

SANDRA LIMA OLIVEIRA

**PERTURBAÇÕES DE APRENDIZAGEM
ESPECÍFICAS COM DÉFICE NA LEITURA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS DO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Orientadora: Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

**Lisboa
2022**

SANDRA LIMA OLIVEIRA

**PERTURBAÇÕES DE APRENDIZAGEM
ESPECÍFICAS COM DÉFICE NA LEITURA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS DO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Versão final

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 31 de março de 2022 perante o júri, nomeado pelo despacho de Nomeação n.º 95/ 2022 de 23 de março de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, UHLT

Arguente: Professora Doutora Luísa Ramos de Carvalho, E.S.E de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues, UHLT

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Lisboa

2022

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Doutora Luzia Lima-Rodrigues e à Doutora Margarida Belchior, pois sem a vossa orientação e paciência não seria possível a concretização deste trabalho de investigação. Agradeço-lhes pelos esclarecimentos prestados e pela disponibilidade durante todo o processo. Agradeço especialmente à Doutora Luzia Lima-Rodrigues que para além de minha orientadora foi também minha professora durante a formação.

Agradeço ao subgrupo de investigação da Research Learning Community NEISE: Núcleo de Estudos em Inclusão Social e Educativa, da Universidade Lusófona, liderado pela Professora Luzia Lima-Rodrigues, especialmente às colegas que também participaram ativamente sempre com sugestões de melhorias, nas reuniões de orientação e investigação.

A todos os professores intervenientes na formação, pelos seus conhecimentos transmitidos.

A todos docentes entrevistados, pela simpatia e disponibilidade em colaborar, mais uma vez, muito obrigada.

À excelente turma que tive ao longo destes dois anos. Não poderia ter tido uma turma melhor, onde fui muito bem acolhida por todas. Uma turma sempre muito unida e que sempre me apoiou em todos os momentos.

À minha mãe, por ter me acompanhado desde o início a minha decisão de mudar de país para realizar o meu sonho de prosseguir com os meus estudos.

Ao meu irmão, pelo incentivo e encorajamento prestado durante todo este período dedicado aos meus estudos.

A todas as outras pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a realizar este trabalho de investigação.

E, por fim, obrigada Jesus.

Resumo

A Perturbação de Aprendizagem Específica com Défice na Leitura (PAE-DL) representa as dificuldades persistentes e incapacitantes na aprendizagem de competências básicas na leitura. É urgente ajudar os alunos com esta perturbação, de modo a garantir a sua inclusão em contexto escolar. O conhecimento de diferentes estratégias e recursos utilizados pelos professores no ensino da leitura revela-se essencial para a difusão de boas práticas de intervenção com todos os alunos e, principalmente, aqueles que apresentam maiores dificuldades. Este trabalho tem como objetivo conhecer as práticas pedagógicas relatadas pelos docentes, ao nível do ensino da leitura, com quatro alunos com PAE-DL incluídos em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para proceder ao estudo optou-se por uma investigação qualitativa, com enfoque nas perceções que os docentes têm sobre as suas práticas. A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado. No final deste trabalho concluiu-se que é possível ultrapassar as barreiras das PAE-DL através de estratégias e recursos adequados, aliados à cooperação entre todos os intervenientes neste processo, desde os profissionais da educação aos pais e encarregados da educação. É importante os professores estarem cientes desta problemática para uma intervenção eficaz, de modo a minimizar estas dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chaves: Inclusão; Ensino da Leitura; Perturbações de Aprendizagem Específicas com Défice na Leitura; Estratégias e Recursos.

Abstract

Specific Learning Disorder with Reading Deficit (PAE-DL) represents persistent and disabling difficulties in learning basic reading skills. It is urgent to help students with this disorder, in order to guarantee their inclusion in the school context. Knowledge of different strategies and resources used by teachers in teaching reading is essential for the dissemination of good intervention practices with all students and, especially, those who have greater difficulties. This work aims to know the pedagogical practices reported by teachers, at the level of teaching reading, with four students with PAE-DL included in classes of the 1st Cycle of Basic Education. In order to carry out the study, a qualitative investigation was chosen, focusing on the perceptions that teachers have about their practices. The semi-structured interview was the instrument used. At the end of this work, it was concluded that it is possible to overcome the barriers of PAE-DL through appropriate strategies and resources, combined with cooperation between all those involved in this process, from education professionals to parents and guardians. It is important for teachers to be aware of this problem for an effective intervention, in order to minimize these learning difficulties.

Keywords: Inclusion; Reading Teaching; Specific Learning Disorders with Reading Deficit; Strategies and Resources.

Abreviaturas

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidades, incapacidade e Saúde

NE- Necessidades Educativas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ONU- Organização das Nações Unidas

PA- Perturbações de Aprendizagem

PAE- Perturbações de Aprendizagem Específica

PAE-DL- Perturbações de Aprendizagem Específica com Défice na Leitura

PAFL- Prova de Avaliação de Fluência na Leitura

PAL – Perturbações de Aprendizagem na Leitura

PIT- Plano Individual de Transição

PPIP- Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

RTP- Relatório Técnico – Pedagógico

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Agradecimentos.....	2
Resumo	3
Abstract.....	4
Abreviaturas.....	5
Índice	6
Índice de Quadros	8
Índice de Figuras	9
Índice de Apêndices.....	10
Índice de Anexos	11
Introdução	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1. Fundamentos da Inclusão Educativa: um Direito Humano e de Justiça Social.....	14
1.2. Enquadramento Legal da Inclusão	17
1.3. Perturbação de Aprendizagem com Défice na Leitura.....	20
1.3.1. Perturbações Gerais de Aprendizagem na Leitura	24
1.3.1.1. Conceito	24
1.3.1.2. Fatores que desencadeiam as Perturbações de Aprendizagem na leitura	25
1.3.1.3. Sinais de Alerta.....	27
1.3.2. Perturbações Específicas de Aprendizagem com Défice na Leitura	29
1.3.2.1. Conceito	30
1.3.2.2. Tipos de Dislexia	34
1.3.2.2.1. Dislexia Adquirida ou Traumática.....	33
1.3.2.2.2. Dislexia de Desenvolvimento ou Evolutiva.....	36

1.3.2.3. Sinais de Alerta.....	40
1.4. Avaliação das Perturbações de Aprendizagem Específicas com Défice na Leitura.....	44
1.5. Técnicas de Intervenção Recomendadas	46
1.6. Perceção de professores face à inclusão de alunos com perturbações aprendizagem específicos com défice na leitura	51
1.7. Prognósticos de professores face aos alunos	53
1.8. Dados de investigação sobre as práticas pedagógicas de professores do 1º Ciclo com alunos com PAE-DL.....	54
PARTE II - DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	57
2.1. Questão de partida	57
2.2. Objetivo Geral	57
2.3. Objetivos Específicos	57
PARTE III - METODOLOGIA	58
3.1. Tipo de investigação.....	58
3.2. Instrumentos	58
3.3. Sujeitos	58
3.3.1. Caracterização dos sujeitos	59
3.4. Procedimento	59
3.5. Apresentação da análise de dados	60
3.6. Discussão dos Resultados.....	75
Conclusões	80
Referências Bibliográficas	82
Apêndices.....	I
Anexos.....	lxxxii

Índice de Quadros

Quadro 1- Diferentes Designações PAE	23
Quadro 2- Sinais de Alerta das PA	27
Quadro 3- Padrões de Perturbações Associados PA	29
Quadro 4- Dislexia Adquirida ou Traumática	35
Quadro 5- Dislexia de Desenvolvimento ou Evolutiva	38
Quadro 6- Sinais de Alerta de PAE-DL	41
Quadro 7- Sinais de PAE-DL	42
Quadro 8- Programas Adaptados/ construídos em Portugal para pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	50
Quadro 9- Caracterização dos Sujeitos	59
Quadro 10- Caracterização das PAE na escrita	62
Quadro 11- Práticas utilizadas com alunos com PAE-DL	68
Quadro 12- Dificuldades sentidas pelos docentes com alunos com PAE-DL	72
Quadro 13- Prognóstico de professores em relação aos alunos com PAE-DL	73
Quadro 14- Avaliação das estratégias e recursos com alunos com PAE-DL	74

Índice de Figuras

Figura n.º 1 - Causas dos Atrasos na Leitura	21
Figura n.º 2 – Blocos de madeira coloridos	lxxxii
Figura n.º 3 – Boneca e letras do alfabeto	lxxxii
Figura n.º 4 – Cartões com números	lxxxii
Figura n.º 5 – Cartões com letras / imagens	lxxxii
Figura n.º 6 – Jogos de tabuleiro	lxxxiii
Figura n.º 7 – Jogos de tabuleiro	lxxxiii
Figura n.º 8 – Jogo “Trata de mim”	lxxxiii
Figura n.º 9 – Relógio	lxxxiii
Figura n.º 10 – Palavras	lxxxiv
Figura n.º 11 – Letras Íman	lxxxiv
Figura n.º 12 – Letras esponja	lxxxiv
Figura n.º 13 – Jogo “Sílabas”	lxxxiv
Figura n.º 14 – Jogo do “Loto leitura”	lxxxv
Figura n.º 15 – Puzzles “As letras”	lxxxv
Figura n.º 16 – Jogo “Palavras Cruzadas” e “Jogo da Força”.....	lxxxv
Figura n.º 17 – Manual Paula Teles Trocas Fonológicas e material de apoio.....	lxxxv

Índice de Apêndices

Apêndice I – Guião de Entrevista.....	i
Apêndice II – Transcrição da Entrevista 1.....	iii
Apêndice III - Análise de Conteúdos 1.....	xi
Apêndice IV – Transcrição da Entrevista 2.....	xxii
Apêndice V - Análise de Conteúdos 2.....	xxix
Apêndice VI – Transcrição da Entrevista 3.....	xxxviii
Apêndice VII - Análise de Conteúdos 3.....	xlvi
Apêndice VIII – Transcrição da Entrevista 4.....	liii
Apêndice IX - Análise de Conteúdos 4.....	lix
Apêndice X – Transcrição da Entrevista 5.....	lxviii
Apêndice XI - Análise de Conteúdos 5.....	lxxii
Apêndice XII – Síntese das Entrevistas dos Professores Titulares.....	lxxx
Apêndice XIII – Síntese das Entrevistas dos Professores de Educação Especial e Terapeuta da Fala.....	lxxxii

Índice de Anexos

Anexo I – Materiais cedido pelos professores e profissionais da educação	Materiais.....lxxxiv
--	----------------------

Introdução

O professor desempenha um papel importante no desenvolvimento de estratégias que permitem ao aluno com perturbações de aprendizagem específica com défice na leitura (PAE-DL) a elevar o seu nível de leitura e escrita, assim como a motivar e a promover o seu bem-estar. Portanto, por este motivo este trabalho de investigação tem como objetivo compreender de forma aprofundada as perturbações de aprendizagem específica com défice na leitura e a contribuir com estratégias e recursos na aquisição e competências na área da leitura.

O desenvolvimento da competência na área da leitura mostra-se essencial nos primeiros anos de escolaridade. Ribeiro et al. (2019) mencionam “Os níveis de competência em leitura aos 15 anos refletem a trajetória da (não) aprendizagem da leitura, com os anos iniciais de escolaridade a terem um papel crítico.”

Segundo o estudo realizado por Rodrigues et al. (2017), as dificuldades de aprendizagem e o défice de competências em leituras constituem um dos principais motivos do insucesso escolar, em particular no Ensino Básico.

Sim-Sim e Viana (2007) vêm reforçar a ideia de que a aquisição das competências básicas de leitura nas primeiras etapas de escolaridade, pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclo tornam-se essenciais, de modo a banir dificuldades que progressivamente possam acumular, multiplicar e transformar em obstáculos insuperáveis.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho na redação atual, o professor do Ensino Básico deve gerir o currículo, flexibilizando-o e adaptando-o sempre que necessário, de modo a ir ao encontro das necessidades do aluno e ao previsto em termos das medidas universais.

