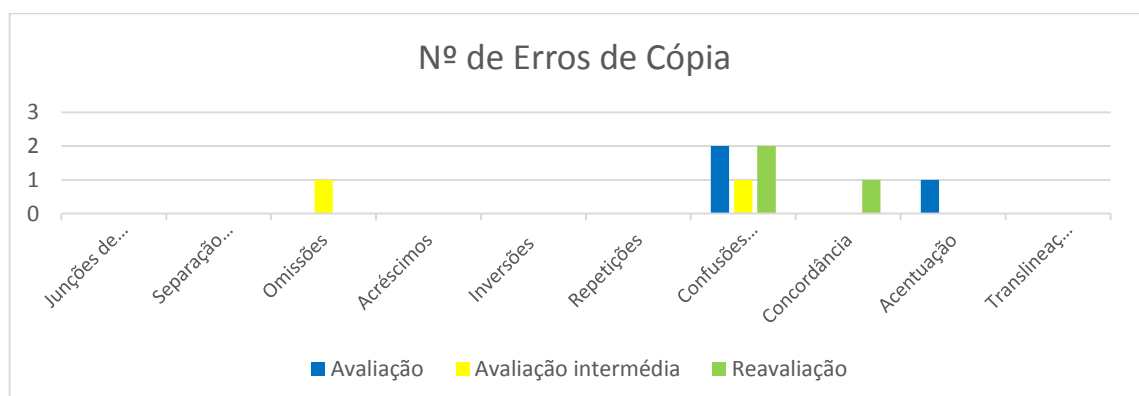


Gráfico 2 – Tipo e quantidade de erros de cópia

Tipo/quantidade de erros obtidos no ditado

Os ditados foram sempre efetuados após a realização da cópia de modo a permitir à aluna o estudo prévio do texto. Contudo, no primeiro ditado a aluna deu muitos erros ortográficos (46 em 111 palavras, o que corresponde a 41%), tendo-se optado por elaborar um inventário e um ficheiro cacográficos para trabalhar essas palavras com a aluna.

Na avaliação intermédia, a aluna diminuiu o número de erros (23 em 72 palavras, o que corresponde a 31,9%), mas em valores ainda significativos. Na reavaliação do ditado a aluna melhorou muito o seu desempenho (14 em 94 palavras, o que corresponde a 14,8%). Esta melhoria de resultados leva-nos a crer que a aluna melhorou o reconhecimento e escrita de palavras bem como a concentração prestada na atividade de escrita.

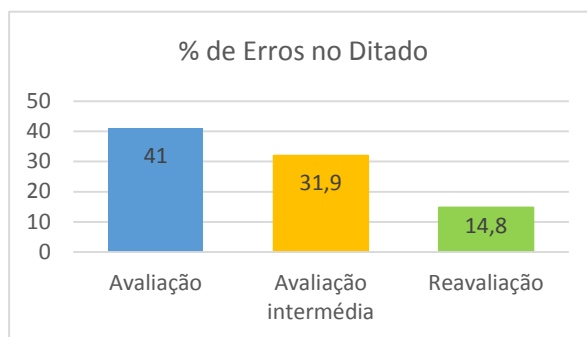
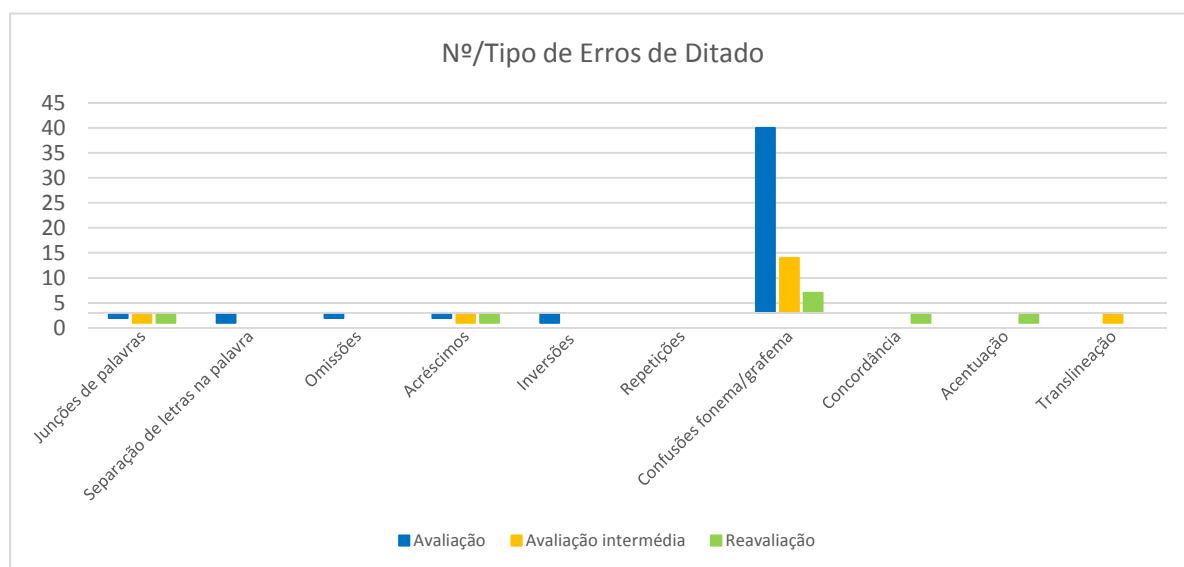


Gráfico 3 – Evolução do nº de erros de ditado

Relativamente ao tipo de erros ortográficos cometidos sobressaem as confusões entre os grafemas e os fonemas, os acréscimos, as junções de palavras, a separação de



palavras e as inversões, características dos disléxicos, conforme gráfico que se segue.

Tipo/quantidade de erros obtidos na avaliação da leitura

O ritmo de leitura da Maria é muito lento. Na primeira avaliação leu 46 palavras em um minuto, valor abaixo do esperado para o 1º ano - 55. Apresentou pouca precisão de leitura, cometeu vários erros e apresentou dificuldades na prosódia (cadência, entoação, ritmo).

Considerando estes resultados, optou-se por fazer exercícios de treino de velocidade de leitura

Gráfico 4 – Tipo e quantidade de erros de ditado

de leitura regularmente, desde leitura

dinâmica a listas de palavras.

Ao longo da intervenção a sua velocidade de leitura aumentou, mas ficou em valores ainda inferiores aos esperados para o 3ºano (110) e muito aquém da meta para o 4ºAno (125).

Durante a leitura a aluna não comete muitos erros porque lê muito devagar, mas falta-lhe muito ritmo e expressividade, o que lhe dificulta a compreensão do texto.

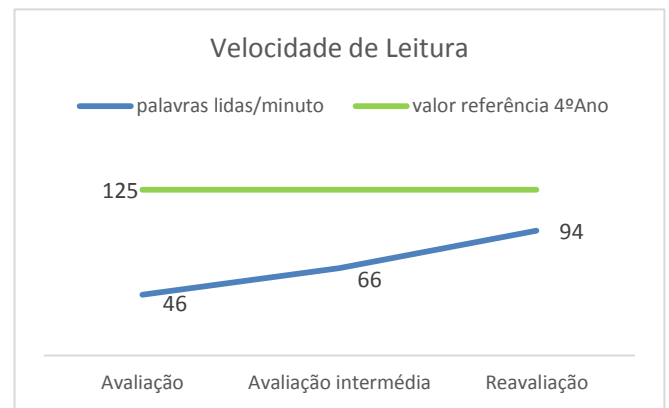


Gráfico 5 – Evolução da velocidade de leitura

Os erros cometidos na leitura foram de omissão: *poco/pouco*, *genuna/genuína*; de inversão, *pre/per*; *faro/fora*; de acentuação

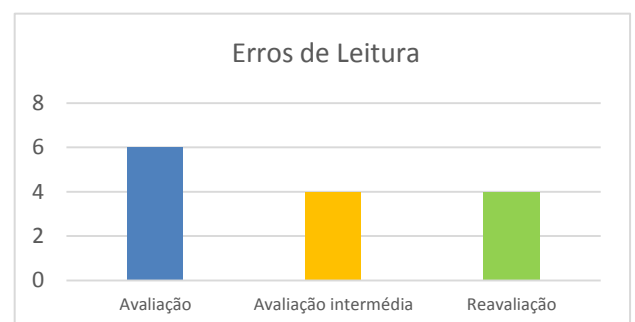


Gráfico 6 – Evolução dos erros de leitura

sera/será, etario/etário, autenticas/autênticas; de confusão de ditongos ão/au, e letras a/e.

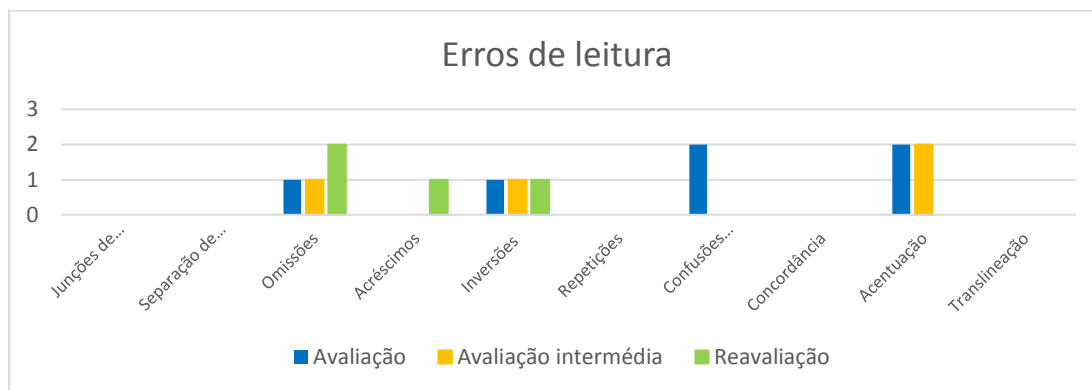


Gráfico 7 – Evolução do tipo de erros de leitura

Em síntese, consideramos que a intervenção obteve resultados muito positivos e que a aluna evoluiu muito, como se pode verificar no quadro e gráfico síntese que se seguem.

	Avaliação	Avaliação Intermédia	Reavaliação
Velocidade de leitura	46	66	94
Erros de cópia	3	2	3
Erros de ditado		46	23 14

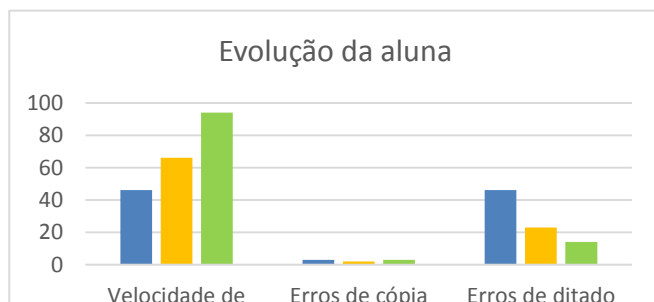


Gráfico 8 – Evolução registada ao longo da intervenção

Quadro 6 – Evolução registada ao longo da intervenção

Aumentou a velocidade de leitura, manteve o número de erros de cópia quando aumentou a rapidez na sua realização e diminuiu o número de erros no ditado.

6.2.5. Avaliação da velocidade de leitura de listas de 20 palavras

Como referimos anteriormente, ao longo da intervenção sentimos necessidade de reforçar as estratégias para melhorar a velocidade de leitura e a ortografia. Assim, depois de trabalhar as palavras que a aluna errava no ficheiro cacográfico, efetuando a sua divisão silábica e fonémica, a investigadora optou por elaborar listas de palavras organizadas em categorias e, na aula seguinte, pedia-lhe para as ler silenciosamente, fazendo depois duas leituras cronometradas. Constatou-se que a sua velocidade leitora e a qualidade da leitura melhoraram na realização da segunda leitura, conforme demonstram a tabela e o gráfico que se seguem.

	Tempo de leitura (segundos)	
	1ª leitura	2ª leitura
1-SESSÃO 6	31'	26'
2-SESSÃO 7	30'	24'
3-SESSÃO 8	28'	22'
4-SESSÃO 10	28'	20'
5-SESSÃO 11	27'	20'
6-SESSÃO 12	29'	21'
7-SESSÃO 14	28'	20'
8-SESSÃO 15	26'	19'
9-SESSÃO 16	25'	17'
10-SESSÃO 17	24'	16'

Quadro 7 – Evolução do tempo de leitura da lista de 20 palavras

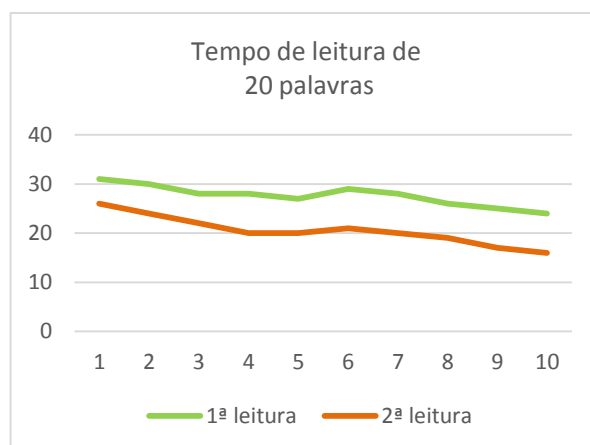


Gráfico 10 – Evolução do tempo de leitura da lista de 20 palavras

Para a obtenção destes resultados contribuíram também os exercícios de leitura dinâmica realizados em algumas aulas e o contrato de leitura estabelecido com a aluna que a sensibilizou para a necessidade de fazer leituras diárias.

Voltou-se a aplicar a **Bateria de Aptidões Para a Aprendizagem Escolar (BAPAE)** de Maria Victória de la Cruz e os resultados obtidos foram os seguintes:

Aluno	1 Compreensão verbal (1-20)	2 Relações espaciais (1-10)	3 Conceitos quantitativos (1-20)	4 Constância da forma (20)	5 Orientação espacial (20)	Total %
Respostas certas	18	10	20	20	20	88
Percentagem	90	100	100	100	100	97,00
Percentil p/idade	80	99	99	99	99	

Quadro 8 – Resultados da BAPAE na Reavaliação

Conclui-se que houve uma melhoria em relação ao pré-teste, passou do percentil 92,22 para 97, acertando quase a totalidade das questões.

Considerando os resultados obtidos pela aluna na BAPAE nos dois momentos de avaliação e de reavaliação, verificamos ter havido uma melhoria de resultados. A Maria obteve a pontuação de 83 na avaliação e 88 na reavaliação, correspondendo ao percentil definido para crianças com mais de 8 anos, de 92,22 e 97, respetivamente.

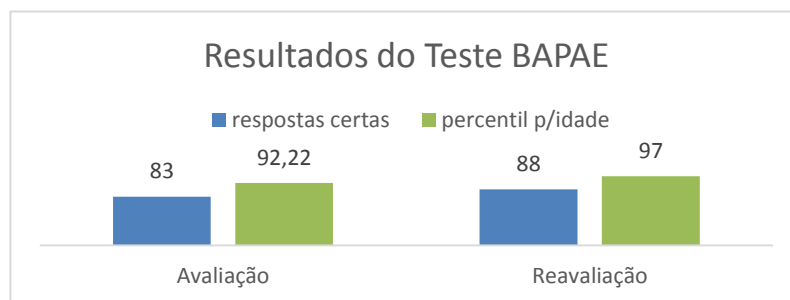


Gráfico 11– Evolução dos resultados do Teste BAPAE

Na **avaliação das competências básicas efetuada através do Jogo DLX** também constatámos uma melhoria significativa nos resultados da avaliação e de reavaliação, conforme atestam os gráficos que se seguem.

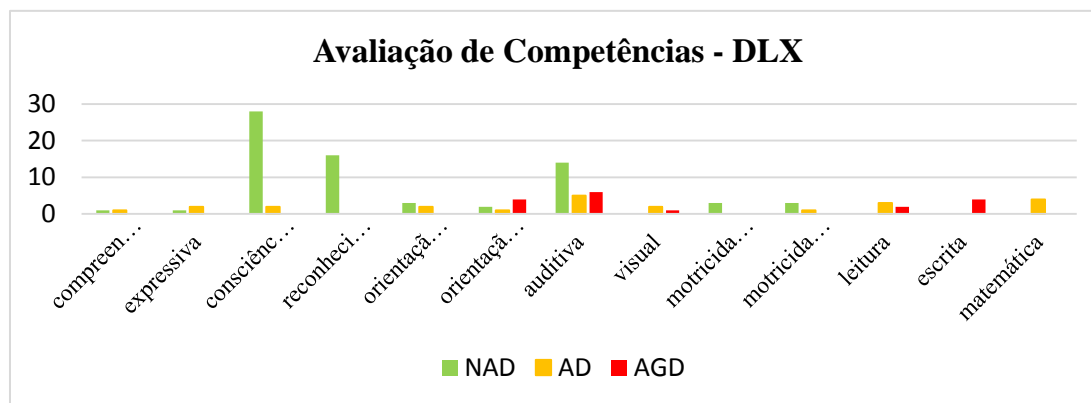


Gráfico 12 - Avaliação de competências com o Jogo DLX

Na avaliação, verificou-se que a Maria tem a lateralidade bem definida dominando o lado direito e que desenha a figura humana como é espectável para a sua idade.

A aluna não apresentou dificuldades (NAD) nos exercícios de consciência fonológica, de reconhecimento lateral e na discriminação auditiva de palavras semelhantes.

Apresentou algumas dificuldades (AD) na memória auditiva, na leitura (fluência, entoação e ritmo) e na matemática.