Assim, este trabalho de investigação visa contribuir e levar o docente a refletir sobre suas estratégias e recursos a fim de minimizar as PAE-DL, na sala de aula.

Deste modo, esta investigação tem como questão de partida: **“Que intervenções têm professores com alunos com perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”**

Para dar resposta a questão de partida, o presente trabalho de investigação tem como objetivo geral conhecer e analisar o relato sobre as práticas pedagógicas de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com alunos com PAE-DL, em contexto de sala de aula. Para analisar as práticas pedagógicas de professores do 1.º Ciclo com alunos com PAE-DL, procuramos

identificar quais as práticas relatadas pelos docentes com esses alunos, conhecer as dificuldades sentidas relatadas pelos docentes, identificar quais os prognósticos de professores relativamente à aprendizagem destes alunos, e por fim saber como são avaliadas essas mesmas práticas.

Inicialmente, pretendia-se realizar um estudo caso de um aluno com PAE-DL onde incluiríamos a observação das intervenções docentes em contexto, mas, devido à pandemia Covid -19, a investigação teve de sofrer alterações e se adaptar à nova realidade. Em lugar de observar, a alternativa foi entrevistar professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a partir dos seus relatos, descrever e analisar suas práticas.

O presente trabalho foi dividido em três partes: a primeira parte falou-se do enquadramento teórico sobre o tema, onde se começou por abordar os fundamentos da inclusão educativa: um Direito Humano e de justiça social, passando, pelo enquadramento legal da Inclusão, e posteriormente as PA, distinguindo as perturbações de aprendizagem geral das perturbações de aprendizagem específicas. Relativamente às PA iniciou-se pelo seu conceito, passando pela etiologia e sinais de alerta. Nas PAE definiu-se a PAE-DL, tipos de PAE-DL e sinais de alerta. De seguida, abordou-se as técnicas de intervenção recomendadas, a perceção e o prognóstico do professor, e dados de investigações correlatas a esta. A segunda parte foi abordada a questão de partida, especificando o objetivo geral e os objetivos específicos. A terceira e última parte do trabalho foi abordado a metodologia, onde foi definida o tipo de investigação, o instrumento utilizado, os sujeitos da investigação e todo o procedimento, apresentação da análise de dados, discussão dos resultados e a conclusão. Por fim, foi apresentado as referências bibliográficas utilizadas na elaboração da investigação, no apêndice o guião, a transcrição, análise de conteúdo e síntese das entrevistas e em anexo os materiais facultados pelos professores e profissionais da educação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Fundamentos da Inclusão Educativa: um Direito Humano e de Justiça Social

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998) “toda pessoa tem direito à educação”, assim, a educação foi reconhecida como um direito humano, pois é fundamental para a promoção da dignidade humana, principalmente porque é através dela que podemos exercer a cidadania. Em 1959, na Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi reafirmado o direito à educação. Nesta Declaração foram estabelecidos dez princípios que visam o desenvolvimento da infância, onde consta que a criança tem direito a receber educação escolar gratuita e obrigatória, durante as etapas elementares.

Com base no princípio mencionado anteriormente pela UNESCO, (1998): a educação é um direito humano – a partir dos anos de 1990, os organismos multilaterais, agências internacionais e estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), reuniram esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Daí têm surgido várias conferências para discussão da conjuntura económica, social, e política dos cenários educacionais.

Segundo a Declaração de Jomtien de 1990, inicialmente se destacava pela satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para todos, mas ainda assim, nem todas as pessoas foram contempladas, visto que muitos alunos jovens e adultos se encontravam na condição de analfabetismo.

A Declaração de Salamanca de 1994 aborda Princípios, Políticas e Práticas na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais, permitindo refletir sobre como desenvolver a política e a prática, segundo orientações inclusivas. Aborda também a questão da inclusão de uma forma mais abrangente, se preocupando com os alunos pertencentes a grupos nómadas, minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.5), “Todas as crianças e jovens devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Escolas inclusivas e ambientes de aprendizagem devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos.”

A UNESCO (1998) sugeriu que o tema da inclusão se enquadrasse num contexto mais alargado das discussões internacionais sobre a agenda das ONU para “Educação para Todos”, encorajada pela declaração de Jomtien de 1990. A Declaração de Jomtien foi considerada um dos principais documentos sobre a Educação para Todos, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca (1994).

Rodrigues (2003) veio reforçar a ideia de que a inclusão consiste num direito humana. Para Rodrigues (2003) todas as crianças merecem serem tratadas de igual forma, pois é essencial a interação com os seus pares, assim, como sugere nas práticas inclusivas. O mesmo autor salienta a importância da Declaração de Salamanca (1994) na medida que esta estabelece uma ligação entre a Educação e a Inclusão. Segundo Rodrigues (2003), desta forma, com orientações inclusivas é possível combater as atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva onde a educação é para todos.

Rodrigues (2003) apresenta a definição de inclusão segundo a UNESCO: “Processo de encarar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, culturas e comunidades e de reduzir a exclusão dentro (e provocada) pela educação. Implica mudanças e modificações no contexto, modelos, estruturas e estratégias.”

Rodrigues (2003) refere ainda que

construção de uma Educação que não falte ao seu compromisso com a Inclusão implica: a) ... todos os alunos aprendam, b) que os alunos aprendam numa cultura de respeito...c) uma escola que construa a aprendizagem com os alunos (Rodrigues, 2003, p.5).

Rodrigues (2003) destaca a inclusão como fundamental para a construção do conhecimento, visto que este se processa em ambientes ricos de interações e de trocas de informações. O autor refere ainda que um ambiente restrito é um ambiente que limita as oportunidades de aprender mais e melhor. Ele menciona também a participação social como grande potencial à inclusão.

Algum tempo depois, a UNESCO (2005) afirma que a inclusão consiste em “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como um problema, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem”.

Como refere Silva (2009) a educação inclusiva se baseia numa escola onde todos os alunos estão lá para aprender uns com os outros, de forma participativa e onde interagem uns

com os outros independentemente das dificuldades que cada um possa ter. Silva (2009) sugere que cabe à escola dar respostas aos desafios desencadeados por esta interação, entre todos os alunos, e criar novas situações de aprendizagens. Portanto, “a inclusão escolar vai muito além da referenciação das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos, ainda que estes tenham responsáveis pela sua aplicação e avaliação” (Silva, 2009, p. 149).

Catrola e Silva (2010) sugerem a mudança como base numa escola inclusiva. Mudança essa não na perspetiva do aluno, mas sim, mudanças na escola, isto é, nas suas condições físicas, no seu contexto educativo, no currículo e no modo como se organizam as relações pessoais. A escola é um espaço onde se partilham experiências e por isso deve ser heterogéneo. Para Catrola e Silva (2010) o trabalho cooperativo é fundamental para a construção de um clima de interações positivas. Desta forma, os alunos assumem um papel ativo nas suas próprias aprendizagens deixando, assim, o professor de ser o centro das ações. As medidas de suporte surgem como uma oportunidade, para os alunos participarem das experiências com os seus pares e assim se sentirem motivados para as suas aprendizagens, aumentando desta forma a sua autoestima.

Catrola e Silva (2010) referem a importância da inclusão no contexto escolar: “num clima onde ser diferente é um valor e onde se cria um ambiente de aceitação, ajuda e solidariedade “(Leitão, 2006, p.34).

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) definem segundo vários autores a Educação Inclusiva como sendo uma reforma educacional muito abrangente e que necessita de mudanças a diferentes níveis. Ambos referenciam que esta reforma é confirmada pela definição da UNESCO.

Para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) a educação inclusiva consiste numa reforma profunda que abarca valores e práticas de todo o sistema educativo, o verdadeiro destino da Educação. Esta reforma passa também pela formação inicial de professores, visto serem eles os promotores da Educação Inclusiva. “A formação inicial de professores é um período crítico e, sem dúvida, importante para a ocorrência destas mudanças” (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011, p. 49).

Mais tarde, em maio de 2015, na Coreia do Sul, ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO, na cidade de Incheon, onde foram definidos princípios como

a educação é um direito humano fundamental e que todos têm direito a ela de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória. No documento resultante deste Fórum, “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, ficou definido também que a Educação deve contribuir para desenvolver a personalidade humana e promover valores como a compreensão mútua, tolerância, amizade e a paz.

Mais recentemente, segundo a UNESCO (2019) em setembro de 2019 se realizou o Fórum internacional sobre inclusão e equidade na educação – todo o aluno importa, organizado, pela própria, UNESCO, em cooperação com o Ministério da Educação da Colômbia comemorando o 25.º aniversário da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizada em Salamanca. O Fórum promoveu o encontro das autoridades, especialistas, ativistas e educadores com objetivo de analisar os desafios e as estratégias para ultrapassar barreiras persistentes em grupos vulneráveis, ou seja, a erradicação da pobreza através dos 17 objetivos a desenvolver. A Educação está na base central para alcançar todos os objetivos, sendo o objetivo 4 “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida para todos”. Desta forma, seguindo o princípio de “não deixar ninguém para trás”, uma promessa da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

1.2. Enquadramento Legal da Inclusão

A inclusão implica mudanças relativamente à atitude, à prática pedagógica, à organização e à própria gestão de escola e sala de aula.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória consiste em um documento que se refere à organização do sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Deste modo, constitui uma matriz para decisões a adotar por gestores e outros membros da ação educativa, pois procura-se garantir que seja atingido por todos, ainda que seja através de percursos diferenciados.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, impulsionado pelos desafios inerentes à globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, e depois do debate nacional que envolveu professores, académicos, familiares, parceiros sociais e alunos foi aprovado pelo Despacho 6478/17, de 26 de julho o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que

estabelece uma visão e um compromisso de escola, constituindo-se para a sociedade em geral um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio estabelecer princípios e normas que garantem a inclusão, definindo medidas que lhe dão suporte. Segundo o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, indica os princípios orientadores da educação inclusiva: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental, interferências mínimas.

Sendo que a educabilidade universal caracteriza-se pela capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo de alunos; a equidade consiste na garantia de que todos os alunos têm acesso aos apoios necessários para concretizar o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento; inclusão se refere ao direito de todas os alunos ao acesso e participação em contextos educativos; personalização, ou seja, o planeamento educativo centrado no aluno; flexibilidade consiste na gestão flexível do currículo de modo a responder à singularidade de cada um; autodeterminação que caracteriza-se pelo respeito pela autonomia pessoal; envolvimento parental consiste no direito dos pais ou encarregados da educação relativamente à participação e informação inerentes ao processo educativo do seu educando; interferência mínima se refere ao respeito pela privacidade do aluno e dos familiares, portanto as intervenções devem ser apenas pelas identidades e instituições cujas ações sejam pertinentes à promoção do desenvolvimento pessoal ou educativo.

Relativamente às medidas de suporte estão organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. A primeira, corresponde às respostas educativas que a escola tem disponível para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 8.º). A segunda, visa colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 9.º). A terceira, visa colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recurso especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 10.º). Estas duas últimas medidas necessitam do Relatório Técnico Pedagógico do aluno, elaborado pela equipa multidisciplinar.

As medidas multiníveis, a criação da equipa multidisciplinar, referida anteriormente, são uns dos conceitos novos que surgiram neste novo normativo. Enquanto a legislação anterior,

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, se centrava basicamente em alunos com necessidades educativas especiais, este novo normativo contempla todos os alunos que podem ter alguma dificuldade durante o seu percurso escolar. Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, cabe à escola identificar barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta e através da diversidade de estratégias as ultrapassar, de modo que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, direcionando, assim, todos e cada um ao máximo das suas potencialidades.

A Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, veio alterar alguns pontos relativamente a alguns artigos do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Segundo Silva (2019, p.34), as principais mudanças que o novo decreto veio trazer em relação à legislação anterior são: a educação concetualizada como educação inclusiva; as equipas multidisciplinares; os centros de apoio à aprendizagem; as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para todos; a eliminação da Classificação Internacional de Funcionalidades e saúde para crianças e jovens (CIF) (C-J); a abolição da designação "necessidades educativas especiais" para "alunos especiais".

Carvalho (2019) refere que o presente Decreto-lei assenta no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na abordagem multinível no acesso ao currículo.

Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem... (Carvalho, 2019, p.35).

Na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, começa por simplificar o texto das definições; altera termo nos princípios orientadores; atribui mais direitos à participação dos pais e encarregados de educação; explicita quem define, na escola, linhas de atuação para a inclusão; faz alterações a nível dos vários níveis das medidas; faz alterações relativamente ao CAA, RTP, PIT, entre outras alterações.

Segundo Carvalho (2019) este novo decreto-lei preveem-se medidas capazes de proporcionar um envolvimento adequado aos alunos, a ser promovidos tanto na sala de aula como em apoios individualizados.

Para Carvalho (2019) a intervenção educativa específica terá de ser sistemática, estruturada, focalizada, individualizada, atempada, com modelos e abordagens multissensoriais. Carvalho (2019) refere ainda que a intervenção implica um trabalho de uma equipa multiprofissional e implica também todos os contextos próximos e saberes acrescidos

de docentes especializados que, em conjunto com os docentes do regular, atenderão às especificidades de cada um.

Assim, de acordo com a nova legislação, com a sua conceção de inclusão como uma educação de alta qualidade e para todos os alunos, amplia o foco da atenção às dificuldades dos alunos nas escolas. Se de acordo com a legislação anterior, o apoio era destinado exclusivamente aos alunos referenciados e com NEE, agora as acomodações curriculares são destinadas a qualquer aluno que, em qualquer momento da sua escolarização, necessite de medidas que promovam a sua aprendizagem, sejam elas universais, seletivas ou adicionais. Neste âmbito, recordamos o apoio que se deve ser dado aos alunos com PAE-DL. Alunos estes que, antes desta nova legislação, muitas vezes acabavam por não beneficiar de qualquer apoio ou atenção específica em contexto escolar, uma vez que apenas os casos mais graves eram passíveis de referenciação e consequentemente de atendimento.

1.3. Perturbação de Aprendizagem com Défice na Leitura

Para dar resposta à problemática, **“Que intervenções têm os professores com alunos com perturbações de aprendizagem específica com défice na leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico?”** começou-se por definir o que significa PA com défice na leitura. Posteriormente, mais à frente, distinguiu-se as perturbações gerais das específicas com défice na leitura.

Cruz (2005) refere que de uma forma geral os alunos quando vão à escola para aprender a ler e recebem alfabetizações de forma apropriada conseguem atingir o objetivo nesta aprendizagem, mas existem alunos que com esta alfabetização não é o suficiente, manifestando assim, dificuldades para aprender a ler.

Segundo Cruz (2005) os alunos que podem manifestar dificuldades na aquisição da leitura são diversas o que pode levar a confusões e, para tal, a primeira tarefa a efetuar será distinguir entre as diferentes situações de perturbações na aprendizagem da leitura.

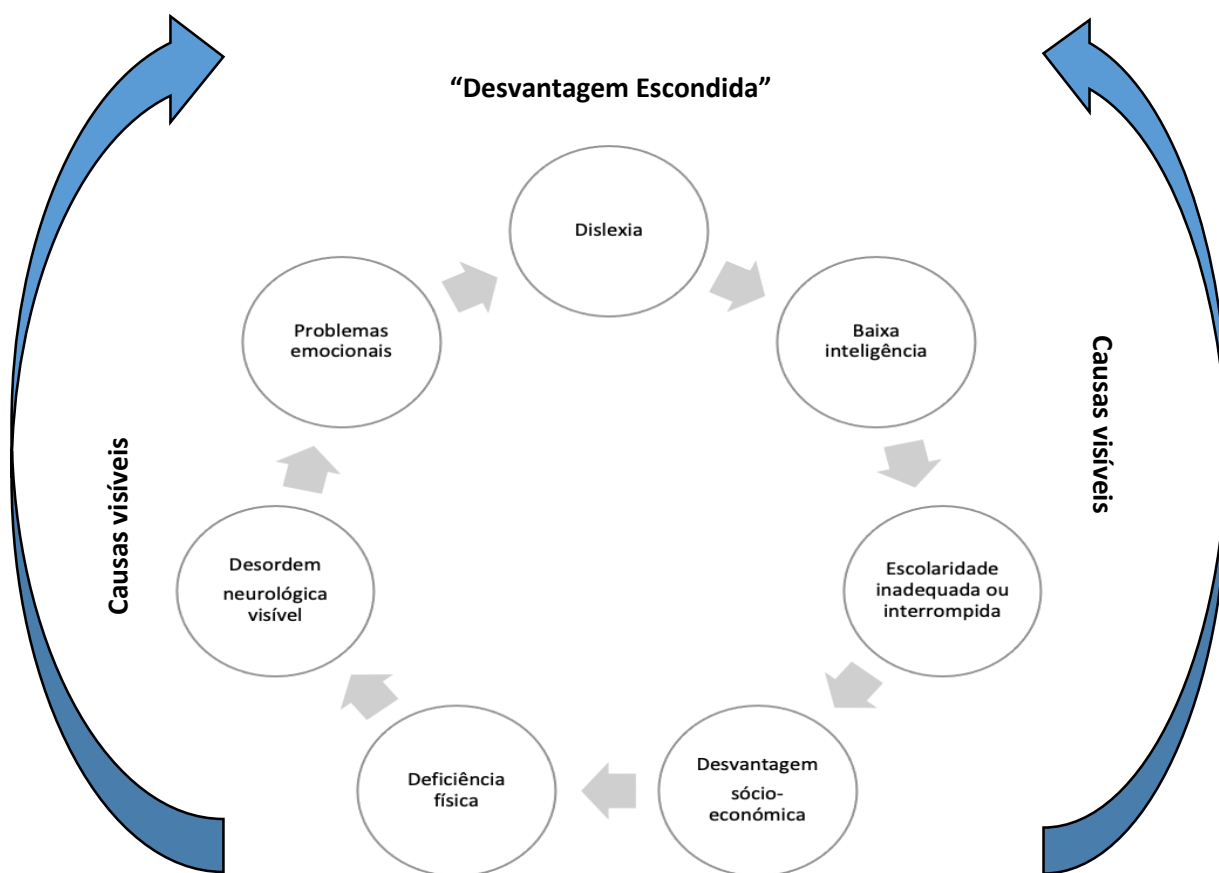
Cruz (2005) aponta para duas origens relativamente às perturbações na aprendizagem da leitura. A primeira prende-se com a existência de défices biológicos, o difícil processamento entre os sons e os símbolos. O segundo de origem envolvimento, prende-se com uma instrução na leitura pobre e inadequada.

O mesmo autor menciona uma questão a clarificar será o fato de muitas pessoas associarem os alunos com PA com alunos PAE-DL. Muitas pessoas denominam de PAE-DL

(vulgarmente conhecida por dislexia) todas as dificuldades na leitura, independentemente da sua causa, o que não corresponde à realidade. (..) “a palavra dislexia deve ser aplicada apenas àqueles casos em que os défices na leitura se manifestam devido a uma presumível disfunção neurológico” (Cruz, p.193).

Cruz (2005) cita vários autores, tais como Dray & Jones (1992), Rebelo (1993), Citolier (1996), Moraes (1997), Caldas (1999), Fonseca (1999) e Das et al. (2001), que referem “a existência de perturbações gerais na aprendizagem ou atraso na leitura, que resultam tanto de fatores exteriores à pessoa como de fatores inerentes a ela”. O autor cita também os autores Heaton & Winterson (1996) que sugerem “a existência de causas visíveis (perturbações gerais) e de desvantagens escondidas (perturbações específicas)”, como podemos observar na figura seguinte:

Figura n.º 1 Causas Atrasos na leitura, adaptado, (Heaton & Winterson, 1996, p.14, como citado em Cruz, 2005 p.144)



Cruz (2005) considera importante a identificação dos diferentes tipos de perturbações de aprendizagem na leitura, nos alunos, para uma intervenção mais adequada. Daí, a necessidade da compreensão entre os dois tipos de perturbações de aprendizagem, gerais e específicas. Por este motivo, mais à frente, será feita a distinção entre ambas, segundo vários autores.

Segundo Fonseca (2007) o conceito de PA foi introduzido há 42 anos por Samuel Kirk. Ainda, hoje este conceito não é consensual tanto na sua elegibilidade como na sua identificação.

Fonseca (2007) refere que apesar das grandes e rápidas transformações a nível teórico do conceito o que levou a muitas investigações e a tomada de medidas políticas educacionais para dar resposta ao crescente insucesso e abandono escolar, a fraca performance dos estudantes nos exames nacionais e internacionais, o aumento da qualidade das formações dos docentes, das pressões exercidas pelos encarregados de educação, entre outros, as PA continuam a criar múltiplas controvérsias.

Fonseca (2007) menciona que pessoas com PA com um potencial intelectual médio, sem perturbações visuais ou auditivas, com interesse em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz, manifestam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem: sejam elas simbólicas ou verbal, como aprender a ler, a escrever e a contar, quer sejam não simbólicas ou não verbais, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a pintar, a desenhar e a interagir socialmente com os outros, entre outros. Portanto, o autor refere que as PA podem criar barreiras e impedimentos incompreensíveis para aprender a ouvir, a falar, a escrever, a ler, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos, etc., que se podem prolongar ao longo da vida.

Segundo Fonseca (2007) a definição das PA consiste num

conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades ... manifestando dificuldades significativas, e ou específicas... na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo (Fonseca, p.136).

O autor refere ainda que segundo vários autores, incluem no conceito das PA

DA verbais e simbólicas, mas, também, um espectro diversificado de DA não verbais..., envolvendo combinações de problemas de orientação, posição e visualização espacial, de atenção e concentração, de psicomotricidade, de interação, de imitação, de percepção e de competência social (Fonseca, p. 136).

Ribeiro, et al. (2019) consideram a definição das PA bastante complexa porque na investigação, para uma mesma problemática, surgiram diferentes definições que variaram ao longo do tempo.

Ribeiro, et al. (2019) citam Kussmaul, 1877 e Schmidt, 1676 iniciaram por definir as PA como “cegueira para as palavras”. A partir daí, segundo a autora et al., surgiram várias designações segundo vários autores, tais como estão indicados no quadro seguinte:

Quadro 1 - Diferentes Designações de PA (designações citadas por Ribeiro, Iolanda et al. 2019 p.9)

Autores	Designações de PA
Hinshelwood, 1900; Morgan, 1896	cegueira congénita para as palavras
Heitmuller, 1918; Jackson, 1906	alexia do desenvolvimento
Rutter & Yule, 1975	leitores atrasados
Eisenberg, 1978	incapacidade específica para a leitura
Santos & Navas, 2004	distúrbio de leitura e de escrita
A mais frequente	dislexia

Ribeiro et al. (2019) referem as diversas terminologias utilizadas pelos investigadores que continuam até aos nossos dias, desde dificuldade de leitura; dificuldade específica de leitura; atraso na leitura; distúrbio de leitura; dificuldade inesperadas de leitura; até à dislexia. Sendo a última versão do DSM-V designada de perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura (American Psychiatric Association, 2013).

Tal como Cruz (2005), Ribeiro, et al. (2019) também referem a importância da distinção entre perturbações gerais de aprendizagem da leitura e perturbações específicas de aprendizagem da leitura, pois ambas são derivas de fatores etiológicos diferenciados. Sendo que as primeiras resultam de fatores extrínsecos, como por exemplo a organização pedagógica e didática deficientes, a origem de um meio socioeconómico e cultural desfavorecido, e fatores intrínseco, como por exemplo, as deficiências sensoriais, mentais, físicas ou motoras. Enquanto as segundas, PAE-DL, igualmente designadas por dislexia, estão presentes em pessoas que reúnem” todas as condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e que, apesar disso, têm dificuldades significativas nesta aprendizagem” (Ribeiro et al., 2019, como citado em Defior, 2000).