Apresentou grandes dificuldades (AGD) ao nível da orientação temporal e espacial, nomeadamente nas simetrias, da perceção auditiva e visual. Ao nível da escrita cometeu muitos erros ortográficos (confusão de fonemas/grafemas; omissão de grafemas; junção ou separação de palavras; acentuação, entre outros), utilizou frases muito simples e usando um vocabulário pobre, foi pouco criativa e apresentou dificuldades na interpretação de enunciados mais complexos.

Apreendeu a caneta de uma forma incorreta, o que a impediu de visualizar bem a linha e desenhou as letras com vários tamanhos. Demonstrou, ainda, um ritmo de trabalho muito lento e pouca autoconfiança, necessitando de incentivos constantes.

Na reavaliação, a Maria melhorou o seu desempenho, em todas as áreas, conforme se observa no gráfico anterior, estando as áreas com piores prestações limitadas à escrita e à matemática, ainda que em valores melhores que os iniciais. De salientar ainda que o ritmo de trabalho melhorou significativamente, está menos dependente da aprovação da professora e melhorou a sua grafia.

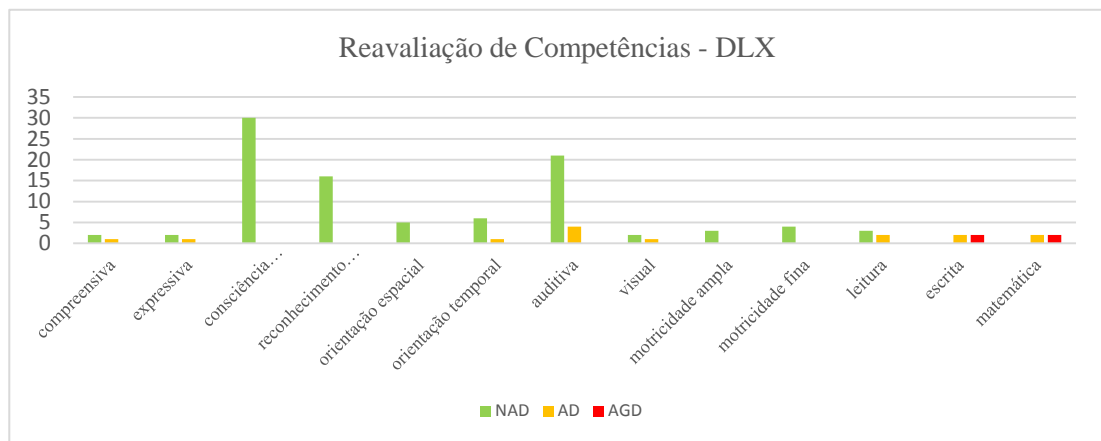


Gráfico 13– Reavaliação de competências com o Jogo DLX

As fichas de intervenção pedagógica em dislexia de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves revelaram-se um instrumento muito útil para as aulas de apoio prestado à aluna por oferecerem exercícios interessantes e diversificados, organizados por áreas de competências que a professora selecionou de acordo com as características da aluna.

Os exercícios de “*Brain Gym*” realizados no início da aula, para além de servirem de motivação, por serem do agrado da aluna, tinham como objetivo libertar bloqueios, criar uma atitude mais positiva e melhorar a concentração.

Para que a avaliação e a intervenção alcançassem estes resultados, também foi muito importante a relação de empatia estabelecida com a Maria, ouvindo os seus desabafos, incentivando-a quando queria desistir, intercalando atividades simples com as mais complexas de modo a manter o seu interesse e a sua concentração.

A nossa perceção foi corroborada pela professora da Maria que considerou a aluna mais confiante, mais rápida na execução das tarefas e com melhores resultados, tendo transitado de ciclo. Os pais, que tiveram um papel importante ao longo da intervenção, acompanhando a aluna e incentivando-a a ler diariamente, também se mostraram satisfeitos com a evolução da Maria ao nível da leitura e da escrita, apesar de ainda considerarem haver um caminho significativo a percorrer e de estarem um pouco apreensivos com a sua transição de ciclo.

De referir ainda que todos os alunos que usufruíram deste apoio de reeducação disléxica melhoraram os seus resultados, conforme atestam os gráficos a seguir apresentados.

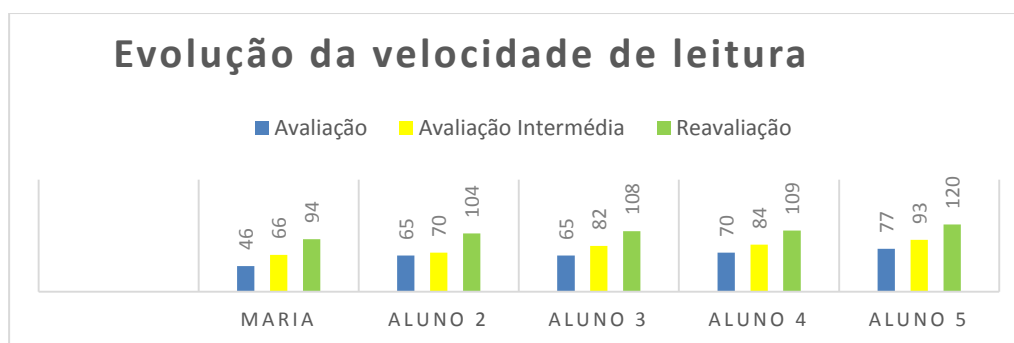


Gráfico 14– Evolução da velocidade de leitura dos alunos com reeducação disléxica

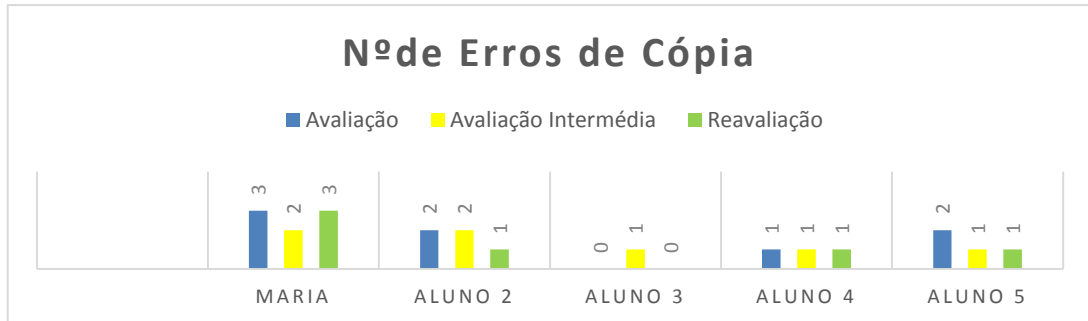
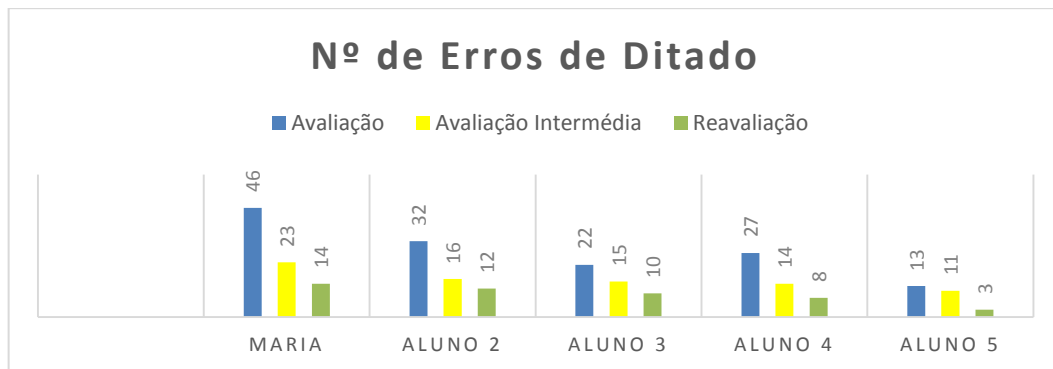


Gráfico 15– Evolução do n.º de erros de cópia dos alunos com reeducação disléxica

Gráfico 16– Evolução do n.º de erros de ditado dos alunos com reeducação disléxica



Todos eles fizeram progressos significativos, mas a evolução foi mais visível nos alunos com dislexia menos severa. Foi extremamente agradável vê-los evoluir e acreditarem nas suas capacidades.

CONCLUSÃO

*A coisa mais importante no mundo não é tanto onde nós chegamos,
mas para qual direção nos movemos.*

(Oliver Wendall Holmes)

O ponto de chegada desta intervenção pedagógica traduziu-se numa melhoria significativa da prestação da Maria na leitura e na escrita, mas o mais importante foi a adequação do processo às suas características, o apoio individualizado e específico que lhe foi dado, que lhe permitiram adquirir estratégias promotoras do seu sucesso e, conseqüentemente, melhoraram a sua autoconfiança.

Lembremos a questão desta investigação: Será possível promover a leitura e a escrita através da aplicação de um programa de intervenção e reeducação em Dislexia?

Partindo desta questão e selecionando o programa de intervenção pedagógico de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves, pretendíamos identificar as alterações decorrentes da aplicação de exercícios específicos de leitura e escrita, constantes no programa de intervenção e reeducação. Avaliámos quantitativamente a velocidade de leitura, o tipo e a quantidade de erros dados num teste de leitura; o número de erros de cópia e o número de erros de ditado, antes, durante e após a intervenção e reeducação. Ao longo do percurso sentimos necessidade de complementar este programa com atividades de leitura dinâmica e de treino sistemático da velocidade de leitura em virtude do ritmo muito lento da aluna.

Durante a intervenção sentimos necessidade de também trabalhar a ortografia e a consciência fonológica. Procurámos potenciar a capacidade de aprendizagem da Maria com exercícios diversificados, interessantes e adequados à dislexia.

A reavaliação confirmou que o trabalho realizado ao longo da intervenção agiu diretamente sobre a aluna ao nível cognitivo e ao nível do processamento de informação, traduzindo-se numa melhoria da qualidade das respostas, ao nível da perspetivação das competências pessoais face às aprendizagens, elevando a automotivação, autoestima e autoconceito.

A Maria melhorou muito o seu ritmo de trabalho, a velocidade de leitura, está muito mais atenta e confiante, escreve com muito menos erros porque consegue refletir sobre a correspondência fonema/grafema e sobre a palavra, efetuando menos junções ou separações de letras e/ou palavras.

Procurámos dar-lhe modelos de textos para enriquecer as suas produções textuais, ensinando-a a efetuar o alargamento de frases com descrições de espaços e personagens, com recurso à adjetivação e aos conectores frásicos.

Procurámos, ainda, desenvolver a sua memória visual e auditiva com os exercícios do programa de intervenção por serem competências fundamentais à melhoria do processo de leitura e escrita. A automatização de alguns procedimentos contribuiu para a melhoria do seu desempenho.

Participámos na elaboração do relatório de transição efetuado pela equipa de educação especial e a professora titular de turma, no final do ano letivo, onde constam pistas de atuação a implementar no 5ºAno as quais passam pela continuação do trabalho de reeducação disléxica em apoio individualizado e pela adequação de estratégias na sala de aula. Este é um trabalho que deverá ter continuidade ao longo de toda a sua vida escolar.

Os resultados alcançados vêm confirmar a hipótese levantada de que o trabalho diferenciado e específico à reeducação da dislexia permite ultrapassar ou minimizar as dificuldades dos alunos. Espera-se que a Escola consiga organizar os recursos necessários ao sucesso da Maria e dos alunos como ela, na medida em que a diversidade de alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino e de aprendizagem.

A realização deste trabalho foi muito gratificante na medida em que me permitiu o regresso à lecionação e ao contacto com os alunos e com a minha área de formação, fazendo-me crescer a nível pessoal e profissional.

No presente ano letivo, 2016/2017, já matriculados no 5ºano de escolaridade, estes alunos continuam a usufruir do apoio semanal para dar continuidade ao programa de

reeducação disléxica, treinar a velocidade de leitura e a ortografia, sem esquecer a necessidade de realizar exercícios de extensão vocabular.

Bibliografia

Baptista, A; Viana, F.L.; Barbeiro, L.F. (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica, PNEP, Ministério da Educação, Lisboa

Barbeiro, L.F.; Pereira, L.F. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual, PNEP, Ministério da Educação, Lisboa

Baroja, F. F.; Pared, A. M. L.; Riesgo, (1984) C. P. La dislexia: origen, diagnostico y recuperacion. Madrid: Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial, Madrid.

Benítez Burraco, A. (2009). Genes y lenguaje. Aspectos ontogenéticos, filogenéticos y cognitivos, Barcelona: Reverté.

Benítez Burraco, A. (2011) Biología y lenguaje: pasado, presente y futuro de una relación obligada, Anuario de Lingüística Hispánica, 27, pp. 9

Borges, T. M. (1998). Ensinando a ler sem silabar. Campinas: Papyrus Editora.

Buescu, H.; Rocha, M; Magalhães, V. (2015), Programa e Metas Curriculares de Português 1ºCEB – O domínio da Leitura e Escrita, Ministério da Educação e Ciência

Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, D.T. (2013). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Areal Editores.

Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (1999). Dificuldades de Aprendizagem. O que são como entendê-las? Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2008) Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Contributos para uma Definição Portuguesa. Porto: Porto Editora

Coutinho, C.; Chaves, J. (2002). O estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1). CIED-Universidade do Minho

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas

Cunha, S. M. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita - Factores pedagógicos e cognitivos*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Fawcett, A.J., Nicolson, R.I. (1992) *Automatization deficits in balance for dyslexic children*. *Percept Mot Skills*

Fawcett, A. J. and Nicolson, R. I. (2004) *Dyslexia: The Role of the Cerebellum*, in *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice* (eds G. Reid and A. J. Fawcett), Whurr Publishers Ltd, London, England. 13-22.

Fidel, R. (1992). The case study method, in: Glazier, J. D., Powell, R.R. *Qualitative Research in Information Management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, pp.37-50

Fletcher, J. M. (2009). *Dyslexia: The evolution of a scientific concept*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 501-508

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editores.

Fonseca, V. (2001). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva, *Inclusão*, 2, p11-32

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editores

Freitas, M.J.; Alves, Dina; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, F; Guerreiro, P.; Freitas, M.J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia*. Coleção Educação e Diversidade. Porto. Porto Editora.

Kirk, S.A. (1962) *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin

Kirk, S.A.; Gallagher, J.J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo. Martins Fontes

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, M. A., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1, (17) , pp. 49-63.

Moura, O. (2009). *A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura*. Formação ao Centro.

Morais, J. (1997). *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, Lisboa.

Niza, I.; Segura, J.; Mota, I. (2011), Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita, Ministério da Educação, Lisboa

Pereira, R.S. (2011). Programa de Neurociência Intervenção em Leitura e Escrita. Viseu: Psicosoma.

Pereira, R.S. (2009a). Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico- Tese de Doutoramento, Universidade da Extremadura.

Pereira, R. S. (2009b). Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I). Montijo:You! Books.

Rebelo, J.A.S. (1991). Dificuldades de Leitura e Escrita em Alunos do Ensino Básico. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Serra, H., Nunes, G., Santos, C. (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Lisboa: Asa.

Serra, H. Alves, T.O. (2015). Dislexia – Fichas de Intervenção Pedagógica. Vol. I e II). Porto: Porto Editora

Shaywitz, Sally. (2005). Overcoming Dyslexia. New York – U.S.A.: Vintage Books

Shaywitz, Sally. (2006). Entendendo a Dislexia – Um Novo e Completo Programa para todos os Níveis de Problemas de Leitura. Porto Alegre, RS: Artmed

Shaywitz, Sally. (2008). Vencer a dislexia – Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. Cadernos de formação de professores, 2, 51-64.

Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Viana, F. (2007). Para a Avaliação do Desempenho da Leitura. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). O Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Sequeira, F. (1989). Maturidade linguística e aprendizagem da leitura, Braga, Universidade do Minho

Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R.; Veloso, R. (2011), Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura, Ministério da Educação, Lisboa

Snowling, M.J. (2001). Dislexia. Santos Livraria Editora. (pp.99-177).

Snowling, M., Stackhouse, J. et al (2004). Dislexia, Fala e Linguagem. Porto Alegre: Artmed Editora

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral Vol 20, nº 5 (pp. 713-730)

Teles, P. (2008) Dislexia Método Fonomínico de Paula Teles. Lisboa: Distema.

Torres, Rosa M.R., Fernández, P. (2001). Dislexia, disortografia e disgrafia. Universidade do Minho. McGraw-Hill.

Vale, A.P., Sucena, A., Viana, F.L. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. Revista Lusófona de Educação, 18, 45-56

Valente, F., Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. Análise Psicológica, 1, (22), pp. 193-212.

Viana, F. (2002). Da linguagem oral à leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Viana, F.; Teixeira, M. (2002). Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Lisboa: Edições Asa.

Viana, F., Pereira, I., Teixeira, M. (2003). A PROCOMLEI: Uma prova de avaliação da compreensão leitora. Disponível em <http://santos.jaml.googlepages.com/procolei>

Viana, F. L. (2004). TICL: Teste de identificação de competências linguísticas. V.N.Gaia: Edipsico.

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Santos, V. D. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, pp. 261-270.

Viana, F.L. (2009). O Ensino da Leitura: A Avaliação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Vaz, J. Pimentel (1998). Compreensão na leitura: Processos e estratégias para ativação de competências. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Yin, R. K. (2005). Estudo de Caso – Planeamento e Métodos (3ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Páginas eletrónicas consultadas

American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais [recurso eletrónico]: DSM-5 / [; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrónicos. – Porto Alegre: Artmed.