1.3.1. Perturbações Gerais de Aprendizagem na Leitura

1.3.1.1. Conceito

Para Cruz (2005) a única diferença existente na aprendizagem da leitura dos alunos com perturbações em comparação com os bons leitores se deve ao grau de desenvolvimento, isto é, os alunos com esta PA geral têm um nível relativamente menor comparando com alunos com a mesma idade, mas que não difere muito comparando com o nível de execução de outros alunos com o mesmo nível de leitura.

Cruz (2005) cita Veiga (2002), que refere as diferenças ao nível do reconhecimento de palavras destacadas entre os bons leitores e os leitores atrasados deve-se à tendência de os primeiros utilizarem a via visual ou lexical, enquanto os segundos utilizarem preferencialmente a via fonológica ou sublexical, que é designada a mais lenta. Cruz (2005) salienta que seja qual for a via de leitura escolhida, os alunos com dificuldades na leitura são mais lentos a reconhecer as palavras do que os bons leitores, principalmente por dois motivos. O primeiro deve-se ao facto de os bons leitores conhecerem maior quantidade de palavras visualmente, o que os facilita no uso com maior frequência da via visual, que é a mais rápida. O segundo deve-se ao facto de os leitores atrasados possuírem défice no conhecimento das regras de correspondência grafema-fonema, correspondência essa necessária, para utilizar de forma apropriada a via fonológica.

Dias (2017) menciona o percurso histórico das PA, repartindo-os por quatro momentos: fase da fundação, a fase de transição, a fase de integração e a fase contemporânea. A autora caracteriza cada uma das fases que, em seguida iremos expor.

A primeira fase, fase da fundação, entre 1800 e 1930, se refere a relação entre lesões cerebrais e as alterações da linguagem baseados em casos clínicos de adultos com perdas específicas das funções mentais, resultantes de lesões cerebrais.

A segunda fase, fase de transição, entre 1930 e 1963, caracterizada pelo conhecimento dos médicos adquiridos na fase anterior, o que permitiu aos psicólogos e educadores efetuar teses com o objetivo de restabelecer várias habilidades linguísticas. Assim, passa-se de uma fase teórica para uma fase com maior intervenção.

A terceira fase, fase de integração, entre 1963 e 1980, devido a trabalhos desenvolvidos surgiu a definição das PA, proposto por Kirk. Esta proposta “foi bem aceite porque afastava a componente clínica e reforçava a componente educacional” (Serra, Nunes e Santos, 2010 como citado em Dias, 2017).

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 (...) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais (Kirk, 1962, p. 263).

Na quarta fase, fase contemporânea, 1980 até à atualidade, verifica-se uma crescente colaboração entre escolas regulares e escolas especiais.

Dias (2017) cita Serra (2005) e afirma que, nesta fase, os avanços da medicina, assim como da psicologia encontram-se mais evoluídos, logo, a National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) chegou a uma nova definição:

grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. (...) disfunção do sistema nervoso central, (...) intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida (NJCLD, 1994, pp.61-64).

1.3.1.2. Fatores que desencadeiam as Perturbações de Aprendizagem na leitura

Cruz (2005) menciona vários fatores que devem ser levados em consideração pois poderão proporcionar dificuldades de aprendizagem na leitura. Esses fatores, como mencionados anteriormente, estão divididos em fatores extrínsecos e fatores intrínsecos.

Relativamente aos fatores extrínsecos, o autor destacou a escolaridade inadequada ou interrompida, e a desvantagem socioeconómica. Cruz (2005) cita Heaton e Winterson (1996) que referem a falta de organização ou uma inadequada utilização dos diferentes métodos de ensino podem gerar falhas na aprendizagem precoce na leitura. Os autores referem ainda que a interrupção da escolaridade levará consequentemente a uma desintegração do processo educativo, incluindo a aquisição da leitura. Em relação ao outro fator extrínseco, a desvantagem socioeconómica, Cruz (2005) volta a mencionar Heaton e Winterson (1996) que referem segundo vários estudos demonstraram a relação negativa entre o nível socioeconómico e a aquisição da leitura.

Em relação aos fatores intrínsecos ou inerentes ao indivíduo, Cruz (2005) faz referência ao défice visual; défice sensorial e motor, défice neurológico, baixa inteligência e fatores

emocionais onde estão incluídas as desordens psiquiátricas ou comportamentais. Em relação ao défice visual o autor refere poder afetar diretamente a aquisição da leitura ou indiretamente visto que pessoas com este défice são tratadas como se estivessem num nível inferior ao seu verdadeiro potencial. Assim, como os défices sensoriais, motores e neurológicos visíveis (lesões cerebrais) que também podem afetar diretamente ou indiretamente a aquisição da leitura, devido ao seu efeito na qualidade do processo educativo. Em relação ao fator da baixa inteligência, Cruz (2005) volta a citar (Rebelo, 1993, Citoler, 1996 Heaton & Winterson, 1996, Morais, 1997, National Research Council, 1998). Que referem “crianças com capacidades cognitivas limitadas revelam dificuldades nas suas aprendizagens de um modo geral, e na leitura em particular, “e como consequência atrase ou iniba a aquisição da leitura. Os fatores emocionais são outros fatores, mencionados pelo autor, que podem estar ligados ao atraso na aprendizagem da leitura. Dentro estes fatores estão as desordens psiquiátricas ou comportamentais, que podem prejudicar tanto a concentração como a atenção, o que dificultará a aquisição da leitura.

Marques (2017) menciona que são diversas as causas que poderão estar na origem das PAE que sem uma definição concreta e de um consenso acerca dos fatores torna-se mais difícil a sua identificação. Marques (2017) refere ainda que apesar de não existir um consenso entre os investigadores, segundo Cruz (2005), “estes não negam a influência de vários fatores na etiologia das PA” (como citado em Marque, 2017, p.24).

Fatores genéticos, fatores pré, peri e pós-natais, fatores neurobiológicos e neurofisiológicos, e fatores sociais são alguns dos fatores defendidos por vários investigadores, segundo Marques (2017).

Para Marques (2017), os fatores genéticos são relativamente importantes na medida que as aprendizagens também são parcialmente herdadas, embora o meio envolvente também exerça uma grande influência. No grupo dos fatores pré, peri e pós-natal a anoxia, a prematuridade, as complicações na gravidez, e o parto prolongado são apontados como algumas causas. A autora menciona, ainda, que estes fatores estão associados às PAE de forma significativa e relevante. Em relação aos fatores neurobiológicos e neurofisiológicos Marques (2017) refere que nem todos os alunos com PA apresentam lesões no cérebro, mas alguns alunos apresentam lesões, particularmente os alunos com dislexia. Segundo vários estudos “poderá haver uma relação entre as lesões orgânicas no cérebro e as capacidades percetivas, cognitivas e motoras” (Marques, 2017, p. 26). E em relativamente aos fatores sociais estão incluídas as

carências afetivas; deficientes condições habitacionais; deficientes condições sanitárias e de higiene; deficientes condições de nutrição; pobreza da estimulação precoce; inexistência de condições de facilitação precoce; fraco desenvolvimento e interação sociolinguística; fraco desenvolvimento percetivo visual; privações lúdicas e psicomotoras; desajustamentos emocionais implicando alterações das funções tónicas, das funções da atenção, das funções da comunicação e do desenvolvimento percetivo; envolvimento simbólico e cultural restrito; nível de ansiedade elevado; ocupação dos pais e suas habilitações académicas; desemprego, insegurança económica crónica; analfabetismo; zonas pobres e isoladas; estrutura sociopolítica; relações inter-familiares; modelos linguísticos pobres; padrões de adaptação; expectativas culturais; conjunto de perturbações que o aluno sofre devido à ausência da mãe; atitude da mãe face ao desenvolvimento da linguagem; métodos de ensino impróprios e inadequados. Os fatores biológicos não podem ser separados dos fatores sociais, visto que as condições sociais hostis levam a atrasos de maturação neurobiológicos.

Marques (2017) conclui segundo citação de Fonseca (2008) onde este refere que em parte as PA e o insucesso escolar, estão associados a alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. Marques (2017) salienta, deste modo, o papel da escola e dos professores, assim como, a necessidade de identificar atempadamente as PA, de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem mais justo para todos.

1.3.1.3. Sinais de Alerta

Segundo Fonseca (2007) a diversidade de PA é imensa, e por este motivo ganhar consciência desde cedo dos problemas dos alunos com PA é uma mais-valia para uma identificação precoce. Assim, o autor refere que treinar profissionais para a identificação precoce torna-se crucial. Os pais, por sua vez, também devem estar atentos se um dos seus filhos tem mais dificuldade do que o outro em dominar o alfabeto, para posteriormente trocar informações junto dos profissionais.

Fonseca (2007) sugere vários sinais de alerta de acordo com alguma literatura especializada como podemos observar no quadro seguinte, dividindo-os em diferentes períodos.

Quadro 2 - Sinais de alerta para as PA (Adaptado de Fonseca 2007 p144- 146).

Durante a pré-escola	- Esquecimento; - Dificuldades de expressão linguística; - Inversão de letras (escrita do nome em espelho);
-----------------------------	---

	- Dificuldades em relembrar as letras do alfabeto; - Dificuldades em recuperar a sequência das letras do alfabeto; - Historial de DA na família; -Dificuldades psicomotoras (tonicidade, postura, lateralidade, somatognosia, estruturação e organização do espaço e do tempo, ritmo, praxia global e fina, lentidão nas auto-suficiências); - Dificuldades nas aquisições básicas de atenção, concentração, interação, afiliação e imitação; - Confusão com pares de palavras que soam iguais (por exemplo: nó-só; tua-lua, vaca-faca; etc.); - Dificuldade em nomear rapidamente objetos e imagens; - Dificuldades em reconhecer e identificar sons iniciais e finais de palavras simples; - Dificuldades em juntar sons (fonemas) para formar palavras simples; - Dificuldades em completar palavras e frases simples; - Dificuldades em memorizar e reproduzir números, sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, pequenas histórias, lengalengas, etc.
Primeiros anos de escolaridade	- Relutância em ir à escola e em aprender a ler; - Sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares; - Dificuldade em aprender palavras novas; - Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas; - Dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras); - Dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica); - Memória fraca; - Dificuldades psicomotoras; - Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares, etc.
Depois dos dois anos de escolaridade (2.º ano do 1.º ciclo)	- Leitura hesitante, lenta e a melódica; - Dificuldades em resumir o texto lido (reconto); - Dificuldades em identificar os locais, os cenários, os atores, os eventos, a narrativa, o princípio e o fim da história; - Frequentes repetições, confusões, bloqueios e compassos no processamento de informação; - Frequentes adições, omissões, substituições, inversões de letras em palavras; - Paralexias (ler navio por barco); - Fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras; - Fraca compreensão fonológica e fragmentação silábica de palavras; - Dificuldades em reconhecer a localização de fonemas nas palavras; - Dificuldades em recuperar detalhes e pormenores do texto; - dificuldades em desenvolver conclusões; - Dificuldades no ditado de palavras e pseudopalavras do nível de escolaridade.
Fim de 1.º ciclo	- Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas; - Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares; - Frustração e fraca autoestima;

	- Problemas de estudo e de organização; - Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação; - Fraco aproveitamento escolar; - Pode evidenciar habilidades fora dos conteúdos escolares.
Durante os anos do 2.º e 3.º ciclo	- Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas; - Dificuldades em concluir os trabalhos de casa; - Hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos; - Fraco conhecimento global; - Iliteracidade e inumeracidade; - Mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas; - Provação cultural, etc.

Ribeiro, et. al. (2009) apontam algumas manifestações específicas associadas às PA na leitura, como podemos verificar no quadro seguinte.

Quadro 3 - Padrões de dificuldades associados DAL (adaptado de Ribeiro, et. al., 2019 p10 e 11).

As manifestações específicas associadas às PAL	- Leitura soletrada (sílabas a sílabas ou palavras a palavras); - A repetição de sílabas, de palavras ou de frases; - A leitura e a escrita em espelho; - Saltar, retroceder ou perder a linha de leitura; - Na leitura silenciosa, o murmúrio ou a movimentação dos lábios; - A lentidão e problemas de compreensão.
Outras problemáticas associadas	- Insegurança e percepções de autoeficácia muito baixas, - Dificuldades de atenção/concentração, - Ansiedade e depressão.

1.3.2. Perturbações Específicas de Aprendizagem com Défice na Leitura

Correia (2007) refere que segundo autores estrangeiros e em estudos efetuados noutros países, em Portugal estima-se cerca de 5% a 10% de alunos que possuem PAE, um número bastante significativo que nos remete para uma reflexão sobre esta problemática.

Segundo o autor Correia (2007), existe um grupo de alunos possuem desordens neurológicas e que estas interferem com a receção, integração ou expressão de informação na aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo ou da aquisição de aptidões sociais.

Portanto, podemos dizer que um indivíduo com PAE não apresenta dificuldades em todas as áreas e sim em alguma área em específico, por isso o termo de PAE. As áreas mais frequentes são a dislexia, a disgrafia, a discalculia, a dispraxia, os problemas de percepção auditiva e visuais, e os problemas de memória.

Deste modo, uma definição mais adequada deste conceito torna-se muito importante para começar o processo, de primeiro compreender o que realmente consiste em esta problemática para depois dar respostas educativas eficazes a esses alunos.

Assim Correia, propôs a seguinte definição para a PAE:

(...) processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. (...) manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamentos e/ou metacognitivos. (Correia, 2005a p.99).

Em suma, é importante reconhecer as PAE como uma necessidade educativa especial permanente, para intervir de forma a minimizar os problemas, que se encontram no processamento de informação, na memória, na leitura, na soletração, na escrita, no cálculo ou na soletração.

Ferreira (2019) menciona Ferreira e Horta (2014, p. 146) que tal como o autor Correia (2005), referem que as PAE advêm, na sua maioria, de desordens neurológicas que colocam em causa a receção ou a expressão de informação e criam alterações na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, envolvendo problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.

Ferreira (2019) expõe que segundo Rebelo (1993, citado por Ferreira & Horta 2014) que as PA da leitura podem não se manifestar apenas na fase de decodificação como também podem manifestar na fase de compreensão e interpretação dos textos. Os problemas de leitura são uma preocupação para os professores, visto que são considerados como parte do insucesso escolar.

1.3.2.1. Conceito

Segundo Nielsen (1997), a Federação Mundial de Neurologia define dislexia como “uma desordem que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler, sem que tal esteja relacionado com instrução convencional, adequação intelectual e oportunidades socioculturais” (Instituto Nacional de Saúde e Desenvolvimento Humano, 1996).

Nielsen (1997) refere que em 1925, Samuel Torrey Orton, neuropsiquiatria norte-americano, surgiu como um dos primeiros cientistas a dedicar-se à investigação no campo da dislexia. Segundo este investigador, inicialmente pensou-se que a origem desta desordem se encontrava no sistema que regula a visão. Com base na investigação, concluiu, por fim, que a dislexia resulta da incapacidade de um dos dois hemisférios cerebrais para dominar o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Nielsen (1997), Albert Galaburdo, neurocientista na Escola Médica de Harvard e autoridade mundial no campo da anatomia cerebral, considera que a dislexia resulta de problemas que ocorrem na fase do desenvolvimento da linguagem podem apresentar anomalias. Esta autora refere que no início, os investigadores procuravam encontrar uma única causa para a dislexia. Atualmente, acredita-se que podem estar envolvidos vários fatores

Para Nielsen (1997) os dados mostram que existe um atraso na maturação do cérebro e uma grande incidência de uso da mão esquerda em indivíduos disléxicos, fatores que podem indicar diferenças no funcionamento do cérebro (Instituto Nacional de Saúde e de Desenvolvimento Humano, 1993).

Segundo Teles (2004), a leitura e a escrita são formas do processamento linguístico. A maioria das pessoas aprendem a ler apesar de ser um processo complexo. No entanto, existe um número significativo de pessoas, que embora tenham um nível de inteligência média ou superior, manifesta dificuldade na sua aprendizagem. A autora salienta que até há poucos anos, essa perturbação era desconhecida, por ser uma incapacidade invisível. Por este motivo, surgiram muitos mitos e preconceitos estigmatizando os alunos que não conseguiam ultrapassar a dificuldade. Segundo a autora, para dar resposta a esta dificuldade, nos últimos anos foram efetuados vários estudos a fim de compreender o funcionamento do cérebro durante as atividades de leitura e de escrita.

Teles (2004) refere que os Estados Unidos têm sido pioneiros na investigação científica, na legislação educativa e na orientação sobre os métodos de ensino mais adequados. Na Europa, estes alunos, na sua grande maioria, continuam sem ser diagnosticadas e sem beneficiar de intervenção especializada.

Na maioria dos casos, os alunos dependem da "boa vontade" dos professores, menciona Teles (2004). A autora refere ainda que a deficiente formação dos professores é uma situação preocupante, sendo mais grave a deficiente formação dos responsáveis pela formação dos

professores. A parte positiva é o crescente interesse por este tema que tem levado a diversos congressos, seminários, etc.

Teles (2004), assim como Nielsen (1997), mencionam que acerca dos fatores responsáveis pela dislexia, inúmeros investigadores têm debruçado sobre o tema e múltiplas teorias têm sido também desenvolvidas.

Teles (2004) menciona três teorias explicativas, das diversas teorias existentes, em relação aos processos cognitivos responsáveis pelas dificuldades causadas pela dislexia. A primeira teoria corresponde à Teoria do Défice Fonológico. Segundo esta teoria, a dislexia é causada por uma interrupção no sistema neurológico cerebral, o que dificulta a discriminação e o processamento dos sons da linguagem. A consciência de que a linguagem é formada por palavras, sílabas, fonemas e por caracteres do alfabeto. Esta teoria sugere que a leitura integra dois processos cognitivos, a decodificação correspondente ao grafofonémica e a compreensão da mensagem escrita. Segundo esta teoria, apenas a decodificação correspondente ao grafofonémica é afetada, em pessoas com dislexia. Todas as outras competências cognitivas superiores continuam intatas. Durante a leitura, a autora Teles refere que Sally Shaywitz et al., (1998) estudaram o funcionamento do cérebro e concluíram que a região inferior-frontal é a área da linguagem oral, particularmente ativa nos leitores iniciantes e em alunos com dislexia. Nessa zona é onde se processa a localização e articulação das palavras, ou seja, onde se inicia a análise dos fonemas. A subvocalização ajuda a leitura fornecendo um modelo oral das palavras. Os alunos com dislexia apresentam uma leitura lenta e analítica para decodificar as palavras. Para compensar esta dificuldade eles utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região inferior-frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais.

A segunda teoria corresponde à Teoria do défice de Automatização. Para esta teoria a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatizar a decodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva.

A terceira teoria corresponde à Teoria da Magnocelular. Segundo esta teoria a dislexia é caracterizada por um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias no córtex. De acordo com esta teoria as pessoas com dislexia têm baixa sensibilidade perante estímulos com poucos contrastes, com baixas frequências espaciais ou altas frequências temporais. Uma forma de facilitar o processo de decodificação poderia ser através do contraste entre as letras e a folha de papel fosse reduzida utilizando uma transparência azul, ou cinzenta, por cima da página.

Para Filho (2016) a dislexia é um distúrbio grave de leitura e de escrita relacionada à disfunção neuropsicológica, mas que nem todas as pessoas com problemas significativos de leitura e/ ou de escrita, são necessariamente disléxicas. O mesmo refere ainda que a dislexia é uma perturbação específica em relação à leitura, e não à capacidade de pensar.

Filho (2016) refere que a identificação dos sons formados pelas letras é sempre muito complicada, na medida em que a escrita não é o espelho da fala e por ser possível ler o que está escrito de diversas formas. O mesmo menciona que para uma pessoa ler deve adquirir um certo número de habilidades cognitivas e percetivos- linguísticas e refere que segundo Valett (1990) essas habilidades cognitivas e percetivo-linguísticas são como, focalizar a atenção, concentração e seguir instruções; entender e interpretar a língua falada no cotidiano; memória auditiva e ordenação; memória visual e ordenação; processamento (descodificação) de palavras; análise estrutural e contextual da língua; síntese lógica e interpretação da língua e por fim desenvolvimento e expressão do vocabulário.

Ferreira (2019) refere que vários autores que defendem o termo dislexia tem sido utilizado de forma menos correta, pois existe uma grande dificuldade, por parte dos diversos investigadores, em encontrar uma definição para a dislexia.

Ferreira (2019) refere que diferentes autores apontam dois tipos de fatores como as principais causas deste transtorno: os fatores neurológicos e os fatores cognitivos.

Relativamente aos primeiros fatores, a autora menciona Torres e Fernádes (2001) e Ribeiro e Baptista (2006) que defendem a dominância cerebral, a lateralidade e os erros dos sujeitos estão interligados, visto que os indivíduos com esta perturbação produzem inversões e imagens em espelho, ambas ligadas a um domínio intelectual incompleto. Estes autores mencionados por Ferreira (2019) referem ainda, tal como Nielsen (1997) que as pessoas com dislexia apresentam um funcionamento deficiente no hemisfério esquerdo, onde se encontram as funções linguísticas, o que representa uma dificuldade na leitura.

Relativamente aos segundos fatores, Ferreira (2019) menciona Ribeiro e Baptista (2006) que dividem os fatores cognitivos em dois principais défices, os défices percetivos e de memória e os défices no processamento verbal.

Os défices percetivos e de memória, segundo os autores referenciados acima, estão associados aos disléxicos quando os estímulos apresentados são de carácter verbal, ou seja, os indivíduos que apresentam dificuldades na leitura, não apresentam problemas de percepção

visual, mas manifestam quando se requer a atribuição de um nome a uma configuração visual. Em relação aos défices no processamento verbal, os mesmos autores explicam que os disléxicos não apresentam dificuldades no processamento verbal, mas sim na codificação fonológica. Os disléxicos têm dificuldade em transformar letras ou palavras num código verbal.

1.3.2.2. Tipos de Dislexia

Cruz (2005) distingue a PAE-DL, vulgarmente designada por dislexia em dislexia adquirida ou traumática e em dislexia de desenvolvimento ou evolutiva.

Segundo, Cruz (2005), as primeiras destinam-se a leitores, normalmente adultos, que já tinham adquirido a leitura, mas que devido a lesão cerebral a perderam. E as segundas referem-se a indivíduos que iniciam a sua aquisição da leitura de forma lenta, ou seja, engloba pessoas que experimentam a dificuldade de leitura inicial. Concluído, Cruz (2005), refere que a principal diferença entre a dislexia adquirida ou traumática e dislexia de desenvolvimento ou evolutiva consiste que na primeira ocorre devido um acidente ou doença no cérebro, enquanto na segunda as causas são desconhecidas e surgem no decurso do desenvolvimento da pessoa e podem ser intrínsecas a ela.

1.3.2.2.1. Dislexia Adquirida ou Traumática

Cruz (2005) refere que nos dias de hoje, os especialistas não possuem dúvidas relativamente à existência de perturbações específicas da leitura, salientando que a leitura é um processo complexo, e que só é praticável devido à atividade coordenada de muitos processos e componentes cognitivas que nem sempre é possível dissociar a nível neuroanatômico.

Cruz (2005) cita Ellis, 1995, Citoler, 1996, Ellis & Young, 1997, Patterson, 1997, Parkin, 1999, Castro & Gomes, 2000, Vega, 2002 mencionam que na perturbação do tipo dislexia adquirida ou traumática não ocorre a perda total das capacidades de leitura, podemos sim, encontrar diferentes níveis e tipos de perturbações adquiridas.

O autor deixa claro que a leitura é um composto por uma série de subsistemas, na qual cada uma tem uma função mais ou menos específica.