Associação Internacional de Dislexia. Acedido a 26 de março de 2016 em <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>

Clínica de dislexia Dra Paula Teles (2016). <http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=produtos>. Acedido a 28 de março de 2016 em www.clinicadislexia.com.

Dislex – Associação Portuguesa de dislexia (2016). Acedido a 25 de janeiro de 2016 em <http://dislex.co.pt/>.

Moura, O. (2016) Portal da Dislexia. Acedido a 5 de maio de 2016 em <http://dislexia.pt/>

Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento. Acedido a 5 de maio de 20156 em <http://www.spnd-spp.com>

Teles, Paula (2016) Dislexia e Disortografia. Da linguagem falada à linguagem escrita Acedido a 5 de maio de 2016 em http://cefopna.edu.pt/revista/revista_06/es_01_06_pt.htm

A test of the cerebellar hypothesis of dyslexia in adequate and inadequate responders to reading intervention,. Acedido a 13 de julho em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3891301/>

Fawcett, A; Nicolson, R. (2004) Dyslexia: the role of the cerebellum. Acedido a 13 de julho de 2016 em http://www.unirsm.sm/media/documenti/unirsm_1992.pdf

Ribeiro, M. (2005). “Ler bem para aprender melhor”: Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da decodificação leitora. (Tese de mestrado, Braga, Universidade do Minho). Acedido a 12 de julho em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>

[Fodor, Jerry A., Fundamentos epistemológicos da teoria modular da mente, acedido em 2 de agosto de 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732008000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732008000200007)

VAKT Learning styles. Acedido a 15 de julho de 2016 em <http://learningabledkids.com/learning-styles/vakt-visual-auditory-kinesthetic-tactile>

Serra, H., & Vieira, C. (2006). A relação entre erro ortográfico e memória. Disponível em <http://repositório.espf.ph/handle/10000/53>

Serra, H. Estrela M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e atenção. Cadernos de Estudo, 5, p. 93-115. Acedido em 17 de julho de 2016 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/902/2/Cad_5Dislexia.pdf

Legislação

Lei nº46/86, de 14 de outubro;

Declaração de Salamanca (1994)

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto;

Decreto-Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro;

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril;

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro;

Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto;

Anexos

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

ANEXO 1

Requerimento à Encarregada de Educação

Exma. Sra.

Encarregada de Educação da aluna Maria

Assunto: Pedido de Autorização

Maria Fernanda Araújo Dias, aluna do Mestrado de Educação Especial, domínio Cognitivo, vem, por este meio, solicitar a V^a Ex.^a autorização para efetuar a intervenção pedagógica em dislexia com a sua educanda, uma vez por semana, durante 90 minutos, e ainda a efetuar a observação e registo dos seus resultados.

Os elementos recolhidos destinam-se a serem integrados no Projeto de Investigação sobre Dislexia sob a orientação da docente da Escola Superior de Educação, Doutora Natália Pires, pelo que serão única e exclusivamente usados para fins académicos e salvaguardada a confidencialidade da identificação da sua educanda.

Agradecendo desde já toda a colaboração dispensada a este pedido, apresento os melhores cumprimentos.

Coimbra, 15 de novembro de 2015

Maria Fernanda Araújo Dias

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

ANEXO 2

Requerimento à Professora

Exma. Sra.

Professora da aluna Maria

Assunto: Pedido de Colaboração

Maria Fernanda Araújo Dias, aluna do Mestrado de Educação Especial, domínio Cognitivo, vem, por este meio, comunicar a V^a Ex.^a que irá implementar um programa de intervenção pedagógica em dislexia com os alunos disléxicos da turma, uma vez por semana, durante 90 minutos, e efetuar a observação e registo dos resultados da aluna Maria, alvo do estudo de caso.

Os elementos recolhidos destinam-se a serem integrados no Projeto de Investigação sobre Dislexia sob a orientação da docente da Escola Superior de Educação, Doutora Natália Pires, pelo que serão única e exclusivamente usados para fins académicos e salvaguardada a confidencialidade da identificação da aluna.

Assim, solicito a colaboração de V^a Ex.^a na implementação de estratégias conjuntamente com vista à melhoria das competências de leitura e escrita destes alunos.

Agradecendo desde já toda a colaboração dispensada a este pedido, apresento os melhores cumprimentos.

Coimbra, 15 de novembro de 2015

Maria Fernanda Araújo Dias

**Transcrição da entrevista semiestruturada****1. CARATERIZAÇÃO DO ALUNO****1.1. Faça uma caracterização sucinta da Maria ao nível de desempenho académico e do comportamento?**

Resposta: A Maria é uma criança meiga, educada e prestável. É bastante sensível. Na sala de aula adopta uma postura adequada, cumprindo as regras estipuladas. Ao nível do seu desempenho escolar, a aluna tem como principais obstáculos à aprendizagem o seu ritmo de trabalho muito lento, dificuldades de atenção/concentração e dificuldades no âmbito das competências da escrita, nomeadamente, erros ortográficos, construção frásica, uso de sinais de pontuação. A sua caligrafia é bastante irregular.

1.2. Como é o seu relacionamento com os colegas? Está bem integrada na turma?

Resposta: A Maria relaciona-se corretamente com os colegas, não entrando em conflitos com os seus pares. No entanto, no recreio, brinca apenas com algumas colegas e por vezes isola-se e procura a companhia de um adulto.

1.3. Como considera a autoestima da Maria?

Resposta: A Maria tem uma baixa autoestima, muitas vezes, sinto que o sorriso fácil dela é uma camuflagem que usa para disfarçar a falta de confiança em si própria.

2. PERCURSO NOS APOIOS EDUCATIVOS

2.1. Apesar de não ser professora da Maria desde o 1º Ano, sabe quando é que ela começou a beneficiar de apoio educativo?

Resposta: A aluna ingressou na Educação Especial no final do segundo período do ano letivo 2014/15.

2.2. Na sua opinião, a escola tem oferecido todo o apoio necessário para ajudar a aluna a ultrapassar as dificuldades que apresenta?

Resposta: É manifestamente insuficiente o apoio prestado à aluna. A Maria precisaria de um maior número de horas semanais para realização de exercícios de reeducação disléxica. Saliento, no entanto, que este ano letivo a aluna beneficia de um maior apoio (90 minutos de apoio específico de dislexia e 90 minutos de apoio psicológico).

2.3. Na sua opinião, com o apoio que a aluna está a beneficiar este ano letivo, a Maria melhorou o seu comportamento?

Resposta: Opino que ao nível comportamental a aluna mostra-se um pouco mais confiante e expõe frequentemente as suas dúvidas. Comparativamente com o início do ano, quando se expõe à turma, fá-lo com maior à vontade. O seu nível de concretização das tarefas escolares também melhorou um pouco. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer.

2.4. E no aproveitamento, há evolução significativa?

Resposta: No âmbito da velocidade e compreensão leitoras, noto uma ligeira progressão. Ao nível da expressão escrita, apesar de algumas melhorias, ainda existem muitas lacunas que terão que ser trabalhadas ao longo dos próximos anos.

3. CONHECIMENTO DA PROBLEMÁTICA/INTERVENÇÃO

3.1. Possui conhecimentos em relação à problemática das Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA), nomeadamente a dislexia?

Resposta: Todos os conhecimentos que possuo, foram aquando da minha formação de base e de leituras que faço sobre o tema.

3.2. Na sua opinião, que dificuldades apresenta um aluno com dislexia?

Resposta: Ao nível emocional, geralmente, são crianças com uma autoestima baixa, fruto de terem que lidar frequentemente com o erro ou a incapacidade de o ultrapassar facilmente. Ao nível académico, revelam dificuldades principalmente na área da leitura e expressão escrita. A leitura pouco expressiva e muitas vezes silabada, a construção frásica simples, os erros ortográficos (erros de omissão, introdução de letras no final da palavra, inversões de sílabas ou letras, junção de palavras...). Geralmente estes alunos também têm dificuldades ao nível da orientação e estruturação do espaço.

3.3. Na sua prática letiva faz alguma intervenção específica com a Maria? De que forma?

Resposta: Ao nível de exercícios de reeducação disléxica, não trabalho especificamente com a Maria porque o faz nas aulas de apoio, no entanto, no grupo turma são frequentes os exercícios ortográficos, a leitura quinzenal de um livro e a apresentação deste à turma, a construção textual...

A aluna está sentada junto da secretária da professora, para que os fatores de distração sejam menores e para chamar a atenção da Maria quando se alheia. Valorizo frequentemente, os pequenos sucessos da aluna como forma de a motivar. Não realizo mais atividades para minimizar as suas dificuldades pelo facto de ela possuir um ritmo de trabalho lento.

3.4. Considera que a escola dispõe dos recursos necessários à reeducação da dislexia?

Resposta: Penso que a escola deveria ter mais recursos, quer materiais quer humanos, para reeducação disléxica.

Obrigada pela sua colaboração.

**Transcrição da entrevista semiestruturada****1. CARATERIZAÇÃO DO ALUNO****1.1. Em traços gerais, como definiria a sua filha Maria?**

Resposta: A Maria é uma criança muito dependente e com pouca autoestima. Tem muita necessidade de dar e receber afetos. É extremamente alegre e faladora quando está bem-disposta, mas tem mudanças repentinas de humor. Vive muito intensamente os problemas, mas também as alegrias. É indecisa por natureza e muito insegura.

1.2. Faça uma caracterização sucinta da Maria ao nível de desempenho académico e do comportamento?

Resposta: A Maria teve um desenvolvimento normal durante o Pré-Escolar. Quando entrou na escola começou a revelar algumas dificuldades na apreensão da caneta e descobriu-se que tinha artrite reumatoide. Fez tratamento e está melhor, mas tem alguma dificuldade na apreensão do lápis e é muito lenta a escrever. Nos primeiros anos da escola as dificuldades foram-se agravando e só no terceiro ano foi integrada na educação especial e passou a ter mais apoios.

1.3. De que forma se integrada na turma? Como é o seu relacionamento com os outros (colegas, irmãos, adultos)?

Resposta: A Maria relaciona-se bem com os colegas e com os irmãos. Tem maior proximidade com o irmão mais novo, pela proximidade de idade. Gosta da companhia e de conversar com os adultos.

1.4. Como considera a autoestima da Maria?

Resposta: A Maria é muito insegura e tem uma baixa autoestima, necessita de incentivos constantes e da supervisão do seu trabalho para ter a certeza de que está a fazer bem.

2. DIAGNÓSTICO**2.1. Tem uma filha com dislexia. Quem fez o diagnóstico?**

Resposta: o diagnóstico foi efetuado pela psicóloga da Santa Casa da Misericórdia que integrava o projeto CLDS.

2.2. Que idade tinha a sua filha quando se detetou a dislexia?

Resposta: As dificuldades de aprendizagem foram-se evidenciando desde a sua entrada para a escola, mas a dislexia só foi confirmada no 3º ano, com 8 anos de idade.

2.3. Quais foram os primeiros sintomas? Quem a orientou no despiste de dislexia?

Resposta: Os primeiros sintomas surgiram no 1º ano, com a dificuldade em aprender a ler e a escrever, tornando-se mais significativos no 2º ano, porque a Maria não adquiria as noções ortográficas e tinha dificuldade em apreender a informação dos textos que lia porque tinha uma leitura muito lenta e silabada.

3. PERCURSO NOS APOIOS EDUCATIVOS

3.1. Beneficiou logo de apoio educativo?

Resposta: Nos 1º e 2º anos só beneficiou do apoio que uma professora dava à turma duas horas por semana. A partir do 3º ano passou a ter apoio de um professor da educação especial e da psicóloga da escola.

3.2. Acha que a escola tem oferecido o apoio necessário para ajudar a Maria a ultrapassar as dificuldades que apresenta?

Resposta: Agora sim, mas nos primeiros anos não. Talvez as dificuldades da Maria não fossem tantas se ela tivesse tido uma intervenção mais especializada assim que surgiram os primeiros sintomas.

3.3. Na sua opinião, com este apoio a Maria melhorou o seu comportamento?

Resposta: Sim, melhorou muito, está mais confiante e preocupa-se em fazer todos os trabalhos que lhe mandam. Também lê mais.

3.4. E no aproveitamento, há evolução significativa?

Resposta: Sim, também melhorou, mas ainda tem um caminho longo a percorrer. Tenho algum receio da sua adaptação ao 5º ano.

Obrigada pela sua colaboração.

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

ANEXO 5

Autorização da Encarregada de Educação

Autorização

Eu, Sandra ~~Sandra~~, encarregada de educação da aluna Maria ████████, do 4º Ano, autorizo a docente Maria Fernanda Araújo Dias a efetuar o estudo de caso com a minha educanda, na área da reeducação disléxica, no âmbito do mestrado de Educação Especial.

Figueiró dos Vinhos, 9 de dezembro de 2015

A Encarregada de Educação

Sandra

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

ANEXO 6

Autorização Do Conselho Pedagógico

Ao Conselho Pedagógico

do Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos

Assunto: Pedido de Autorização

No âmbito do Curso de Mestrado de Educação Especial, domínio Cognitivo, da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho, por este meio, solicitar autorização para realizar um estudo de acaso subjacente à temática das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia, a uma aluna do 4ºano da EB José Malhoa.

Pretende-se implementar um programa de intervenção pedagógica em dislexia com os alunos disléxicos do 4ºano, uma vez por semana, durante 90 minutos, e efetuar a observação e registo dos resultados da aluna Maria, alvo do estudo de caso.

Os elementos recolhidos destinam-se a serem integrados no Projeto de Investigação sob a orientação da docente, Doutora Natália Pires, pelo que serão única e exclusivamente usados para fins académicos e salvaguardada a confidencialidade da identificação da aluna.

Pede deferimento,

Maria Fernanda Araújo Dias

Despacho, em 2 / 12 / 2015

Deferido/~~Indeferido~~

A Presidente do Conselho Pedagógico

BAPAE



Nome: Maria

Idade 9

Estabelecimento de Ensino Escola Básica de José Maria - Sexo feminino Data 7/12/2015

lhoo

1



1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				



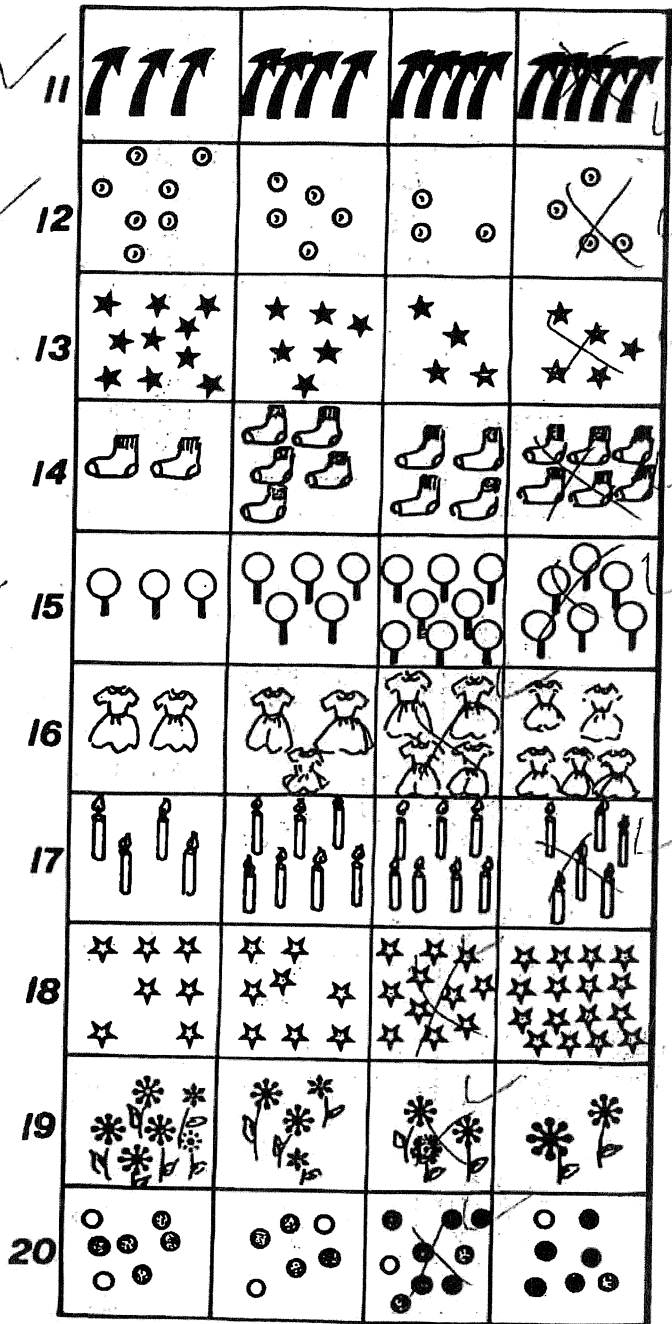
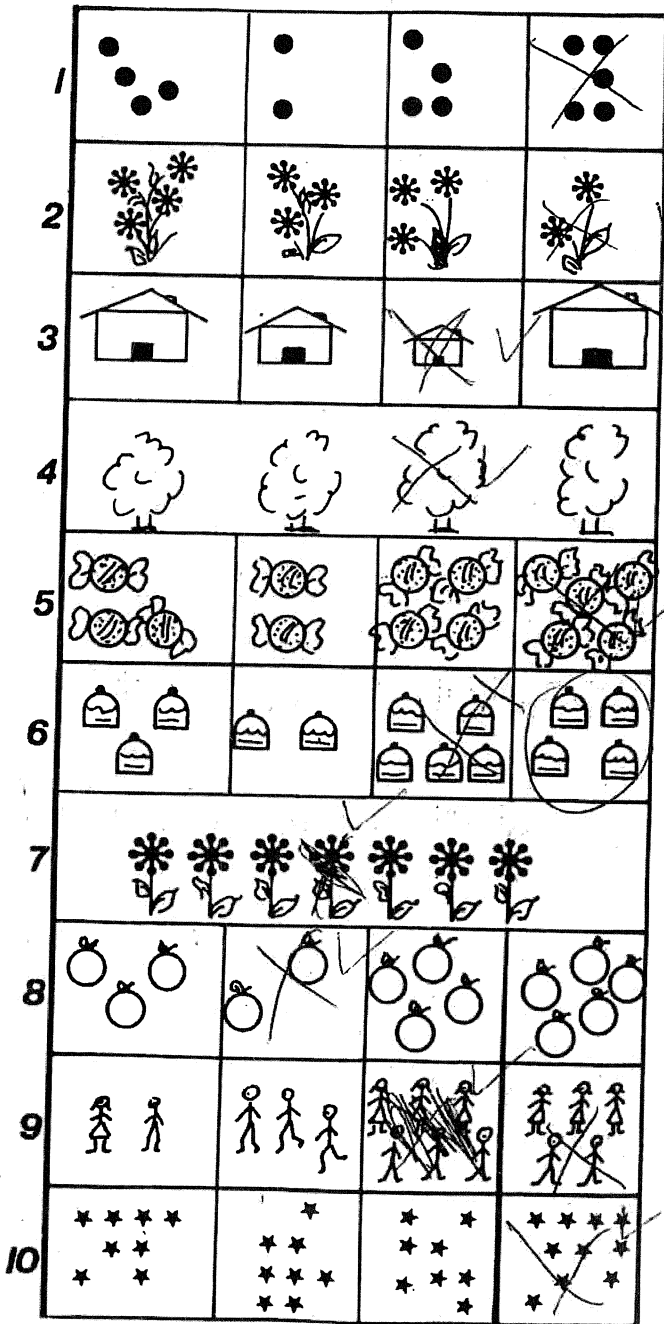
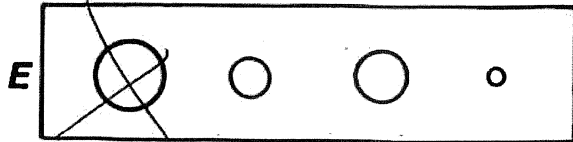
Autor: M^a Victoria de la Cruz.
 Copyright © 1982, 1985 by TEA Ediciones, S.A., Madrid.
 Copyright © 1990 by CEGOC-TEA, LDA. Para a Adaptação Portuguesa.
 Edição CEGOC-TEA: Av^o António Augusto Aguiar, 21 2^o 1050-012 LISBOA.
 Proibida a reprodução total ou parcial. Todos os direitos reservados.
 Depósito legal: 40359/90

Este exemplar está impresso a tinta azul, se lhe apresentarem um exemplar a negro é uma reprodução ilegal. Não a utilize.
 Respeite os direitos de autor e apoie a investigação em psicologia.




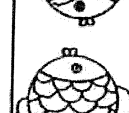



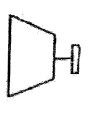



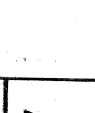
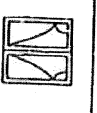
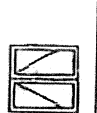


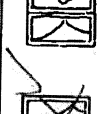
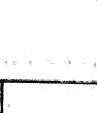
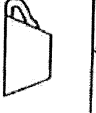




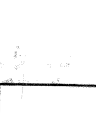











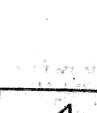


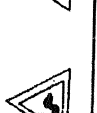
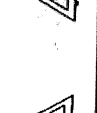


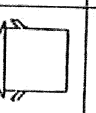





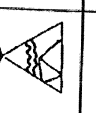



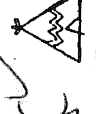

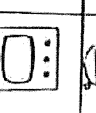
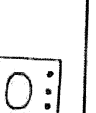
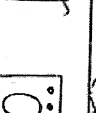









②

E						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

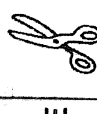




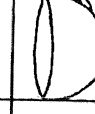




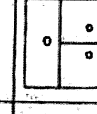
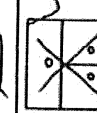
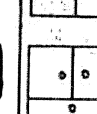
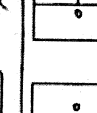
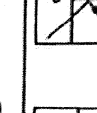





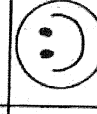

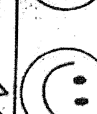

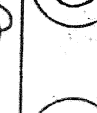
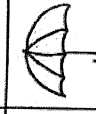


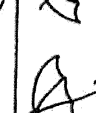

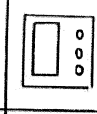
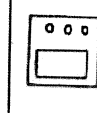
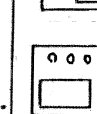
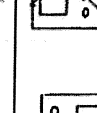
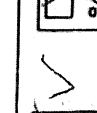


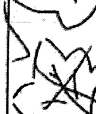


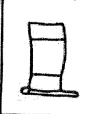
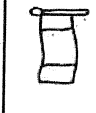


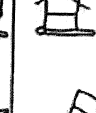

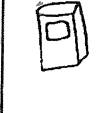






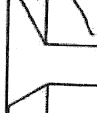

3



4

E						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

5

E					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					



O Menino, o Burro e o Cachorro

Um menino foi buscar lenha à floresta com seu burrico e levou junto consigo o seu cachorro de estimação.

Quando chegou a meio da floresta, o menino juntou um grande monte de lenha, olhou para o burro, e exclamou:

-Vou colocar esta carga de lenha em cima de ti!

Então o Jumento virou-se para ele e respondeu:

- É claro, não és tu quem vai levar.

O Menino muito admirado com o facto do burro ter falado, correu e foi contar tudo ao seu pai. Ao chegar em casa, quase sem fôlego, disse:

- Pai, eu estava na mata a juntar lenha e depois de preparar uma carga para trazer, disse que ia colocá-la em cima do burro, e, acredite se quiser, ele virou-se para mim e disse: "Claro, não és tu quem vai levar..."

O Pai do menino, olhou-o de cima a baixo, e meio desconfiado, repreendeu-o:

- Agora deu-te para mentir. Onde já se viu tal absurdo? Animais não falam.

Nesse momento, o cachorro que estava ali presente, defendeu o menino e falou:

- Foi verdade. Eu também estava lá e vi tudinho!

Desenha o menino da nossa história

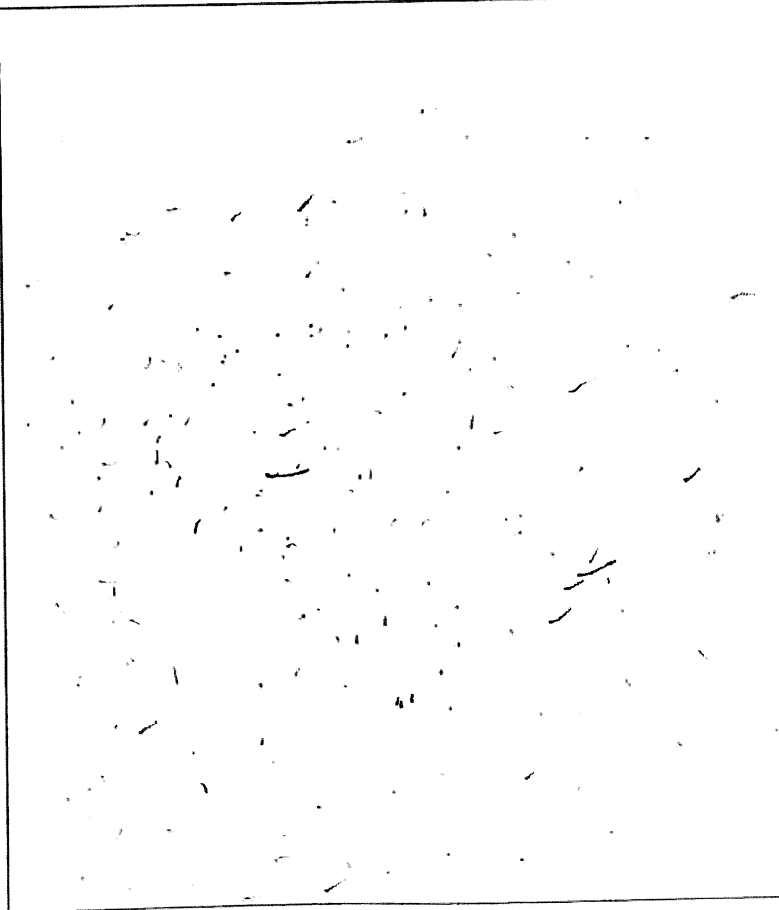
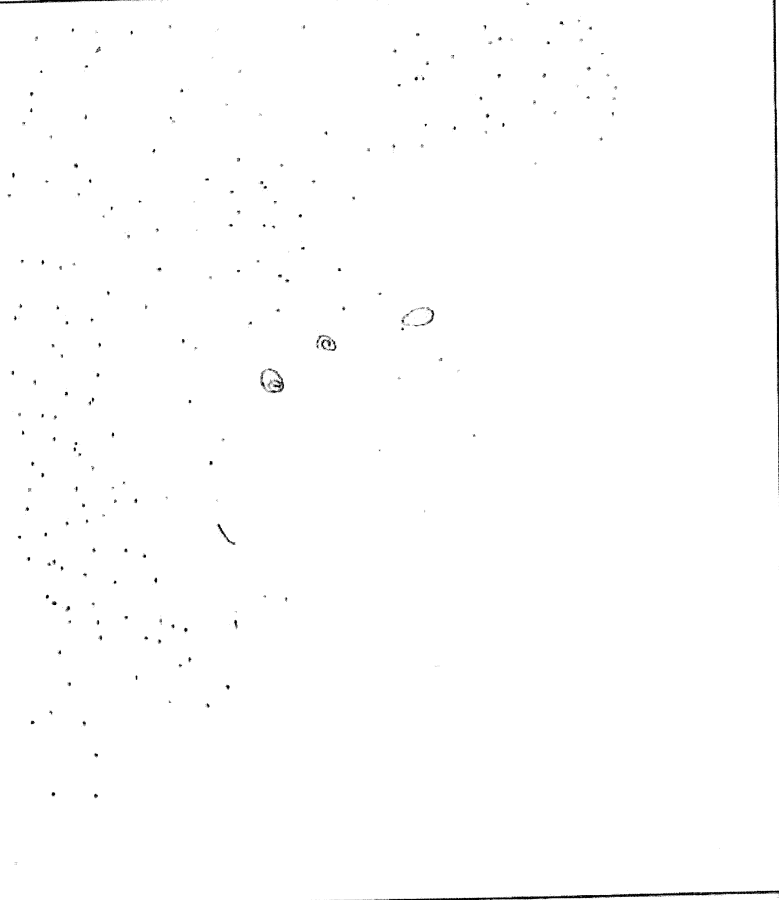


João Augusto

Hand

Desenha pontos

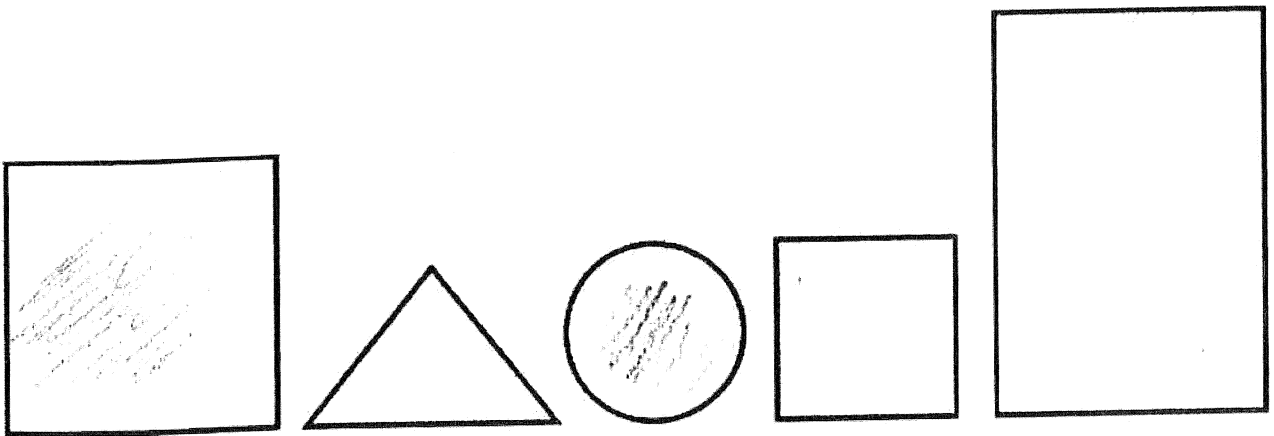
(faz pontos durante um minuto com cada uma das mãos)

Ponteado - Mão Esquerda	Ponteado - Mão Direita
 A large rectangular area containing numerous small, scattered dots drawn by the left hand. The dots are distributed across the entire space, with some appearing as short horizontal or vertical dashes.	 A large rectangular area containing numerous small, scattered dots drawn by the right hand. The dots are distributed across the entire space, with some appearing as small circles or loops.

Pinta de vermelho a figura que está à esquerda do triângulo

Pinta de verde a figura que está ao centro

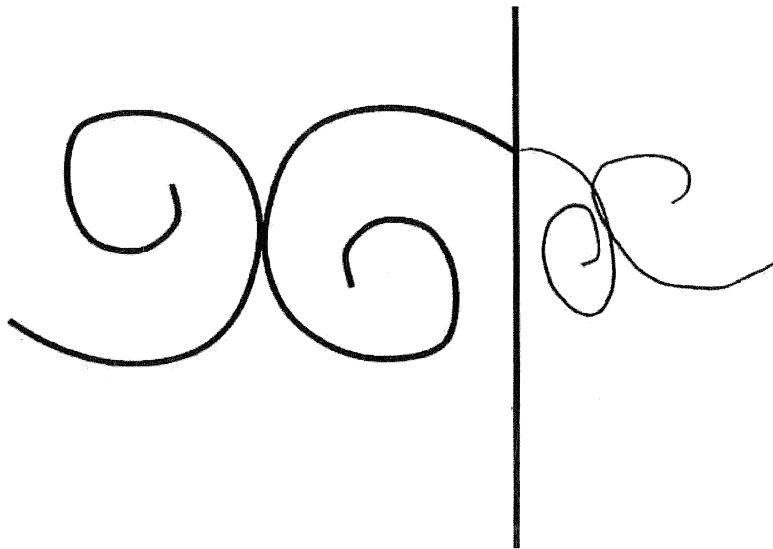
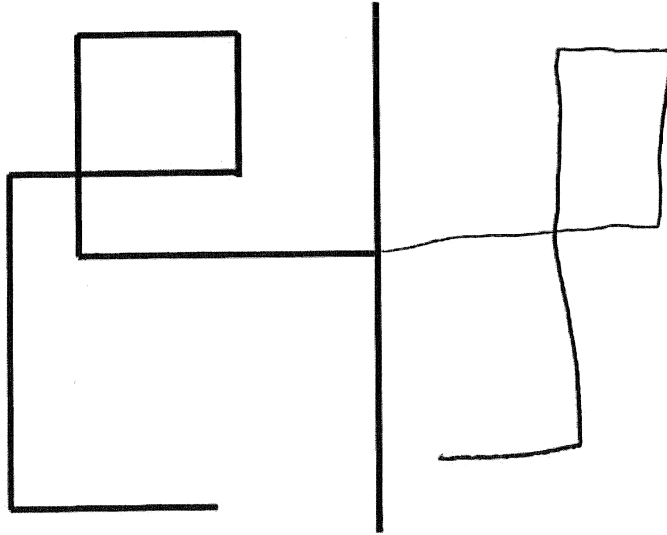
Pinta de amarelo a figura que está à direita do quadrado pequeno