Cruz (2005) faz referência a uma proposta de Shallice & Warrington (1980, in Ellis, 1995) segundo esta, a dislexia adquirida ou traumática subdivide em dislexia adquirida periférica e dislexia adquirida central. A primeira consiste no” sistema de análise visual lesado

o que origina num conjunto de situações nas quais a percepção das letras e das palavras fica prejudicada (Ellis, 1995, Ellis & Young, 1997). A segunda consiste “dificuldades na leitura que ocorrem quando são os níveis ou processos posteriores ao sistema de análise visual que estão lesados, dando origem a dificuldades que afetam a compreensão da leitura (Ellis, 1995, Ellis & Young, 1997, Parkin, 1999).”

Quadro 4 - Tipos de Dislexia Adquirida citada por Cruz (2005, p.211).

Tipos de Dislexia Adquirida		
Dislexia Periférica	Atenção	dificuldades na identificação dos elementos constituintes das palavras ou frases
	Negligência	dificuldade em ler o lado esquerdo (letras Iniciais) das palavras
	Letra -a letra	necessidade de identificar uma letra de cada vez antes de dizer a palavra
Dislexia Central	Superficial	dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral
	Fonológica	dificuldade no uso do procedimento sublexico por lesão cerebral
	Mista	dificuldade no uso de ambos os procedimentos por lesão cerebral

Segundo Cruz (2005, p.211) a “dislexia periférica e as suas categorias ocorrem devido a transtornos no sistema de análise visual”. Analisando cada uma delas e iniciando pela dislexia periférica atenção, que é caracterizada, segundo o autor, como uma dificuldade em “identificar os elementos constituintes das palavras”, isto é, o aluno consegue ler as letras de forma isolada, mas não consegue ler a palavra em si. Em níveis superiores de leitura, o aluno consegue ler as palavras isoladas, mas já não consegue ler quando esta está associada a outras palavras. A dislexia periférica atenção é também caracterizada por erros de migração de letras. Cruz (2005) exemplifica com as palavras “dia” e “mar”, onde o aluno lê “dar” e “mar”, ou seja, ele lê o “d” da palavra dia mais o “ar” da palavra mar. Ainda não existe uma explicação clara para este tipo de dislexia, Cruz (2005) cita Shallice (1988, in Parkin, 1999) que sugere “que esta se deve a algum dano existente no filtro de atenção, cuja a função é controlar o input do sistema de análise das letras”. Dislexia periférica negligência consiste na dificuldade em ler o lado esquerdo, ou seja, as letras iniciais das palavras. Cruz (2005) cita (Ellis, 1995, Ellis & Young, 1997, Parkin, 1999) que exemplificam com a palavra “enfoque”, neste caso o aluno lê “foque”. Este facto acontece, segundo Ellis (1995) citado por Cruz (2005, p.211) “devido a uma falha na orientação da atenção para o lado esquerdo das palavras, mesmo quando existe alguma consciência da

existência de letras naquele local das palavras”. Um outro problema de leitura, ainda dentro deste tipo de dislexia, é o facto destes alunos substituírem as primeiras letras de uma palavra e manter as restantes. Segundo o autor, como por exemplo a palavra “touro”, o aluno lê “mouro”, ou ainda, “mulher” a criança lê “colher”, o que consequentemente dará origem a erros de interpretação de textos.

Dislexia periférica letra a letra é caracterizada pela necessidade de identificar uma letra de cada vez antes de pronunciar a palavra. Cruz (2005) volta a citar a (Ellis, 1995, Ellis & Young, 1997, Patterson, 1997, Parkin, 1999) que referem no caso da palavra “pano” o aluno lê “p”, “a”, “n” e “o”, ou seja, o aluno lê nomeando cada letra, em voz alta. Esta situação ocorre, segundo Patterson (1997) citado por Cruz (2005) devido a um défice na identificação visual das letras, ou devido à transmissão da informação da fase de identificação das letras para o reconhecimento das palavras.

No caso da dislexia central, segundo Cruz (2005) os indivíduos deixam de reconhecer as palavras após uma doença ou lesão cerebral. Estas dividem-se em dislexia central superficial, dislexia central fonológica e dislexia central misto, como podemos verificar no quadro acima. Cruz (2005) faz referência a (Ellis, 1995, Ellis & Young, 1997, Patterson, 1997) que caracterizam a dislexia central superficial como uma dificuldade em utilizar o procedimento léxico ou direto, devido a um traumatismo ou lesão cerebral, o que origina “um défice algures no conjunto de processos que vão deste o léxico de input visual até ao léxico de produção da fala, quer estes se realizem diretamente ou por uma via semântica”. Deste modo, se a lesão estiver situada ao nível do léxico de input visual o indivíduo não compreenderá o significado de uma palavra que teve dificuldade em pronunciar, enquanto se a lesão estiver situada no léxico de produção da fala, o indivíduo compreenderá o significado da palavra que teve dificuldade em pronunciar.

Cruz (2005) menciona que neste tipo de dislexia é muito frequente indivíduos utilizarem a estratégia de tentativa erro para tentarem acertar na pronúncia de uma palavra e assim compreender o seu significado. Outra característica mencionada é a capacidade que estes indivíduos têm em ler pseudopalavras, embora cometam erros de regularização das palavras irregulares. É também frequente a confusão entre palavras homófonas, visto que o léxico é guiado pelo som e não pela ortografia das palavras. Erros de omissão, adição ou substituição de letras são outras características também deste tipo de dislexia superficial.

A dislexia fonológica é caracterizada por, Cruz (2005, p.217) em três tipos, dependendo de onde ocorre a lesão. Primeiro tipo, os indivíduos “não agrupam as letras em grafemas antes de fazer atribuição fonémica, como por exemplo leem «carero» em vez de lerem «carro»”. Segundo tipo refere-se à “dificuldade na atribuição de fonemas”, ou seja, sabem o nome do fonema, mas não conseguem produzir o som. E o terceiro tipo, os indivíduos leem a palavra letra a letra e não conseguem “combinar esses sons numa mesma palavra”, exemplo leem p/a/n/o em vez de pano.

A dislexia mista ou profunda, segundo Cruz (2005, p.217) ocorre quando estão presentes ambas as dislexias mencionadas anteriormente, ou seja, “estão presentes tanto dificuldades para ler pseudopalavras, como dificuldades para aceder aos significados e para ler certos tipos de palavras”. Portanto, segundo o autor, neste tipo de dislexia, devido a danificações ocorridas tanto na via fonológica como na via visual, estes indivíduos portadores de dislexia profunda não conseguem ler pseudopalavras, possuem dificuldade em aceder ao significado das palavras, cometem frequentemente erros semânticos, visuais, combinados, entre outros, e manifestam também dificuldades na leitura de palavras abstratas, verbos e palavras funcionais.

1.3.2.2.2. Dislexia de Desenvolvimento ou Evolutiva

Cruz, Vítor (2005) faz referência a (Pinto, 1994, Citoler, 1996, Molina, 2000, Castro & Gomes, 2000, Torres & Fernández, 2001, e Vega, 2002). onde referem que a dislexia de desenvolvimento ou evolutiva se manifesta em indivíduos sem que tenham sofrido qualquer lesão cerebral, situação esta diferente da dislexia adquirida ou traumática. Referem ainda que os subtipos da dislexia adquirida também estão presentes na dislexia de desenvolvimento e as suas características são semelhantes, sendo assim difícil a distinção entre ambas.

A dislexia de desenvolvimento tem um maior interesse a nível educativo, visto que é pouco compreendida e “em muitos casos confundida com problemas mais gerais de aprendizagem ou confundida com problemas de qualidade de ensino”, por este motivo é importante ter em atenção os critérios de diagnóstico. Assim, é importante avaliar de forma rigorosa os processos e operações que não funcionam, para deste modo planificar uma intervenção educativa mais adequada (Cruz, 2005, p. 220).

Segundo Cruz, Vítor (2005) refere que apesar das controvérsias, foram propostos dois tipos claros de dislexia de desenvolvimento, a dislexia fonológica e a dislexia superficial, como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 5 - Tipos de Dislexia de Desenvolvimento, Adaptado Cruz, Vítor (2005, p.223).

Tipos de Dislexia de Desenvolvimento		
Dislexia de desenvolvimento	Fonológicos	dificuldade na aquisição do procedimento sublexico por problemas fonológicos, preceptivo-visuais e neurobiológicos
	Superficial	dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, preceptivo-visuais e neurobiológicos
	Mistos	dificuldade na aquisição de ambos os Procedimentos por problemas fonológicos, preceptivo-visuais e neurobiológicos

O mesmo autor caracteriza a Dislexia de desenvolvimento fonológico por “uma incapacidade ao nível da leitura da descodificação “fonológica, que se manifesta por um mau desempenho na leitura de pseudopalavras”(Cruz, 2005, p.222), ou seja, um défice na aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, e a Dislexia superficial consiste numa “incapacidade ao nível do tratamento ortográfico, que conduz a dificuldade na leitura das palavras irregulares e das homófonas” (Cruz, 2005, p. 222), isto é, um défice no reconhecimento geral de palavras. O autor menciona, ainda, um terceiro tipo de Dislexia, a Dislexia mista também designada de profunda que é uma mistura de ambas as dificuldades, ou seja, dificuldades na descodificação fonológica e no tratamento ortográfico.

Cruz, Vítor (2005) distingue os três tipos de Dislexia. Inicia pela Dislexia fonológica onde o autor faz citação a Castro e Gomes (2000) revelam que existe uma grande discrepância entre a leitura de palavras do conhecimento do indivíduo e a leitura de palavras pouco conhecidas pelo indivíduo, assim como a leitura de pseudopalavras.

Cruz, Vítor (2005) menciona Temple (1997) e Castro e Gomes (2000) apontam os erros morfológico como o elemento central deste tipo de Dislexia. Assim, os erros morfológicos consistem numa leitura em que existe uma alteração morfológica ao ler uma palavra, quer por remoção quer por adição de afixos, como por exemplo a palavra “levar” ler “leva” ou de “imaginar” ler “imagem”.

Segundo o mesmo autor podem surgir outros tipos de erros neste mesmo tipo de Dislexia que são os erros visuais, isto é, “as palavras lidas incorretamente mantêm pelo menos metade das letras da palavra a ler” (Cruz, 2005, p. 225).

A Dislexia de desenvolvimento superficial é caracterizada segundo Cruz, Vítor (2005) como uma dificuldade em ler palavras de ortografia irregulares, pois estas implicam o acesso ao léxico ortográfico (via léxica) que não foi desenvolvido. Em relação à leitura das palavras regulares e pseudopalavras, os indivíduos portadores desta Dislexia, conseguem ler de forma adequada, visto que a via sublexical ou fonológica funciona normalmente. Portanto, os erros mais comuns são os erros de regularização, ou seja, “as pessoas leem as palavras irregulares usando regras de conversão grafema-fonema mais frequentes” (Cruz, 2005, p. 223).

O mesmo autor menciona, ainda, uma outra situação relacionada com palavras homófonas, onde poderá surgir problemas com as palavras irregulares ao nível da compreensão. Portanto, neste caso, não será propriamente uma dificuldade na leitura da palavra, mas sim em compreender as palavras lidas.

Relativamente à Dislexia de desenvolvimento mista, Cruz, Vítor (2005) refere que se trata de uma dificuldade de aquisição das duas vias da leitura, ou seja, a fonológica ou sublexical e a visual ou léxica.

Cruz, Vítor (2005) cita Sousa (2000, s/p) onde este “defende duas vias distintas, quer para palavras escritas, quer para transcrição de palavras fornecidas pelo armazém léxico ou fonológico: uma direta ou lexical e outra fonológica”. Cruz, Vítor (2005) volta a citar Sousa (2000, s/p) referindo que para este autor o “processamento da leitura pela via direta também designada de via lexical; o indivíduo procura as características gráficas para buscar tanto as representações semânticas quanto fonológicas da palavra global”.

Estrela, Joana (2015, p.9) também afirma o processo de acesso ou recuperação ao léxico baseado no modelo da dupla via, ou seja, pela via direta, visual, ortográfica ou lexical, onde se acede ao significado da palavra através da memória visual que o próprio tem da mesma, e pela via indireta, fonológica ou sublexical que recupera o significado das palavras através da memória visual que possui da mesma. A mesma autora salienta ainda, que para ter uma leitura bem-sucedida é necessário que ambas as vias sejam utilizadas em simultâneo. Portanto, a falha em qualquer uma das vias resulta em dificuldades na leitura. “Qualquer funcionamento

incorreto dos processos inerentes a estas duas vias pode produzir dificuldades na leitura” (Estrela, 2015 citado em Cruz, 2007 e Ribeiro e Baptista, 2006).