2003

11.4 B1

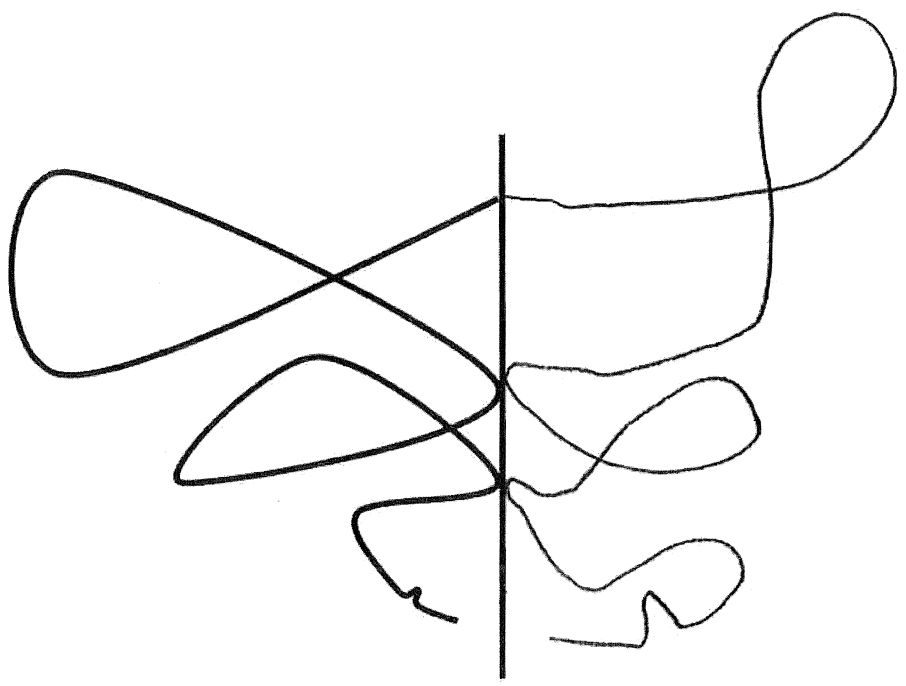
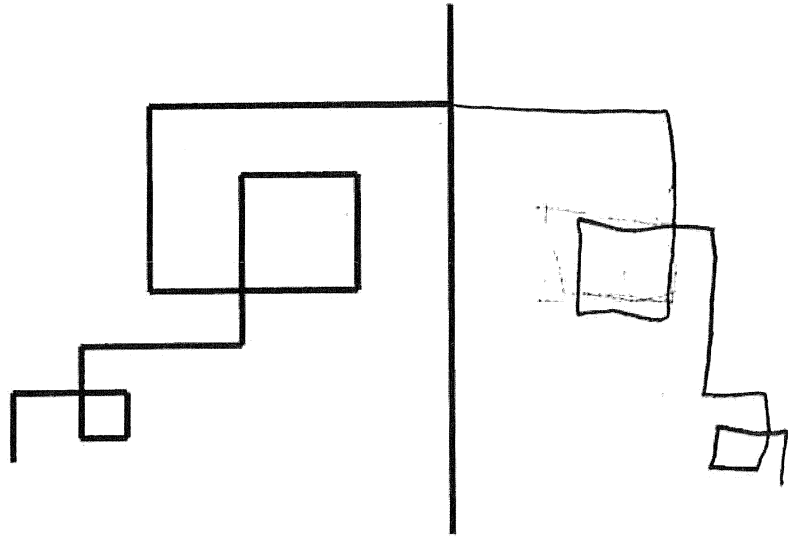
Desenha a simetria das figuras



2016

114 B2

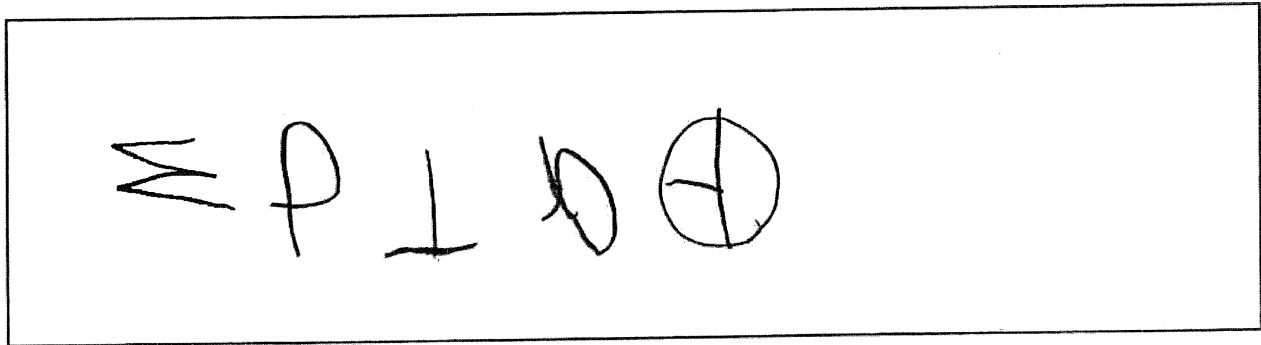
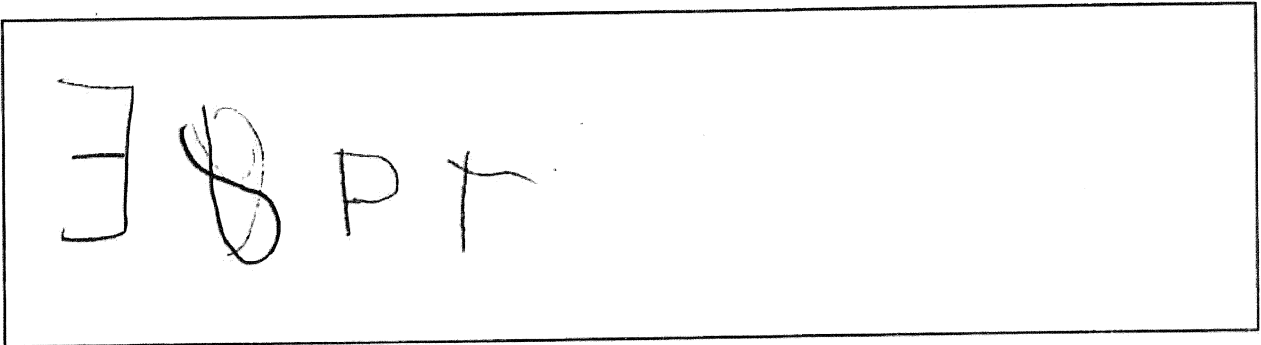
Desenha a simetria das figuras



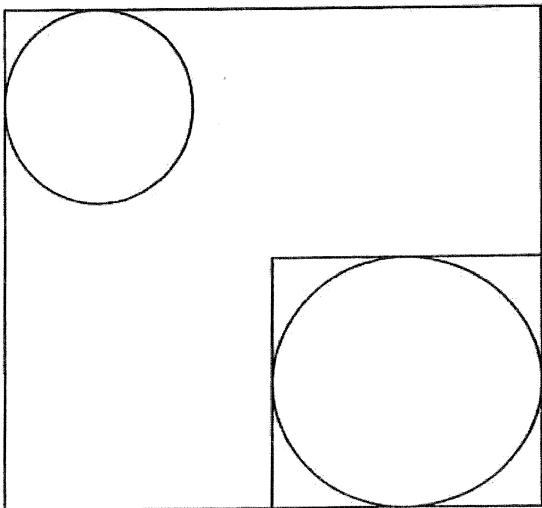
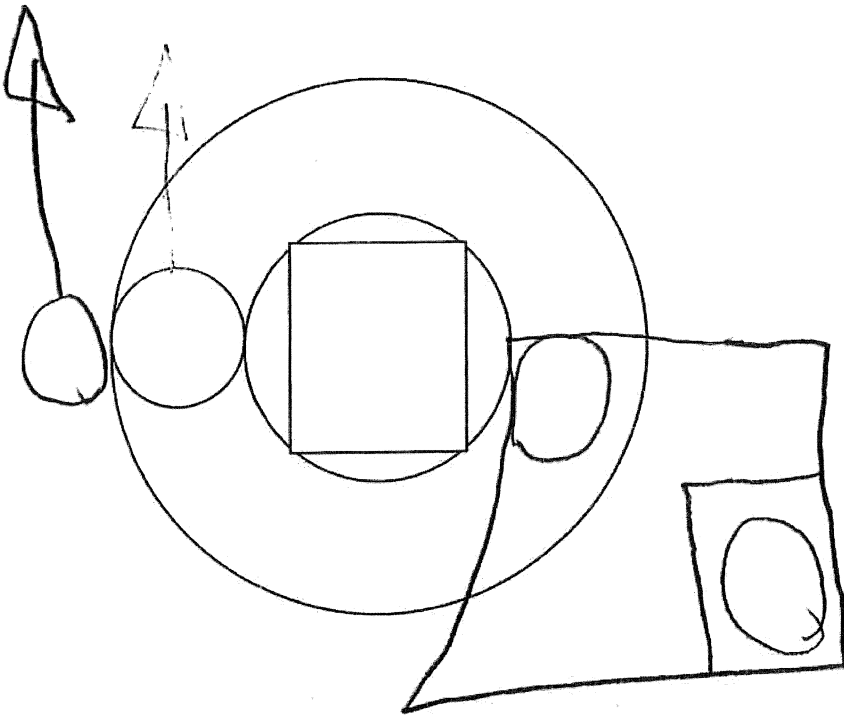
Mês

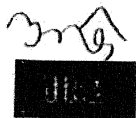
11.2

Desenha como achas que é

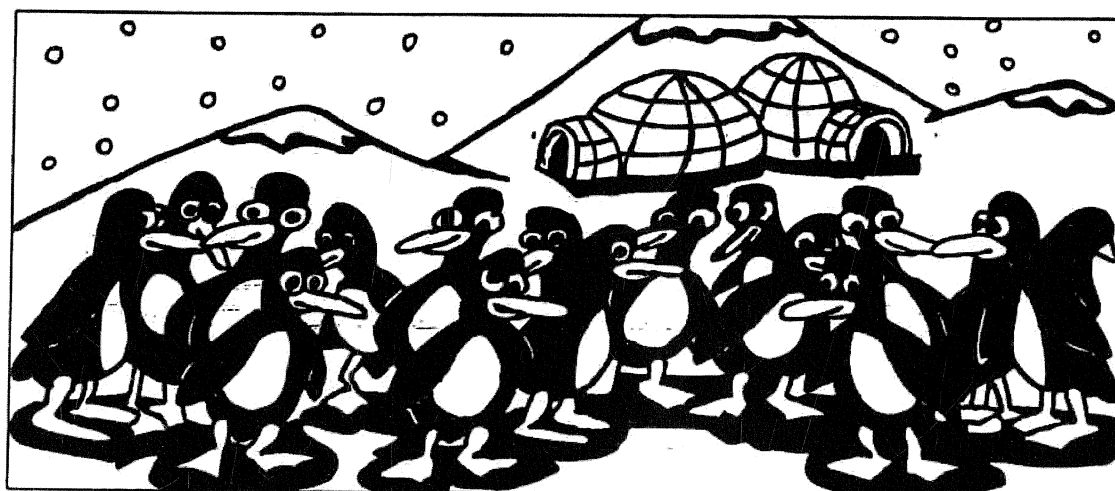


Copia os desenhos



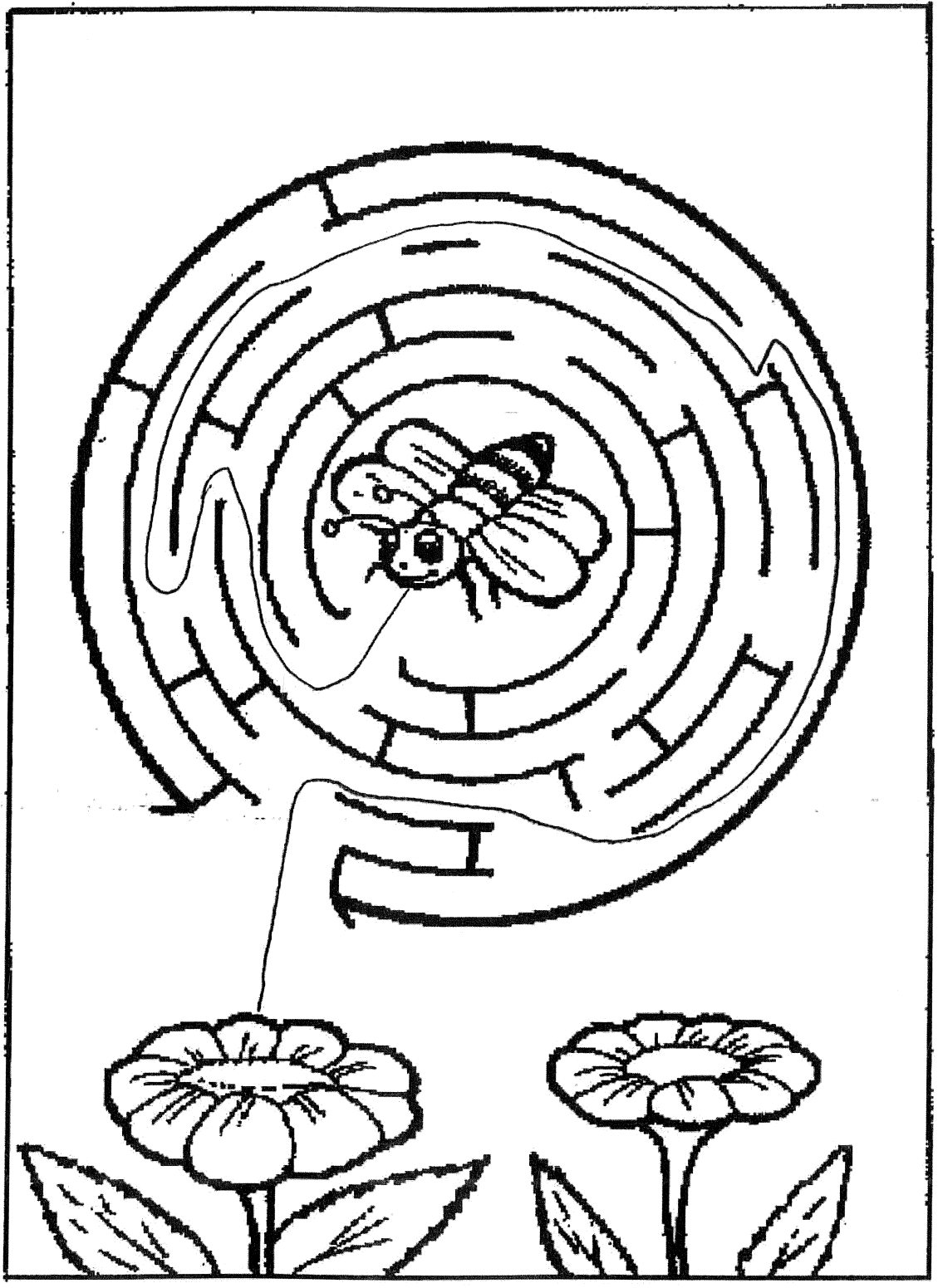


Descobre as 8 diferenças
assinalando-as com um X

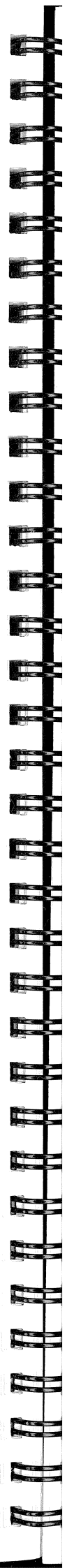
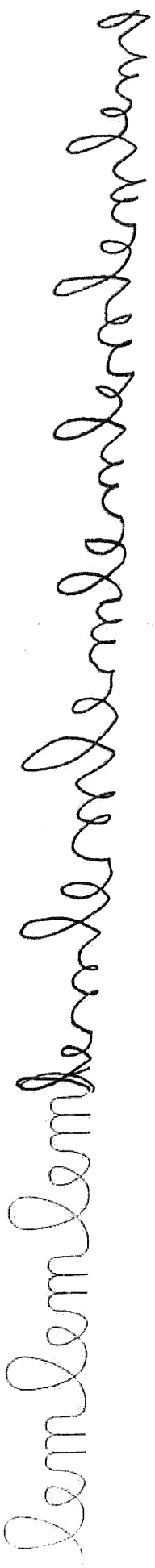
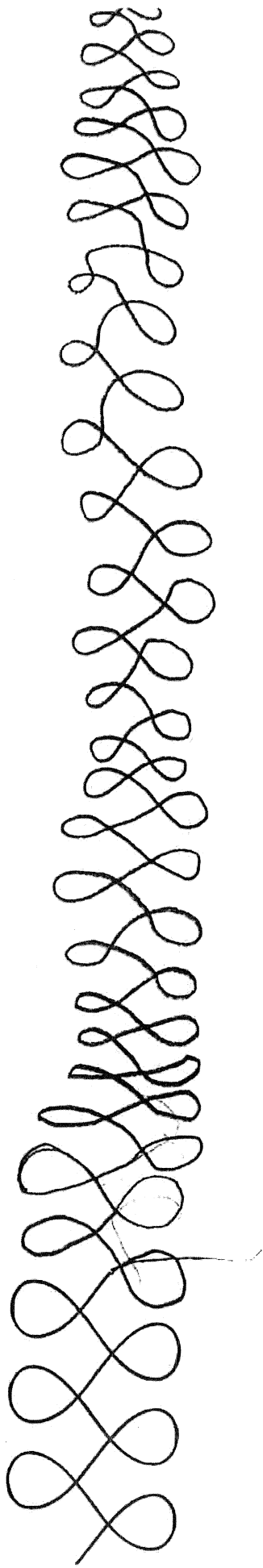


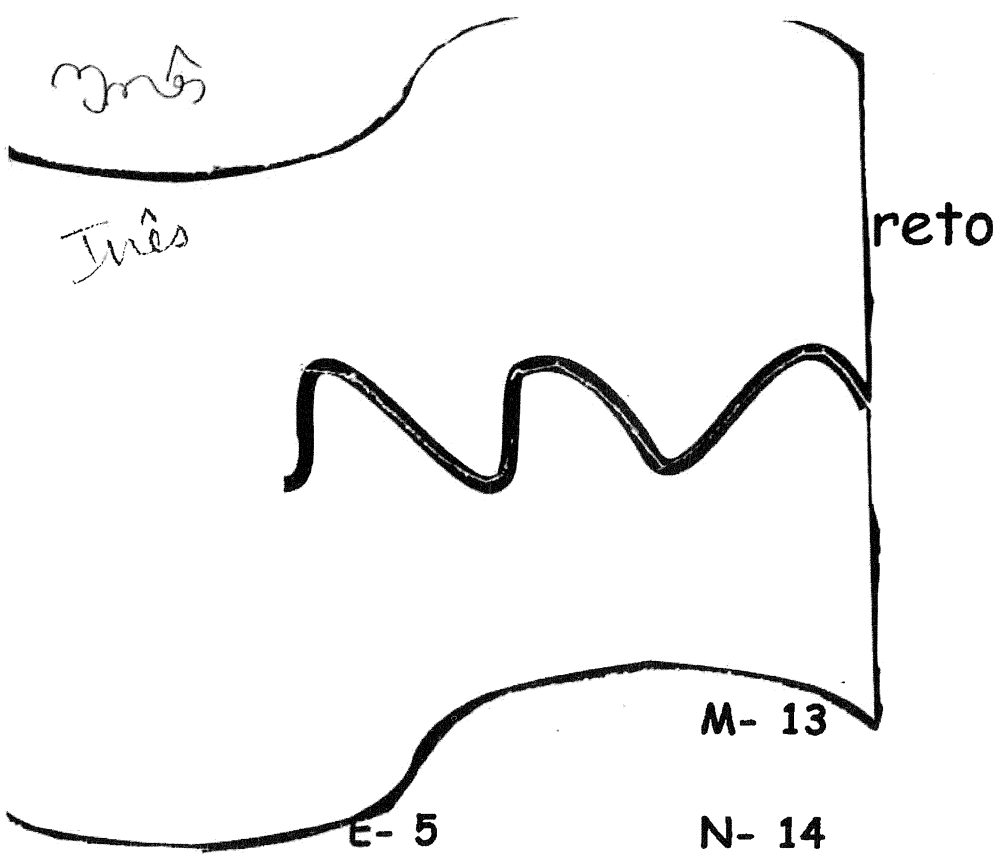
3m9
102

Descobre o caminho pelo labirinto



Continua os desenhos





- E- 5
- F- 6
- G- 7
- H- 8
- I- 9
- M- 13
- N- 14
- O- 15
- P- 16
- Q- 17
- R- 18
- S- 19
- T- 20
- U- 21
- V- 22
- W- 23
- X- 24
- 25
- Z- 26

Mensagem

16-1-18-1-2-5-14-19

Palaberna

Leitura e escrita

4º ano de escolaridade

O Leão e o Rato

Numa bela tarde de Verão, quando o leão dormia a sua sesta, um ratinho simpático, mas imprudente, passou distraidamente por cima dele. O leão, rugindo furioso, estendeu a sua patona sobre o animalzinho, impedindo-o de fugir.