Estrela, Joana (2015) refere ainda que a compreensão se apresenta como um processo de nível superior e corresponde ao objetivo final da leitura. A mesma autora cita Cruz, 2007 onde este menciona que a leitura não é apenas descodificar e reconhecer, mas também compreender a mensagem escrita. Dividindo assim, a leitura em dois módulos, o módulo sintático e o módulo semântico.

Portanto, a teoria do canal duplo é uma das teorias explicativas dos processos que atuam na aprendizagem da leitura, referenciado por Souza, Filho (2016). O mesmo afirma que esta teoria é considerada como a mais importante nos dias de hoje como também a mais atualizada relativamente ao modelo explicativo para o processamento da aprendizagem da leitura e da escrita, pois possibilita uma perceção pormenorizada das dificuldades que o disléxico encara na sua luta para aprender a ler.

Souza, Filho (2016) também afirma, tal como os autores anteriores, que segundo alguns autores, a Dislexia divide-se em dois parâmetros conceituais, relativamente à sua origem: Dislexia de desenvolvimento, ou seja, de origem neurobiológica, congénita e hereditária, e Dislexia adquirida que consiste num traumatismo craniano, acidente vascular cerebral ou outro fator que afete o cérebro na área da leitura.

1.3.2.3. Sinais de Alerta

Ferreira (2019) refere que para Ribeiro e Baptista (2006) os pais, educadores e professores devem ter sempre em consideração dois indicadores precoces da dislexia, um o historial pessoal do aluno e outro a sua linguagem, para que possam ter uma intervenção precoce.

Esta refere ainda que para Shaywitz (2008) é simples detetar uma criança com dislexia, visto que estas crianças não desenvolvem de forma habitual as suas capacidades para produzir e aprender palavras ou letras ou ainda cantar, ou seja, não desenvolvem de forma habitual as suas aptidões fonológicas. E que a primeira pista indicadora de dislexia pode ser o atraso na linguagem falada.

A Ferreira (2019) expõe um quadro, adaptado de Ribeiro e Baptista (2006, p.43-49) que apresenta alguns sinais/ características de dislexia de acordo com as idades do desenvolvimento da criança.

Quadro 6 - Sinais de dislexia. Adaptado de Ribeiro & Baptista (2006, p.43 - 49) citado por Ferreira (2019).

Sinais de Dislexia em diferentes idades	
Dos 3 meses aos 2 anos	- Desorientação de perceções; - Ritmo de palavras acelerado;
Dos 2 aos 6 anos	- Dislalias; - Omissão de fonemas; - Confusão de fonemas; - Inversão de fonemas; - Vocabulário pobre; - Dificuldades na expressão; - Baixo nível de compreensão;
Dos 6 aos 8 anos	- Inversão de letras; - Cópia de um texto com erros ortográficos; - Omissão de letras ou palavras; - Leitura hesitante; - Produção em espelho; - Confusão entre letras semelhantes em forma e em som; - Omissões de letras; - Conhecimento deficiente do léxico; - Vocabulário fraco; - Problemas de memória;
9 anos	- Consciência das suas dificuldades; - Incapacidade na escrita; - Erros ortográficos, semânticos e sintáticos; - Dificuldades na estruturação de frases; - Adequação e aplicação de tempos verbais; - Falta de concordância; - Dificuldades de expressão; - Dificuldades de compreensão.

A Ferreira (2019) refere ainda que o diagnóstico precoce destes sinais permitirá a elaboração de estratégias a fim de ajudar no combate desta perturbação.

Para Marques (2017) vários autores indicam critérios de diagnóstico, tais como o Citolier (1996), Fonseca (1996), Gnobecken (1996) e Swanson (1991). Referem que existem três tipos de critérios de diagnóstico, que para além de surgirem com mais frequência encontram um maior consenso na sua utilização. Esses critérios são de especificidade (ou inclusão); exclusão e discrepância. O primeiro critério relaciona-se com a forma como se classifica as realizações ou necessidades da criança. O segundo critério relaciona-se com aquilo que as DA não são, distinguindo-as de outros tipos de problemática. E por fim, o terceiro critério que diz para um indivíduo ser considerado com DAE, terá de existir uma discrepância entre o resultado real de uma aprendizagem e o esperado em função das habilidades cognitivas ou intelectuais do indivíduo.

Marques (2017) confirma que segundo vários investigadores, as crianças com DAE demonstram ter um QI médio ou superior, mas apesar disso continuam a apresentar falta de sucesso em áreas como a leitura, a escrita e o cálculo.

Tal como Ferreira (2019) para Marques (2017) existem um conjunto de sinais de alerta a que os pais e professores devem ter em atenção de modo a proceder a uma identificação o mais precoce possível da dislexia. Ferreira (2019) apresenta um quadro com os principais indicadores, organizados por nível de ensino. Este quadro é uma adaptação de Coelho (2013).

Quadro 7 - Sinais de Alerta de Dislexia - Adaptado de Coelho (2013, p. 19) citado por Marques (2017).

Nível de Ensino	Comportamentos Observados
Pré-escolar	- Atraso no desenvolvimento da linguagem; - Dificuldade em seguir rotinas; - Atraso no início da marcha; - Dificuldade em realizar tarefas motoras (agarrar numa colher, chutar a bola, apertar cordões); - Atraso no conhecimento do esquema corporal; - Problemas de lateralidade; - Dificuldade e falta de interesse em aprender rimas; - Dificuldade no reconhecimento e na aprendizagem das letras;
1.º ano do 1.ºCiclo Ensino Básico	- Dificuldade na execução de tarefas motoras (grafismo); - Dificuldade na orientação temporal;

	- Dificuldade em associar letras aos sons; - Dificuldade em compreensão oral; - Desinteresse por atividades de leitura;	
A partir do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Problemas na Expressão Oral - Dificuldade em pronunciar palavras longas; - Vocabulário reduzido; - Dificuldade em responder questões rapidamente; - Problemas de memorização de datas, nomes, ... - Dificuldade com sequências como dias da semana, meses do ano, - Escrita em espelho;	Problemas na Leitura - Leitura lenta e silabada; - Dificuldade em ler palavras desconhecidas; - Nível de leitura abaixo do esperado; - Omissão/ adição de letras ou sílabas; - Substituição de palavras difíceis por outras de significado semelhante; - Falta de interesse pela leitura; - Frustração e baixa autoestima; - Recusa em ler em voz alta; - Falta de atenção;

Tanto Ferreira (2019) como Marques (2017) apresentam quadros com a síntese de indicadores de dislexia. A primeira autora divide esses sinais por idades enquanto a segunda autora divide por ciclos de ensino. No quadro mencionado por Ferreira (2019) dá-nos indicadores desde muito cedo o que possibilita uma intervenção cada vez mais cedo. Segundo a mesma um diagnóstico precoce é essencial no desenvolvimento de crianças com sinais de dislexia, o que permite elaborar estratégias que ajudem a combater esta perturbação. Segundo Ferreira (2019), Torres e Fernández (2001, p.29) afirmam que o processo de avaliação da dislexia é muito complexo, visto estar em causa diversos fatores que devem ser analisados com rigor e precisão.

Ferreira (2019) menciona que geralmente são os educadores e professores os primeiros a suspeitar se uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem específica. Quando assim for deverão informar os pais ou encarregados de educação, no caso de estes não terem conhecimento e, posteriormente a criança deverá ser referenciada e encaminhada para uma consulta de psicologia e/ou de educação especial.

O diagnóstico é importante para ajudar as crianças com estas dificuldades de aprendizagem específica porque como refere Marques (2017) esta perturbação não está associada a um baixo quociente de inteligência, pelo contrário, esses alunos costumam

apresentar um QI normal ou acima da média, mas que apesar disso apresentam dificuldades em áreas distintas.

Marques (2017) refere que são crianças inseguras, com baixa autoestima e até com medo de revelarem os erros em público.

1.4. Avaliação das Perturbações de Aprendizagem Específicas com Défice na Leitura

Fonseca (2007) começa por referenciar a importância de uma avaliação mais complexa em alunos que apresentam padrões de DA, relativamente ao processamento de informação da leitura, da escrita e da matemática. O autor referencia ainda que esta avaliação deverá focar-se em processos de observação.

Para Fonseca (2007, p.146) a avaliação no âmbito das DA terá de ser de “natureza multi e transdisciplinar, envolvendo em termos ideais no mínimo, as componentes, médica, psicóloga e pedagógica, exercida por profissionais especializados”. Portanto, o autor sugere um modelo de avaliação psicopedagógica dinâmica. Segundo Fonseca (2007, p.146) esta “avaliação centra-se num processo de interação mediatizada que visa estimar, encorajar e promover a capacidade de aprendizagem dos alunos e não avaliar o seu potencial intelectual”.

O mesmo autor menciona que para a avaliação psicopedagógica dinâmica requer um programa educacional individualizado (PEI), visto que aponta para a modificação cognitiva dos respetivos alunos e para um processo de avaliação e intervenção mais complexa, pois aborda aspetos de análise comportamental e funcional, de competência linguística e de seleção de serviços e equipamentos.

De acordo com Fonseca (2007) com base na avaliação psicopedagógica dinâmica juntamente com a avaliação do professor da sala de aula deverá se adotar as competências do ensino clínico, ou seja, a avaliação, a planificação, a implementação e a reavaliação, para posteriormente desenvolver um conjunto de estratégias de apoio familiar e ecológico.

Relativamente às competências do ensino clínico, o mesmo autor refere que deverá ocorrer modificações: no contexto da organização escolar; no arranjo espaço - temporal da sala de aula; na instrução e na adaptação do currículo; na promoção de competências e habilidades cognitivas de organização, de atenção, de escuta e escrutínio, de processamento e planificação da informação na aprendizagem; na implementação de estratégias de análise de tarefas, etc.

Focalizando a avaliação para as dificuldades de aprendizagem na leitura, Estrela (2015) cita Carvalho (2011, p. 66) que caracteriza a avaliação como “uma atividade ou processo sistemático de identificação e recolha de dados sobre elementos e factos com o objetivo de lhes atribuir valor tomando como referência um padrão ou critérios que possibilite a tomada de decisões para melhorar o processo”.

Estrela (2015, p. 17) salienta que segundo vários estudos internacionais e nacionais revelaram a “importância da avaliação da fluência leitora e o seu papel determinante na identificação de dificuldades na leitura”.

Segundo a mesma autora para que ocorra a avaliação da fluência de forma eficaz é necessário que esta abarca várias dimensões, tais como, precisão, velocidade e prosódia (parte da fonética que trata da correta acentuação tônica das palavras). Em seguida, Estrela (2015) aprofunda cada uma das dimensões mencionadas anteriormente.

Inicia pela precisão que consiste no cálculo do número de palavras corretamente lidas. Estrela, Joana (2015) cita Esteves (2013) na PAFL que sugere que este cálculo seja feito através da percentagem de precisão, ou seja, o quociente entre o número de palavras corretamente lidas e o número total de palavras, o resultado desta operação será multiplicado por 100.

Para avaliar a velocidade na leitura, a mesma autora cita (Rasinski, 2004; Teles, 2008; Esteves, 2013). onde referem que esta calcula-se através do quociente entre o número de palavras corretamente lidas pelo aluno e o tempo total de palavras. O resultado dessa operação será multiplicado por 60 segundos. Desta forma, saberemos o número de palavras corretamente lidas por minuto.

Por fim a prosódia será avaliada, com base em duas componentes: a expressividade e o ritmo. Relativamente à primeira será através da “retirada da soma total dos sinais de pontuação das duas provas de leitura de texto, o total de desrespeito por estes”. Em relação ao segundo será através da “retirada à soma total de palavras dos dois textos da PAFL, o total de falhas em termos de vacilações, silabações, repetições e fragmentações” (Esteves, 2013 como citado em Estrela, 2015, p. 17).