Cheio de medo, o rato implorou:

-Sr. Leão, tenha piedade de mim! Poupe-me, por favor!

- Nem penses, ó ratinho insignificante!

- Olhe - disse ainda o ratinho - se me libertar, ficar-lhe-ei tão agradecido que prometo ajudá-lo quando o vir em dificuldades!

- Ah! Ah! Ah! - troçou o leão. - Como é que um animalzeco como tu poderia ajudar o rei dos animais?

Mas o leão, divertido com a atrapalhão do rato, levantou a pata e deixou-o escapar.

Este ficou-lhe verdadeiramente agradecido:

- Muito obrigado, amigo. Nunca me esquecerei deste seu gesto.

Passado algum tempo, uma noite em que passeava despreocupado pela mata, o rato ouviu um rugido forte ali perto.

Com todo o cuidado, foi observar. E o que é que ele viu?

O leão estava preso numa armadilha de corda, preparada por alguns caçadores. Já tinha tentado rompê-la, mas o seu esforço só tinha contribuído para ele ficar cada vez mais preso e mais furioso.

Foi então que ouviu a vozinha do rato:

- Não fique nervoso, porque eu já estou aqui para o libertar!

E passou logo à ação, perante o olhar, a princípio incrédulo, do desanimado leão. E o rato roeu... roeu... daqui, dali de modo que o leão foi libertando as patas, depois a cabeça ... e finalmente todo o corpo.

Quando o leão se viu livre, disse-lhe:

- Eu quero pagar-te este favor, amigo.

Mas ele respondeu:

- Não me deve nada, Sr. Leão. Quando me libertou, eu prometi que o ajudaria e agora tive essa oportunidade.

Conta-se que, a partir daquele dia, o leão e o rato passaram a ser bons amigos.

Autor: Jean de La Fontaine

1. Assinala com um X o tipo de texto te é apresentado?

✓ Conto Lenda Fábula Poesia

2. Assinala com X a forma como está escrito o texto.

✓ Prosa Verso

3. Quem é o autor desta fábula?

✓ O autor é Jean de La Fontaine.

4. Escreve o nome das personagens.

✓ O Leão e o rato.

5. Localiza a ação desta fábula no tempo.

5/c Passa-se num dia, inverno, numa tarde de Verão.

6. Como era o ratinho? Descreve-o.

O ratinho era muito amigável.

7. Transcreve do texto o pedido que o rato faz ao leão? Não é transcrição

O ratinho pediu ao leão para o salvar.

8/c

8. Que promessa faz o rato ao leão?

O rato prometeu ao leão que se ele
o largasse que quando ele precisasse de ajuda que o
ia ajudar.

pie/pre

5/c

8/c

* inversão { larga
lugar

9. Como reagiu o leão à promessa do rato? Porquê?

separado

transcrição

O leão reagiu mal porque pensou que o rato não conseguia ajudá-lo.

s/c

10. Como reagiu o leão à promessa do rato? Porquê?

Numa noite em que o leão passeava despreocupado pela mata, o rato ouviu um rugido forte. Porquê?

Porque o leão estava preso numa armadilha.

11. O que resolveu fazer o rato para libertar o leão da armadilha?

s/g

O rato rogalhou e rasgou a corda.

12. O leão queria pagar o favor ao rato mas, este disse-lhe que não lhe devia nada. Porquê?

junção

Porque o leão lesou o favor ao rato e o rato não lhe devia nada porque ele precisava da ajuda dele para a ajudar.

13. Nesta fábula o rato deu uma lição ao leão. Qual foi?

Que os mais pequenos também podem ajudar os maiores.

s/3

B/SS

separado

14. Ordena as afirmações seguintes de 1 a 5, conforme o desenvolvimento da fábula.

3 x 4 Não fique nervoso, porque eu já estou aqui para o libertar!

x 5 Muito obrigado, amigo. Nunca me esquecerei deste seu gesto.

4 x 3 Quando me libertou, eu prometi que o ajudaria e agora tive essa oportunidade...

2 x 1 Como é que um animalzeco como tu poderia ajudar o rei dos animais?

1 x 2 O leão estendeu a patorra sobre o animalzinho, impedindo-o de fugir.

15. Assinala os pronomes pessoais do exercício anterior com um círculo.

16. Transcreve do texto uma:

Frase interrogativa

"O que é que ele viu?" ✓

Frase exclamativa

"Soupe-me, por favor!" ✓

Frase declarativa

"Muito obrigada, amigo." ✓

17. Efectua a divisão silábica das palavras e classifica-as quanto ao número de sílabas.

Palavra	Divisão silábica	Classificação
Leão	le - ão ✓	disílabas ✓
Rei	Rei ✓	monossílabos ✓
Gesto	ges - to ✓	disílabo ✓
Animalzeco	a - ni - mal - zec - co ✓	polissílabos ✓

Exemplos:

• sítio	• Lídia	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•

20. Efetua a leitura das seguintes pseudopalavras e regista o tempo.

• assaljør	• quengorcre	• santreñcor	• glasmarprel
• lasfliclos	• zirvrogen	• zenglaspreñ	• queltinpal
• mirfople	• blinpuñten	• vemblincol	• brincrospas
• simfludre	• réumantil	• simplezen	• semblentar

50' 1ª Tentativa
pior

55' 2ª Tentativa
melhor

21. Consulta o dicionário e descobre palavras da família de

SELVA

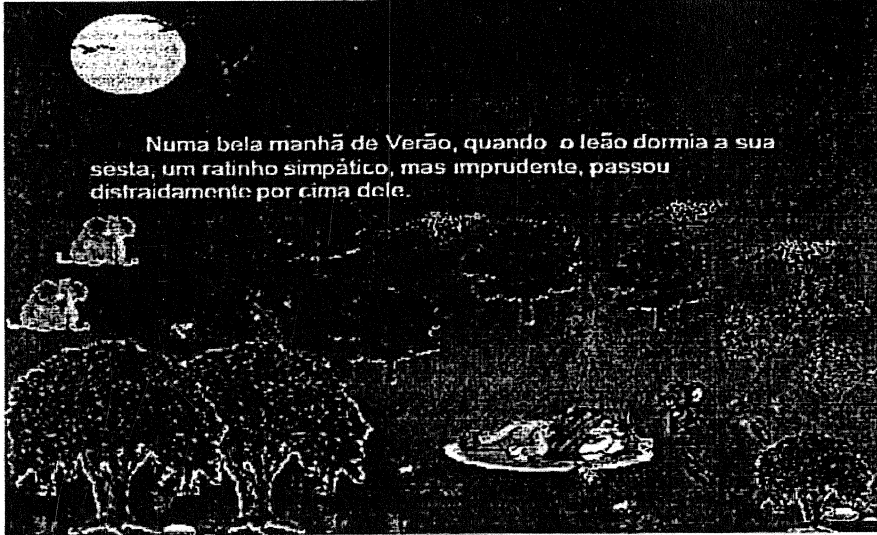
• selvático	• selvagem	• selvaçãina
• selvagismo	• selvaçãia	• selvática

TPC

Lê a frase e continua o reconto da fábula.

Fazer 3ª feira

O Leão e o Rato



O leão acordou e ficou muito chateado com o rato.

Quando o leão olhou para o rato ficou, com vontade de o comer, intairio e seis.

E o rato disse se obrigado que não lhe faria o que fosse para não o comer e acima do leão disse quero para desaparecer da lipara para e para não a parecer a fonte dela.

E foi o cim que o rato obedeceu.

M¹
me₂

Matemática

4º ano de escolaridade

1. Escreve em números

trezentos e vinte 320 ✓

cinco mil duzentos e quarenta e dois 5042

5242

dezanove unidades e duas décimas 19,2 ✓

setenta e três mil, quatrocentos e trinta e seis 63436

2. Escreve a leitura dos números


453 quatrocentos e cinquenta e três


24,93 vinte e quatro ^{unidades} e noventa e três décimas


9672 noventa e seis mil e setenta e dois


32604 trinta e dois ^{mil} e sessenta e quatro

3. Coloca os sinais > < ou =

X 1620  1260

✓ 0,9  90

✓ 2,3  32,5

✓ 2640  2604

4. Coloca os números por ordem crescente

6354 - 563 - 456 - 54 - 60,35

X 5035-54 - 456 - 563 - 6354

5. Coloca os números por ordem decrescente

492 - 9421 - 12,94 - 192 - 42091

✓ 42091 - 9421 - 492 - 192 - 12,94

6. Resolve as seguintes operações

$32 + 0,944 + 632 = 664,944$ ✓
 $96,2 \times 4,2 = 404,04$ ✗
 $632 + 0,944 = 632,944$
 $664,944$

$8243 - 6952 = 2711$
 $8406 : 6 = 1401$

$$\begin{array}{r} 8243 \\ - 6952 \\ \hline 2711 \end{array}$$
 ✗

$$\begin{array}{r} 8406 \\ : 6 \\ \hline 1401 \end{array}$$
 ✓

7. Resolve com muita atenção

O João saltou até 68 cm. O José chegou a saltar 89 cm. Quantos metros saltou a mais o José que o João?

89/68

R: _____

Colheram-se 5 centenas de maçãs, de uma vez. Outra vez, colheram-se 250. Na árvore ainda ficaram 457 maçãs. Quantas maçãs deu a macieira?

X

R: A macieira deu 712 maçãs

$$\begin{array}{r} 250 \\ +457 \\ \hline 707 \\ 12 \\ \hline 719 \end{array}$$

①①

No dia do seu aniversário, a Tânia repartiu 96 rosas pelos seus 8 convidados.

✓ Quantas rosas recebeu cada convidado?

R: Cada convidado recebeu 12 rosas.

$$\begin{array}{r} 96 \\ \div 8 \\ \hline 12 \end{array}$$

¹² Uma dúzia de meninos fizeram quadros com folhas secas. Cada quadro levou 58 folhas.

X Quantas folhas foram precisas?

R: Foram precisas 70 folhas.

$$\begin{array}{r} 12 \\ +58 \\ \hline 70 \end{array}$$

①

DLX - AVALIAÇÃO EM DEA - Checklist - Grelha de Registo - Nível B (avaliação)

Nome Maria Data de nascimento 27/5/06 Idade 9
 Ano escolar 4º Data da avaliação 15/12/2015

Provas / Tarefas	NAD Não Apresenta Dificuldades	AD Apresenta Dificuldades	AGD Apresenta Grandes Dificuldades
Primeira parte - Áreas básicas ou pré-competências			
Competências linguísticas 1 1 Comprehensiva			
Compreende ordens dadas (avaliação efectuada ao longo do trabalho com o aluno)		X	
Participa no diálogo (avaliação efectuada ao longo do trabalho com o aluno)		X	

Competências linguísticas 1 2 Expressiva			
Fala (avaliação efectuada ao longo do trabalho com o aluno)		X	
Descreve com pormenor as figuras apresentadas		X	
Reconta a História (que lhe foi lida)		X	

Competências linguísticas 1 3 Consciência fonológica	Resposta adequada	Resposta inadequada
Indica as palavras começadas por:		
R - rato/ barco/ rena	X	
R - roda/ régua/ luva	X	
X - xadrez/ xilofone/ peixe	X	
X - cacho/ chapéu/ chá	X	

Completa palavras:		
(Ga) ___ rrafa	X	
(Re) ___ buçado		X

Quantas sílabas são?		
Tenda/computador/livro/sapato	X	

Supressão da sílaba inicial:		
Caçaco		X
Esfolar	X	

Descobre as sílabas iguais:		
Roda/toda/lavada/danada	X	
Drama/pedra/cidra/ladra	X	
Mesa/baliza/pêsames/casario	X	

Descobre frases absurdas:		
As aves voam?	X	
Os copos dançam?	X	
Os rios choram?	X	

Diz a palavra e separa as sílabas:		
Viola	X	
Tomate	X	
Pijama	X	

Ouve sílabas, diz as palavras:		
Re-fres-co		
Fo-to-gra-fi-a	X	
Fri-go-rí-fi-co	X	

Ouve os sons das letras, forma palavras:		
Casaco		
Papel	X	
Relógio	X	

Ouve as palavras, diz os sons das letras:		
Cópia		
Anel	X	
Fivela	X	

Completa as frases:		N.º de êxitos	N.º de inêxitos
A pedra é dura; a esponja é _____ (mole)		X	
O barco navega no mar; o avião voa no _____ (ar)		X	
O coelho é rápido; a tartaruga é _____ (lenta)		X	

Competências psicomotoras		II	1	Esquema corporal									
Desenha o menino da nossa história	Avaliação segundo o teste do boneco	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	

Competências psicomotoras		II	2	Lateralidade - Dominância lateral - mão		
				Esquerda	Direita	
Lavas os dentes!	Mão utilizada				X	
Dizes adeus!	Mão utilizada				X	
Escovas o casaco!	Mão utilizada				X	
Cortas um papel com a tesoura!	Mão utilizada				X	
Penteias o cabelo!	Mão utilizada				X	
Pintas a parede!	Mão utilizada				X	
Espalhas manteiga no pão!	Mão utilizada				X	
Comes a sopa!	Mão utilizada				X	
Pregas um prego na parede!	Mão utilizada				X	
Bebes um copo de água!	Mão utilizada				X	
Desenha pontos (só em caso de dúvida)	Mão com maior número de pontos			X		

Competências psicomotoras		II	2	Lateralidade - Dominância lateral - pé		
				Esquerdo	Direito	
Levanta uma perna	Pé utilizado				X	
Salta ao pé-coxinho	Pé utilizado				X	
Afastas algo com o pé!	Pé utilizado			X		
Estás a marcar uma grande penalidade!	Pé utilizado				X	
Que sobes para cima da cadeira!	Pé utilizado				X	

Competências psicomotoras		II	2	Lateralidade - Dominância lateral - olho		
Tira-me o retrato! (máquina fotográfica)				Olho utilizado		X
Observa os Piratas! (monóculo)				Olho utilizado		X
Espreita pela fechadura! (fechadura)				Olho utilizado		X

Competências psicomotoras		II	2	Lateralidade - Dominância lateral - ouvido		
Atende pode ser para ti! (telefone)				Ouvido utilizado		X
Escuta! Coloca no ouvido! Está a funcionar? (relógio)				Ouvido utilizado		X

Competências psicomotoras		II	3	Lateralidade - Reconhecimento lateral		
Tarefas		NAD	AD	AGD		
		Não Apresenta Dificuldades	Apresenta Dificuldades	Apresenta Grandes Dificuldades		
Mão direita no queixo!		X				
Mão esquerda na cabeça!		X				
Mão direita no joelho direito!		X				
Mão esquerda no joelho esquerdo!		X				
Mão direita no joelho esquerdo!		X				
Mão esquerda na orelha direita!		X				
Mão direita no cotovelo esquerdo!		X				
Na minha mão esquerda (Devem estar posicionados frente-a-frente)		X				

Competências psicomotoras		II	3	Lateralidade - Reconhecimento lateral		
Cotovelo esquerdo do cozinheiro				X		
Mão esquerda do bombeiro				X		
Pé direito do pescador				X		
Pé esquerdo do médico				X		
Mão direita do médico				X		
Cotovelo direito do pescador				X		
Ombro direito do bombeiro				X		
Pé direito do cozinheiro				X		

Competências psicomotoras		II	4	Orientação espacial - Espaço real		
Pinta de vermelho a figura que está à esquerda do triângulo				X		
Pinta de verde a figura que está ao centro				X		
Pinta de amarelo a figura que está à direita do quadrado pequeno				X		

Competências psicomotoras		II	4	Orientação espacial - Espaço gráfico		
Simetria rectilínea					X	
Simetria curvilínea					X	

Competências psicomotoras		II	5	Orientação temporal - Noção de tempo		
é mais que						X
é menos que						X
é igual a						X
é igual a						X
é mais que				X		



Competências psicomotoras		II	6	Orientação temporal - Sequências		
Conta-me tudo o que fizeste desde o início					X	
Ordena as figuras				X		

Competências perceptivas	Perceção auditiva		
Escuta e diz a ordem (identificação de sons)			
Cão galo bebé telefone	X		
Cão palmas galo bebé	X		
Telefone bebé palmas galo	X		

Identifica os sons (discriminação auditiva)			
Nota - Nota			X
Nota - Nota	X		
Mota - Mota	X		
Mota - Nota			X
Vaca - Vaca	X		
Faca - Vaca	X		
Vaca - Faca	X		
Faca - Faca	X		
Pão - Pão	X		
Tão - Pão	X		
Pão - Tão	X		
Tão - Tão	X		

Repete as palavras que te vão dizer!... (memória sequencial)			
2,4,7,1,3		X	
Azul, verde, laranja, roxo, preto		X	
Maça, pêra, banana, laranja, ameixa		X	
Porto, Faro, Lisboa, Bragança, Évora		X	
Francisco, Paulo, Luís, Diogo, Filipe, José			X
Filipa, Isabel, Cláudia, Daniela, Maria, Cristina			X

Têm 10 tentativas			
Repete os batimentos que vais ouvir!... (cadências rítmicas)			
00-00-0-0	X		
0-000-00-0		X	
00-0-000-000			X
0000-000-000			X

Competências perceptivas	Perceção visual		
Descreve a imagem (identificação)		X	
Reconta a história sem saltar nenhuma (memória de imagens)		X	
Desenha como achas que é! (memória de símbolos)			X
			
Copia os desenhos desta folha!		X	
Descobre as 8 diferenças e assinala-as com um X			X
Quais as semelhanças e diferenças entre as imagens?		X	
Organiza por tamanhos e cores Azul, roxo, laranja, amarelo, verde, vermelho	X		
Competências motoras	Motricidade ampla		
Equilibra-te num pé durante 30 segundos (equilíbrio)	X		
Imagina uma linha recta no chão (equilíbrio)	X		
Amarrota este papel e encesta (coordenação)	X		

Competências motoras	Motricidade fina		
Descobre o caminho pelo labirinto	X		
Continua os desenhos		X	
Faz uma pulseira com os clips	X		
Recorta o desenho pela linha grossa	X		

Repetido

Competências motoras	Motricidade fina		
Descobre o caminho pelo labirinto			
Continua os desenhos			
Faz uma pulseira com os clips			
Recorta o desenho pela linha grossa			

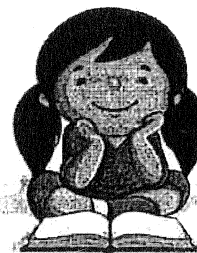
Final			
Código Secreto			X

Segunda parte - Áreas de realização académica básica			
	NAD	AD	AGD
Leitura (anexos 2, 3, 4, 5)			
Lê em voz alta este texto			
Fluência			X
Expressão/entoação			X
Erros (inversões, confusões, omissões, adições, substituições)		X	
Pontuação		X	
Compreensão		X	

Escrita			
Escreve as frases que te vou ditar			
Efetua uma pequena composição (tema livre ou sugerido)			
Traçados grafo motores			X
Ortografia (faltas/erros do tipo inversões, confusões, omissões, adições, substituições, ligações, separações, assimilações)			X
Sintaxe			X
Regras gráficas			X

Matemática (anexos 6, 7, 8, 9)			
Resolve esta ficha de matemática			
Numeração (leitura e escrita)		X	
Ordenação (sequência e grandeza)		X	
Técnica operatória			X
Raciocínio lógico-matemático			X

Ficheiro e inventário cacográficos



Ficheiro cacográfico de: Maria, 4^oz

Palavras nas quais tens algumas dificuldades em escrever. Quando tiveres dúvidas consulta este ficheiro.

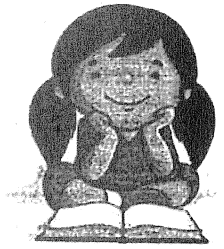
Palavra	Divisão silábica	Divisão fonémica	Cópia
certo	cer-to	c-e-r-t-o	Certo
à	à	à	à
esquisita	es-qui-si-ta	e-s-qui-si-ta	esquisita
encontrei	en-con-trei	en-con-trai	encontrei
faz	faz	f-a-z	faz
pouco	pou-co	p-au-co	pouco
barulho	ba-rul-ho	b-a-rul-ho	barulho
desejos	de-se-jos	d-e-s-e-jos	desejos
pediu	pe-diu	p-e-diu	pediu
conseguiu	con-se-guiu	con-se-guiu	conseguiu
viveu	vi-veu	v-i-veu	viveu
sempre	sem-pre	sem-pre	sempre
puderam	pu-de-ram	p-u-de-ram	puderam
modo	modo	m-o-d-o	modo
verificar	ve-ri-fi-car	ve-ri-fi-car	verificar
genuína	ge-nu-i-na		
assim			
tão			
sensível			

Palavra	Divisão silábica	Divisão fonémica	Cópia
comprar	com-prar	com-prar a-r	comprar
depois	de-pois	d-e-pois	depois
sentaram-se	sen-ta-ram-se	sen-ta-ram-se am-se e	sentaram-se
banco	ban-co	ban-co a-o	banco
que lhes	que-lhes	que-lhes o	que lhes
aeroporto	aeropor-to	aeropor-to o-t-o	aeroporto
exercício	ex-er-cí-cio	ex-er-cí-cio e-i-o	exercício
mãe	mãe	mãe	mãe
chão	chão	chão	chão
esfregona	es-fre-gona	es-fre-gona o-na	esfregona
irmão	irmão	irmão	irmão
astronauta	as-tra-nau-ta	as-tra-nau-ta n-au-ta	astronauta
Benfica	Ben-fi-ca	Ben-fi-ca e-a	Benfica
temperaturas	tem-pe-ra-tu-ras	tem-pe-ra-tu-ras a-t-u-ras	temperaturas
contêm	con-têm	con-têm	contêm
é	é	é	é
estragou-se	es-tra-gou-se	es-tra-gou-se e-gou-se	estragou-se
irmã	ir-mã	ir-mã	irmã
está	es-tá	es-tá	está
dinheiro	di-nhei-ro	di-nhei-ro a	dinheiro

Palavra	Divisão silábica	Divisão fonémica	Cópia
tomou-a	to-mou-a	t-o-m-ou-a	tomou-a
certeza	cer-ta-za	c-er-ta-za	certeza
encontrado	en-con-tra-do	en-con-tra-do	encontrado
enrolha	en-ro-lha	en-ro-lha	enrolha
ninguém	min-guém	n-in-gu-ém	ninguém
tirou	ti-rou	t-i-rou	tirou
também	tam-bém	t-am-b-ém	também
história	his-tó-ria	hi-sto-ria	história
verdadeira	ver-da-dei-ra	ver-da-dei-ra	verdadeira
x acordou	a-cor-dou	a-co-rou	acordou
chateado	cha-te-a-do	cha-t-e-a-do	chateado
inteiro	in-tei-ro	in-tei-ro	inteiro
o largasse	o-lar-gas-se	o-lar-gas-se	o largasse
fosse	f-osse	f-os-se	fosse
assim	a-ssim	a-s-sim	assim
disse	di-ssé	d-i-s-sé	disse
x que era	que-er-a	que-er-a	que era
desapareceu	de-sa-pa-receu	de-sa-pa-receu	desapareceu
x dali para	da-li-para	da-li-para	dali para
sobreviveu	so-bre-vi-veu	so-bre-vi-veu	sobreviveu

Inventário cacográfico de: Maria, 4^o-f

(inventário dos erros dos alunos).



Erro ortográfico	Tipo de erro									
	junção	Omissão	Adição	Inversão de letras	Inversão de sílabas	Repetição	Confusão	Concordância	Acentuação	translineação
serto							s/c			
a									x	
esqueita							e/li			
encontra							ai/li			
faspoco	x	o/ou					s/z			
bandho							o/l ai/lei j/s			
desaios										
pedio		o/ou								
concequio							e/s in/lio			
osinou							eu/ou			
sempre							e/s			
poderam							o/l			
mododo						x				
desificar							de/ve			
geneima							o/l		x	
asim							s/l			
taom							o/om			
smsivel							n/m		x	
puicipe		u					i/lu			
tomo-a		u					o/ou			
postinha	x	o/oi					o/oi			
extesa		x ^R c			x		o/c s/z			
emcomtrab							om/m			
inivelle							i/r			
ende							em/en			
nigai		in em					em/ai			
tiro		u					o/ou			
tambaim							em/aim			
istoria		h							x	

verdadaira

ai/lei

verificar

oís tinha
centeza

ninguém

Erro ortográfico	Tipo de erro										
	Junção	Omissão	Adição	Inversão de letras	Inversão de sílabas	Repetição	Confusão	Concordância	Acentuação	translineação	
a cordou											X
chateado											
intaire							infor ai/le				
o largace		o largasse X					e/ssa				
foze							s/ssa				
acim							e/ss				
dice							e/ss				
quera		que era X									
dezaparece							s/z				
da lipasa		dali para X									X
a parece											X
a									a/		X
a cim							e/ss				X
sobreviver					be/bue						
com para		com para X	ta								X
de pois											X
sentance							se/ce				
bacos		bacos an									
colhas		que lhas					que co				
eropentu											
isercisio							e/s X/s				
mai							ai/ãe ão/pm				
cham											
esfergone				X			fe/fe				
inmau							au/ão				
astronata		X					a/au				
ben fica											X
teperabras		m					em				
potem		n					so/con		X		

separação

Erro ortográfico	Tipo de erro									
	junção	Omissão	Adição	Inversão de letras	Inversão de sílabas	Repetição	Confusão	Concordância	Acentuação	translineação
estrago -s		ou					o - ou			
irma									2	
esta									1	
dinhairo							ai/ei			
falssso							s/ss			
demafno							s/c		1	
abvodado							b/d a/g			
galinhairo							ai/ki			
chocous										ou - o
de pois										
a levantou			a							
começa/mouse										an - se
algotempo	X						um/o			
a condendo							de/b			
perdedo		em								
passiencie							ss/c			
programa				X						
telenisismo						X	mo/vo			
talves							s/z			
grena das	X						que/qa			
abdiencias							al/au			
poco		o/ou								
alazer	X						a/ao			
felvisido							v/d			
avea	X									
em feitus (eleitos)							ou			
alaitura	X						e/ai			

Ele via coisas

X

X

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

ANEXO 10

Contrato de Leitura



Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos

Contrato de Leitura

Eu Norã, aluno do 4 ano, turma ny, comprometo-me a ler todos os dias uma página de um livro e a contar o que li a um elemento da família (pai, mãe, irmão...) porque ao fazê-lo estou a melhorar as minhas competências de leitura e escrita.

Figueiró dos Vinhos, 19 de janeiro de 2016

O(A) aluno(a) Norã

Tomei conhecimento e comprometo-me a colaborar com o meu/minha filho(a)

O Encarregado de Educação: [assinatura]



encontrai

neceidadeira

Conseguiu

guis

niguem

pricipie

também

inteiros

dinheiro

barulho



maximas

Sempre

também

Onde

enbora

encontrado

algum

tempo

pensar

químico



As vendimas
 Nondia de muita calor com vento
 a fazer as vendimas.
 Estava o senhor Joaquim
~~esta a~~ a deixar as uvas ao
 seu colega Francisco.
 O colega levou até Alameda
 que o levou ao Martim Samuel
 e o Miguel que os dois
 a fazer as uvas.
 Depois foram buscar o vinho
 ao tanque e de pesaram o
 para uma pia.
 De seguida o trabalho foi
 para o vinho.

pagina 73 e exercício 3

No leuzia o pes máxica se o
metros no ouvido.

já reistes a onde é que fica
a empresa do balizaje do estádio
do leuzia?

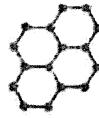
A professora manda fazer uma
frase com presunto.

Eu como de gossa a com selhosos
a perderem peso.

Eu cortai com a tesoura da
cozinha uma gazeta.

Eu não taindo azar nenhum,
porque bati com a cabeça
no vidro da janela do meu quarto
e fiquei todo inteiro e não
me magoai.

Ulige a trazei-me um copado
a chegar ao piso dez.



Quiz name: Dislexia 1

Question with Most Correct Answers: #10

Question with Fewest Correct Answers: #9

Date: 17/05/2016

Total Questions: 12

1. Selecciona as palavras em que a letra R tem o som forte.
- 0/4 A Curva
 - 4/4 B Carro
 - 1/4 C Carço
 - 3/4 D Corredor
 - 0/4 E Corpo
 - 4/4 F Carregador
 - 1/4 G Carço
 - 0/4 H Cereja
 - 0/4 I Cerca
 - 3/4 J Encerado

2. Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase.

2. caloràconvidaabrasadorOapraia.ir
- Maria** .-:
- O calor abrasadore a ir apraia
 - O calor abrasador convida à praia a ir a
 - O calor abrasador convida a ir à praia.
 - O calor abrasador convida ir à praia .

3. Selecciona as palavras que começam pela letra b.
- 4/4 A borracha
 - 0/4 B dorminhoco

- 4/4 bocarra
0/4 decote
0/4 diamante
4/4 biberão
4/4 balão
0/4 dálmata
4/4 balcão
0/4 dicionário
4/4 bicicleta
-

Lê a frase e diz se está corretamente escrita (V/F).

4. Os ladrões vão a saltar o Banco da minha rua.
0/4 True
4/4 False
-

Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase.

5. Quem não tem cão caça com gato.
Maria . . .
Quem não tem cão caça com gato.
Quem não tem cão com gato caça
Quem não tem cão caça com gato.
Quem não tem cão caça com gato.
-

6. Lê as frases seguintes escritas com **hera** ou **era** e diz se estão corretas.
- 0/4 A **era** é uma planta trepadeira.
3/4 **Era** uma vez um lindo gatinho.
2/4 A **hera** sobe pelo muro da casa.
1/4 Como **hera** o teu bisavô.
3/4 A mãe plantou **hera** junto à parede da garagem.
3/4 Quando **era** pequenino fazia muitas traquinices.
3/4 Quando a **hera** chegou à janela foi cortada.
0/4 Na **hera** dos meus avôs as pessoas trabalhavam no campo.
4/4 **Era** assim tão importante o que me pediste?
-

- 0/4 G A nós é um fruto saboroso.
- 4/4 B Pisei um pedaço de noz.
- 0/4 I Tropecei numa nós e caí.
-

Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase.

11. Quem não sabe, é quem não vê.

Maria J:

Quem não sabe, é como quem não vê.

Quem não sabe é como quem não vê

Quem não sabe é quem, como não vê.

Quem não sabe é como quem não vê.

12. Lê as frases seguintes escritas com **carro** ou **caro** e diz se estão corretas.

- 4/4 A O hotel é muito caro.
- 0/4 B O parque de estacionamento é carro.
- 0/4 C O caro anda a grande velocidade.
- 4/4 D Particpei numa corrida com o meu carro.
- 0/4 E Está tudo muito carro.
- 4/4 F O almoço foi muito caro.
- 0/4 G O peneu do caro foi carro.

Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase.

7. Quando a esmola grande é, o desconfia pobre.

Maria

Quando a esmola é grande, o pobre desconfia.

Quando a esmola é grande desconfia do pobre

Quando a esmola grande é o pobre desconfia.

Quando a esmola é grande desconfia o pobre.

8. Lê as frases seguintes escritas com **vira** ou **birra** e diz se estão corretas.

- 4/4 Quando terminares a leitura **vira** a página e responde às perguntas.
- 0/4 A Madalena e o Carlos fizeram uma **vira** muito feia.
- 0/4 Ele **birra** a bicicleta para o lado direito.
- 4/4 O bebé fez uma grande **birra** porque tinha sono.
- 0/4 O motociclista **birra** para a auto-estrada.
- 4/4 O Carlos **vira** o prato para o chão sem querer.

Separa as palavras, ordena-as e escreve a frase.

9. O seguro velho morreu de.

Maria

O seguro morreu de velho

O velho morreu de seguro

O seguro morreu de velho.

O seguro morreu de velho

10. Lê as frases seguintes escritas com **nós** ou **noz** e diz se estão corretas.

- 4/4 **Nós** gostamos das aulas de apoio.
- 0/4 A **nós** é o fruto da noqueira.
- 4/4 **Nós** já nos conhecemos.
- 0/4 **Noz** somos vizinhos.
- 0/4 Adoro bolo de **nós**.
- 4/4 O pai queria que **nós** fôssemos passear com ele.

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

ANEXO 17

Sessão 17

Luízia
presunto
defesa
Bem fica
ouves
cordei
porque
maçoei
abasso-me

Título

Resumo

No tempo em que os ministros galbanavam as três crianças Fernando, Luís e Lúcia foram passear no jardim encantado.

Jam a conversar alegremente e admirar a beleza da paisagem (flores de muitos cores muito bonitas e brilhantes e árvores muito verdes), quando a Lúcia correu e gritou:

- Que lindo!

A mãe olhou em direção do alvar da Lúcia:

- Que lago tão bonito!

A Fernando concordou com elas e reparou que um peixe dormia ao observá-lo atentamente e disse:

- Repararem naquele peixe! Parece estar a observar-me.

Ao ouvir isto, o peixe começou a falar e disse:

- Não se assustem por eu falar como se eu não fosse o Rei dos Peixes. Dormo, no fundo do lago e todos os habitantes do reino podem falar

como os humanos.

Os pretendidos, as amigas esfregaram os olhos, e olharam umas para as outras admiradas e disseram em uníssono:

- Um pai que era! Não acredito!

- Nós aprendemos a lidar com a Magia de Ilm há muito tempo atrás. Ele entregou-nos um livro e pediu nos para o guardarmos até vocês precisarem.

Desapareceu na água e regressou em pouco tempo ^{depois} com uma caixa que lhes entregou.

Curiosas, abriam a caixa e viram três palmeiras mágicas.

Ele há raíças!...

Como vai acontecendo com muita gente, vou perdendo a paciência de ver um programa televisivo do princípio ao fim. Será, talvez, estar sempre zap-zap, com o comando à distância? Será devida a saturação do mundo das imagens?

Talvez seja, antes, a falta de oportunidade para ver um assunto desde início. (_____)

Também, para a guerra das audiências, pouco deve interessar o meu grau de interesse ou os programas específicos.

No salto-salto de canal em canal numa noite de sexta-feira, a rede posta ao loger (televisão) começou a ver um frade na pantalla a demonstrar os altos efeitos curativos de uma planta de folhas carnudas. Interessado assisti à leitura de um xarope milagroso!



Ditado

Ele há coisas!...

Como sei e costumo com muita gente, sou pequeno a passância de ver um programa televisivo de perenício ao fim. Será a mania de estar sempre zap-zap, com o Comando à distância? Será devido à aturação do mundo das imagens!

Talvez há antes, a falta de motivação para ver um assunto desde início. Também (vide de), para a queridas audiências, para de se interessar um meu grão entrario os programas específicos.

Alta alta em canal em canal mesma modo de rejeita para per dispora alargar televisão, conecta para um grada na partida de mostrar o alto em ditos carativos de uma planta de folhas claras interessado, assisti de itura de um alacote mitagoso.

O Rei, a Rainha e o próprio príncipe puderam desta modo verificar que se tratava dum a verdadeira princesa. Na verdade, só uma genuína princesa podia ser assim tão sensível. O príncipe tomou-a, então, por esposa, pois tinha agora a certeza de ter encontrado uma princesa de verdade e a esvelta foi coloca num museu, onde ainda pode ser vista, se ninguém a tirar de lá.

Por esta é também uma história verdadeira!



Ditado

O Rei, a rainha e o próprio príncipe
 puderam deste modo de de verificar que se
 tratava de uma autêntica princesa.
 Na verdade, só uma gemma princesa
 podia ser assim tão bonita. O príncipe
 tomou-a, então, ~~por~~ ^{certa} por esposa,
retirando-a agora o estêreo do tor em
com torado uma princesa de verdade
a suavidade que colocada num mil
seu, onde ainda pode ser vista, se o que
quis a ficar de lá.
 Daí esta é também em uma lin
teria verdade dava!
ei



Regata

Blorven

É a magia da água a transformar
nos os pingos em fios e estes engo-
saramate ao transformar marém em

rios de ~~plano~~ e meio nas margens
da rua.

Se o verão era o mês do sol e da
cheira e quando assim era, vinha
o tempo dos marinhos dos barquinhos
de papel.

É eis o ~~plano~~ até o Bruno e o Agus-
to Vaca trazendo a fruta para a rua
a ver quem ganhava a corrida
desse ano.

A habilidade de construção do bar-
quinho de papel estava na dobra-
gem e no equilíbrio, mas, naquele ano,
houve uma inovação.

DLX - AVALIAÇÃO EM DEA - Checklist - Grelha de Registo - Nível B (reavaliação)

Nome Maria Data de nascimento 21/5/06 idade 10

Ano escolar 4º Data da avaliação 11/6/2016

Provas / Tarefas	NAD <small>Não Apresenta Dificuldades</small>	AD <small>Apresenta Dificuldades</small>	AGD <small>Apresenta Grandes Dificuldades</small>
Primeira parte - Áreas básicas ou pré-competências			
Competências linguísticas 1 1 Compreensiva			
Compreende ordens dadas (avaliação efectuada ao longo do trabalho com o aluno)	X		
Participa no diálogo (avaliação efectuada ao longo do trabalho com o aluno)	X		

Competências linguísticas 1 2 Expressiva			
Fala (avaliação efectuada ao longo do trabalho com o aluno)	X		
Descreve com pormenor as figuras apresentadas	X		
Reconta a História (que lhe foi lida)		X	

Competências linguísticas 1 3 Consciência fonológica	Resposta adequada	Resposta inadequada
Indica as palavras começadas por:		
R - rato/ barco/rena	X	
R - roda/régua/luva	X	
X - xadrez/xilofone/peixe	X	
X - cacho/chapéu/chá	X	
Completa palavras:		
(Ga) _ rrafa	X	
(Re) _ buçado	X	
Quantas sílabas são?		
Tenda/computador/livro/sapato	X	
Supressão da sílaba inicial:		
Casaco	X	
Esfolar	X	
Descobre as sílabas iguais:		
Roda/toda/lavada/danada	X	
Drama/pedra/cidra/ladra	X	
Mesa/baliza/pêsames/casario	X	
Descobre frases absurdas:		
As aves voam?	X	
Os copos dançam?	X	
Os rios choram?	X	

Diz a palavra e separa as sílabas:		
Viola		
Tomate	X	
Pijama	X	

Ouve sílabas, diz as palavras:		
Re-fres-co		
Fo-to-gra-fi-a	X	
Fri-go-rí-fi-co	X	

Ouve os sons das letras, forma palavras:		
Casaco		
Papel	X	
Relógio	X	

Ouve as palavras, diz os sons das letras:		
Copia		
Anel	X	
Fivela	X	

Completa as frases:		
A pedra é dura; a esponja é _____ (mole)	N.º de êxitos	N.º de inêxitos
O barco navega no mar; o avião voa no _____ (ar)	X	
O coelho é rápido; a tartaruga é _____ (lenta)	X	

Competências psicomotoras II 1 Esquema corporal												
Desenha o menino da nossa história	Avaliação segundo o teste do boneco	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Competências psicomotoras II 2 Lateralidade - Dominância lateral - mão			
	Mão utilizada	Esquerda	Direita
Lavas os dentes!			
Dizes adeus!	Mão utilizada		X
Escovas o casaco!	Mão utilizada		X
Cortas um papel com a tesoura!	Mão utilizada		X
Penteias o cabelo!	Mão utilizada		X
Pintas a parede!	Mão utilizada		X
Espalhas manteiga no pão!	Mão utilizada		X
Comes a sopa!	Mão utilizada		X
Pregas um prego na parede!	Mão utilizada		X
Bebes um copo de água!	Mão utilizada		X
Desenha pontos (só em caso de dúvida)	Mão com maior número de pontos		X

Competências psicomotoras II 2 Lateralidade - Dominância lateral - pé			
	Pé utilizado	Esquerdo	Direito
Levanta uma perna			
Salta ao pé-coxinho	Pé utilizado		X
Afastas algo com o pé!	Pé utilizado		X
Estás a marcar uma grande penalidade!	Pé utilizado		X
Que sobes para cima da cadeira!	Pé utilizado		X

Competências psicomotoras		II	2	Lateralidade - Dominância lateral - olho		
Tira-me o retrato! (máquina fotográfica)				Olho utilizado		X
Observa os Piratas! (monóculo)				Olho utilizado		X
Espreita pela fechadura! (fechadura)				Olho utilizado		X

Competências psicomotoras		II	2	Lateralidade - Dominância lateral - ouvido		
Atende pode ser para ti! (telefone)				Ouvido utilizado		X
Escuta! Coloca no ouvido! Está a funcionar? (relógio)				Ouvido utilizado		X

Competências psicomotoras		II	3	Lateralidade - Reconhecimento lateral		
Tarefas		NAD	AD	AGD		
		Não Apresenta Dificuldades	Apresenta Dificuldades	Apresenta Grandes Dificuldades		
Mão direita no queixo!		X				
Mão esquerda na cabeça!		X				
Mão direita no joelho direito!		X				
Mão esquerda no joelho esquerdo!		X				
Mão direita no joelho esquerdo!		X				
Mão esquerda na orelha direita!		X				
Mão direita no cotovelo esquerdo!		X				
Na minha mão esquerda (Devem estar posicionados frente-a-frente)		X				

Competências psicomotoras		II	3	Lateralidade - Reconhecimento lateral		
Cotovelo esquerdo do cozinheiro				X		
Mão esquerda do bombeiro				X		
Pé direito do pescador				X		
Pé esquerdo do médico				X		
Mão direita do médico				X		
Cotovelo direito do pescador				X		
Ombro direito do bombeiro				X		
Pé direito do cozinheiro				X		

Competências psicomotoras		II	4	Orientação espacial - Espaço real		
Pinta de vermelho a figura que está à esquerda do triângulo				X		
Pinta de verde a figura que está ao centro				X		
Pinta de amarelo a figura que está à direita do quadrado pequeno				X		

Competências psicomotoras		II	4	Orientação espacial - Espaço gráfico		
Simetria rectilínea					X	
Simetria curvilínea					X	

Competências psicomotoras		II	5	Orientação temporal - Noção de tempo		
é mais que					X	
é menos que					X	
é igual a					X	
é igual a					X	
é mais que					X	

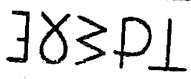
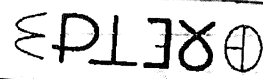
Competências psicomotoras		II	6	Orientação temporal - Sequências		
Conta-me tudo o que fizeste desde o início				X		
Ordena as figuras					X	

Competências perceptivas	Percepção auditiva		
Escuta e diz a ordem (identificação de sons)			
Cão galo bebé telefone			
Cão palmas galo bebé	X		
Telefone bebé palmas galo	X		

Identifica os sons (discriminação auditiva)			
Nota - Nota			
Mota - Mota	X		
Mota - Nota	X		
Vaca - Vaca	X		
Faca - Vaca	X		
Vaca - Faca	X		
Faca - Faca	X		
Pão - Pão	X		
Tão - Pão	X		
Pão - Tão	X		
Tão - Tão	X		

Repete as palavras que te vão dizer!... (memória sequencial)			
2,4,7,1,3			
Azul, verde, laranja, roxo, preto			
Maça, pêra, banana, laranja, ameixa	X		
Porto, Faro, Lisboa, Bragança, Évora	X		
Francisco, Paulo, Luís, Diogo, Filipe, José	X		
Fillpa, Isabel, Cláudia, Daniela, Maria, Cristina			X

Têm 10 tentativas			
Repete os batimentos que vais ouvir!... (cadências rítmicas)			
00-00-0-0			
0-000-00-0	X		
00-0-000-000	X		
0000-000-000			X

Competências perceptivas	Percepção visual		
Descreve a imagem (identificação)			
Reconta a história sem saltar nenhuma (memória de imagens)	X		
Desenha como achas que é! (memória de símbolos)		X	
		X	
			
Copia os desenhos desta folha!			
Descobre as 8 diferenças e assinala-as com um X		X	
Quais as semelhanças e diferenças entre as imagens?		X	
Organiza por tamanhos e cores		X	
Azul, roxo, laranja, amarelo, verde, vermelho	X		
Competências motoras	Motricidade ampla		
Equilibra-te num pé durante 30 segundos (equilíbrio)			
Imagina uma linha recta no chão (equilíbrio)	X		
Amarrota este papel e encesta (coordenação)	X		

Competências motoras	Motricidade fina		
Descobre o caminho pelo labirinto	X		
Continua os desenhos		X	
Faz uma pulseira com os clips	X		
Recorta o desenho pela linha grossa	X		

Competências motoras	Motricidade fina		
Descobre o caminho pelo labirinto			
Continua os desenhos			
Faz uma pulseira com os clips			
Recorta o desenho pela linha grossa			

Final			
Código Secreto	X		

Segunda parte - Áreas de realização académica básica

Leitura (anexos 2, 3, 4, 5)			
Lê em voz alta este texto	NAD	AD	AGD
Fluência		X	
Expressão/entoação		X	
Erros (inversões, confusões, omissões, adições, substituições)		X	
Pontuação		X	
Compreensão		X	

Escrita			
Escreve as frases que te vou ditar			
Efetua uma pequena composição (tema livre ou sugerido)			
Traçados grafo motores		X	
Ortografia (faltas/erros do tipo inversões, confusões, omissões, adições, substituições, ligações, separações, assimilações)		X	
Sintaxe		X	
Regras gráficas		X	

Matemática (anexos 6, 7, 8, 9)			
Resolve esta ficha de matemática			
Numeração (leitura e escrita)		X	
Ordenação (sequência e grandeza)		X	
Técnica operatória		X	
Raciocínio lógico-matemático		X	

O menino branco
meteu-se
continuar a sua viagem e

num barco para
parou numa terra onde

todos os meninos são
de um pequeno caçador.
como os outros

pretos. Fez-se amigo
chamado Lumumba que,
meninos pretos, dizia:

É bom ser preto
como a noite
preto como as azeitonas
preto como as estradas que nos levam para
toda a parte.

O menino branco

entrou depois

Num avião
Numa terra onde
São vermelhos.

que só parou
todos os meninos
Escolheu para brincar

Aos índios, um
Pena de Águia. E o menino chamado
menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho da cor das fogueiras,
da cor das cerejas e da cor
do sangue bem encarnado.

•
O menino branco

•
mundo até uma

•
meninos são castanhos.

•
corridas de camelo

•
chamado Ali-Babá,

•
É bom ser castanho

•
como a terra do chão

•
os troncos das árvores

•
é tão bom ser castanho como um chocolate.

•
foi correndo

•
terra onde todos os

•
Aí fazia

•
com um menino

•
que dizia:

•
à sua terra de

•
É bom ser branco

•
amarelo como o Sol,

•
vermelho como as fogueiras,

•
Enquanto, na escola,

•
pintavam em folhas brancas

•
desenhos de meninos brancos,

•
ele fazia grandes rodas com meninos

•
sorridentes de todas as cores.

•
Quando o menino voltou

•
meninos brancos, dizia:

•
como o açúcar,

•
preto como as estradas,

•
castanho da cor do chocolate.

•
os meninos brancos

•
desenhos de meninos brancos,

•
ele fazia grandes rodas com meninos

•
sorridentes de todas as cores.



Lista de palavras

1 – AULA 6 (tempo de leitura: 31' / 26')

Vivo	Encontrei
Viveu	Verdadeira
Fósforo	Conseguiu
Verificar	Guiou
Petrificar	Ninguém
Faval	Príncipe
Dardo	Também
Dava	Inteiro
Devagar	Dinheiro
Advogado	Barulho

2 – AULA 7 (SONS NASAIAS) (tempo de leitura: 30'/24')

Também	Química
Sensível	Sempre
Encontrado	Namorado
Onde	Tempo
Embora	Magnífico
Ninguém	Narinas
Algum	Marinas
Inverso	Ambulância
Tentar	Melancia
Pensar	Monsanto

3 – AULA 8 (Ditongos e palavras com O/U) (tempo de leitura: 28'/22')

Fugiu	Peixe
Foi	Gaiola
Fui	Gaiteiro
Pois	Vaqueiro
Gostou	Peito
Pediu	Caixa
Pouco	Seixo
Estragou	Verdadeiro
Mandou	Leitura
Mando	Dinheiro

4 – AULA 10 (i/in/im) (tempo de leitura: 28'/20')

Importante	Camisa
Inverno	Campino
Irmão	Assinar
Inteligência	Assim
Iguana	Cinema
Idoso	Cintura
Insonso	Comilão
Idealizar	Coimbra
Inverso	Beringela
Itálico	Berbigão

5 – AULA 11 (am/em/im/om/um/na/en/in/on/un) (tempo de leitura: 27'/20')

Ambos	Âncora
Embora	Entrudo
Importante	Inverso
Ombro	Onzeneiro
Umbigo	Untar
Cambalhota	Segurança
Tempero	Crença
Tímpano	Cintura
Comboio	Longe
Cumprimento	Segundo

6 – AULA 12 (grupos consonânticos) (tempo de leitura: 29'/21')

Floresta	Folha
Plebe	Pele
Tlinter	Televisivo
Cloro	Colorir
Clivagem	Cilindro
Floresta	Felicidade
Blindado	Bilhete
Glutão	Guloso
Blusa	Bulgária
Flanela	Falante

7 – AULA 14 (se/es) (tempo de leitura: 28'/20')

Escudo	Sevilhana
Esforço	Senhorio
Especial	Semente
Estante	Sebenta
Leste	Setembro
Pestanas	Separar
Pescada	Sereno
Espiar	Seminário
Esmola	Semáforo
Festejar	Sedoso

8 – AULA 15 (s/ss; s/z) (tempo de leitura: 26'/19')

Apressado	Empresa
Cansado	Frase
Pensamento	Baliza
Sossegado	Tristeza
Posse	Curioso
Bússola	Dezoito
Inosso	Vizinho
Ensombrado	Peso
Cassete	Cozer
Pintassilgo	Coser

9 – AULA 16 (palavras começadas por a e palavras com ditongos) (tempo de leitura: 25'/17')

Apressado	Comecei
Aonde	Começai
Aquele	Dancei
Assim	Dançaí
Amigo	Padeiro
Além	Peixeiro
Aquecedor	Caixeiro
Avisar	Candeeiro
Acidente	Paixão
Amostra	Cabeleireiro

10 – AULA 17 (palavras erradas pela aluna) (tempo de leitura: 24'/16')

Búzio	Ouves
Empresa	Aconselho-vos
Presunto	Benfica
Defesa	Mandou
Tesoura	Cortei
Gazela	Tenho
asar	Porque
Atraso	Inteiro
Piso	Magoei
Viste	Hoje.