Segundo Estrela (2015) a dimensão da prosódia é a mais complicada de medir de forma fiável, pois é necessário um certo grau de subjetividade.

Ribeiro (2018) refere vários testes de consciência fonológica que avaliam alunos com dificuldades escolares, muitos desses testes pretendem avaliar a linguagem oral. Esta refere

ainda que a consciência fonológica obriga o aluno a não prestar atenção no sentido da palavra, mas sim à sua estrutura fonológica.

1.5. Técnicas de Intervenção Recomendadas

Cruz (2005) refere que para além do papel do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, existe um conjunto de componentes que a investigação sugere devem estar presentes no processo do ensino da leitura. O autor menciona, segundo vários autores, diversos cuidados a ter para que o ensino da leitura seja efetivo.

Assim, o mesmo autor, começa por sugerir o ensino individual, pois parece ter mais efeito. Cruz (2005, p. 170) cita Ivey e Baker, 2004 onde estes referem existir “evidências que mostram que os professores com sucesso trabalham mais tempo individualmente ou em pequenos grupos.”

Cruz (2005) cita também Camilli, Vargas e Yurecko (2003) e Krashen (2004) que reforçam a ideia da tutoria individual.

Em seguida, Cruz (2005) faz referência a Wong (1991) que recomenda o ensino de um conjunto de atividades mais específicas que lhe parecem pertinentes para o sucesso no ensino da leitura, tais como, treino da consciência fonémica; desenvolvimento das habilidades fónicas; desenvolvimento do reconhecimento visual das palavras; desenvolvimento da fluência na leitura.

O mesmo autor, sugere também um conjunto de estratégias mais abrangente para a aprendizagem da leitura, desde criar gosto pela leitura, desenvolver consciência sobre o funcionamento da língua escrita, ensinar o alfabeto, ajudar os alunos a desenvolver a consciência fonológica, desenvolver a consciência fonológica, ensinar a relação entre os sons e as letras, ensinar os alunos a ler palavras e ajudar-los a desenvolver uma leitura fluente e reflexiva.(NAEP 1996, in Lerner, Lowenthal & Egan, 1998 como citado em Cruz, 2005, p.170).

Cruz (2005) menciona órgão do governo dos Estados Unidos, a National Reading Panel (2000) que têm como objetivo avaliar a eficácia de diferentes abordagens utilizadas para ensinar os alunos a ler, baseada em várias investigações. Segundo o autor esta organização identificou atividades que, de uma forma consistente, se relacionam com o sucesso na leitura. De forma sucinta, Cruz (2005) refere que a organização, a National Reading Panel (2000), analisa e

discute cinco áreas no ensino da leitura: consciência fonémica; princípio alfabético ou correspondência grafema-fonema; fluência; vocabulário; e compreensão de textos.

O mesmo autor refere ainda que segundo o National Reading Panel (2000), o No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB, 2001) e o The Partnership for Reading (2001) “a consciência fonémica é a habilidade para ouvir, identificar e manipular os sons individuais (fonemas) da língua falada” (Cruz, 2005, p. 173)

Cruz (2005) volta a citar o National Reading Panel (2000) e o The Partnership for Reading (2001) onde estes sugerem um conjunto de atividades que ajudam a desenvolver a consciência fonémica. Entre essas atividades estão: identificar fonemas, categorizar fonemas, juntar fonemas para formar palavras, segmentar palavras nos seus fonemas, eliminar ou adicionar fonemas para formar novas palavras, e substituir fonemas para fazer novas palavras.

Filho (2016) refere que segundo Machado (2010) os estudos têm demonstrado um aumento relativamente à dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos na fase de alfabetização. Para Filho (2016) este aumento se deve devido a um aumento nas pesquisas que se ampliaram nos últimos anos permitindo assim um número maior de informações sobre o tema.

Filho (2016) refere que a maioria dos alunos com incapacidade para a aprendizagem na verdade não são incapazes, mas sim desinteressadas.

Filho (2016) faz referência a vários autores que abordam este tema, tais como, Vallet (1990); Capovilla e Capovilla (2000); Fagundes (2002); Swayvitz (2006) e Corrado e Capeline (2012); Dias (2006); Sampaio (2012):

Vallet (1990) refere que para possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com dislexia será através do uso de material motivador e apropriado para a compreensão e o desenvolvimento da leitura.

Capovilla e Capovilla (2000) consideram a introdução de atividades de consciência fonológica antes mesmo da alfabetização, uma forma de diminuir significativamente as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Os autores referem os profissionais que habitualmente acompanham estes alunos são o Psicopedagogo e o Fonoaudiólogo, visto que a maior dificuldade está em lidar com os sons da língua e na percepção dos sons relativos dos fonemas, isto é, fazer a relação entre letra e som, fonema e grafema.

"No caso da dislexia onde o problema reside na conversão dos fonemas em grafemas, o que precisa trabalhar é a consciência fonológica" (Fagundes, 2002, p. 81).

Swayvitz (2006) e Corrado e Capeline (2012) mencionam o processo fonológico refere-se às operações de processamento de informação apoiado na estrutura fonológica da estrutura oral onde envolve a perceção e a memória de trabalho.

Dias (2006) afirma que a alfabetização fônica é o método utilizado em países como Estados Unidos, Inglaterra e França, recordistas mundiais em competência de leitura e escrita. Para Dias (2006) a utilização do Software Alfabetização Fônica Computadorizada ajudou a melhorar significativamente as habilidades de leitura e compreensão de sentenças escritas e de consciência fonológica.

Sampaio (2012) afirma que para o desenvolvimento da leitura e escrita, o uso de habilidades metafonológicas é um dos principais métodos de intervenção.

Segundo Filho (2016) a maioria dos autores mencionados anteriormente nomeiam a consciência fonológica como melhor método a utilizar com alunos com dislexia.

Ferreira (2019) relata a sua intervenção com uma aluna do 3.º ano do Ensino Básico diagnosticada com dislexia. Com a sua intervenção pretendeu evidenciar que através da adoção de diferentes estratégias é possível melhorar o nível da leitura e da escrita, assim como motivar e promover o bem-estar do aluno. Ferreira (2019) programou duas sessões, em que na primeira utiliza a tecnologia (plataforma "Ainda estou a aprender") e na segunda utiliza recursos mais tradicionais, tais como cartões com imagens e sílabas. Com a plataforma, pretendia investir na questão da fluência da leitura e com os cartões incentivar a consciência fonológica. A autora refere que a aluna mostrou maior interesse na segunda, talvez por não estar habituada a trabalhar com os materiais utilizados. Ferreira (2019) utilizou várias estratégias tais como; audição da própria leitura do texto; escrita e repetição de palavras para comparação da escrita e dos sons; divisão das palavras em sílabas e consequentemente a repetição das mesmas. Para Ferreira (2019), estas estratégias não são universais, visto que o que pode funcionar muito bem com um aluno pode não resultar com outro e menciona o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que refere que devemos mobilizar todos os meios para que todos aprendam.

Com a sua intervenção pode perceber que a motivação e o interesse dos alunos com dislexia diferem de acordo com os estímulos que recebem, no caso em concreto através das diversas atividades. A mesma relata que a aluna já estava habituada a trabalhar com a

plataforma educativa, durante as aulas de apoio. Já com os recursos utilizados com os materiais, a aluna estava menos familiarizada e talvez por essa razão o seu interesse e motivação foram diferentes em relação à plataforma. A mesma relata ainda que na elaboração das sessões, principalmente através dos recursos tradicionais, teve sempre a vertente lúdica, de jogo, do brincar, o que permite ao aluno participar, expressar-se e criar.

Ferreira (2019) menciona que com as estratégias de audição da própria leitura de texto, a aluna melhorou a precisão e a velocidade da leitura, mas sem expressividade. Com a escrita e a repetição das palavras, a aluna conseguiu diferenciar mais facilmente os sons, quando associou a repetição do som à escrita da palavra, ou seja, quando conjugou os estímulos auditivos e visuais em simultâneo. Com a divisão silábica e consequentemente a repetição das mesmas fez com que a aluna compreendesse que as palavras eram diferentes.

Para Carvalho (2019) a intervenção com alunos PAE é importante fazer adaptações no espaço físico da sala de aula e promover a autoestima do aluno. A autora cita Hoover e Patton (2005) que sugerem que o lugar onde o aluno está sentado é importante, é aconselhado colocar o aluno próximo do professor de modo a facilitar a comunicação e melhorar a atenção, assim como sentá-lo junto de pares que possam encorajá-lo nas relações positivas e dar assistência no seu trabalho.

Carvalho (2019) refere outro aspeto importante consiste em remover focos de distração desnecessários, como por exemplo, cartazes, exposição de trabalhos, quadros, objetos ou jogos. A autora menciona Mastropieri e Scruggs (2007) que referem deve-se enfatizar a informação mais relevante, suplementar e repetir as principais instruções, destacar palavras-chaves e conceitos, utilizar material áudio e vídeo. Estes mesmos autores referenciados pela autora Carvalho (2019) mencionam ainda a utilização de novas tecnologias como processador de texto, processador de reconhecimento de voz, calculadora, verificadores de ortografia, dicionários eletrónicos e de bolso e internet, como altamente eficazes nesses alunos.

A Cambim (2020) menciona que foram realizados vários estudos e concluíram que as técnicas de intervenção mais eficazes têm em comum o recurso ao método fónico, este deve ser fortemente direcionado ao ensino do princípio alfabético, de forma explícita e sistemática; intervenção focada essencialmente nas competências do processo da leitura; o número de participantes deverá ser reduzido; de intensidade elevada com sessões curtas e mais frequentes.

Segundo o relatório da European Comission (2012) citado pela Ribeiro, et al. (2020) salienta a importância de desenvolver mecanismos que permitam ajudar os alunos com DAL, como também, recomenda um conjunto de orientações mais específicas, tais como, a intervenção nas DAL deve ocorrer o mais precocemente possível; o apoio prestado deve ser individual ou em pequenos grupos, de forma sistemática e regular; as estratégias pedagógicas a implementar devem ser diversificadas e adaptadas às dificuldades de cada aluno; a avaliação das DA dos alunos são a base para a definição da quantidade e da qualidade dos apoios a prestar; os docentes devem estar preparados com ferramentas de avaliação e de intervenção adequadas e eficazes na resolução das PAE-DL. Seguindo estas orientações e como já foi referido a utilização de diversos materiais, o recurso a ferramentas digitais constitui uma das formas de colmatar essas PA. Deste modo, segue-se um conjunto de programas remediativos e preventivos, que foram adaptados e construídos em Portugal para alunos em idade pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 8- Programas Adaptados/ construídos em Portugal para pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico.

Nome da atividade/ Autor	Descrição da Atividade
Graphogame (Sucena, Cruz, Viana, & Silva, 2015)	Software de origem finlandesa de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita. Tem como objetivo o treino das relações grafema-fonema com alunos em risco de virem a experienciar dificuldades na aprendizagem da leitura.
Jogos Interativos de Leitura (Cruz, Ribeiro, & Viana, 2014a, 2014b)	Programa de literacia familiar destinado a crianças em idade pré-escolar (http://jil.miew.com.pt/).
Falar, ler e Escrever (Viana & Ribeiro, 2014).	Programa destinado a crianças em idade pré-escolar a ser implementado em contexto de jardim de infância.
A Ler Vamos... (Cruz, et al., 2014)	Programa destinado à identificação de crianças em risco educacional no âmbito da leitura e da escrita e à implementação de uma intervenção sistemática, estruturada e complementar à dos educadores de infância, com o objetivo de promover competências de literacia emergente que facilitem a aprendizagem formal da leitura e da escrita.
Método Fonomímico Paula Teles (Teles, 2012).	É um método fónico-silábico e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita.
Padrinhos da Leitura (Fernandes & Ribeiro, 2015).	Projeto de cariz preventivo que visa o desenvolvimento da fluência de leitura em alunos do 3º ano de escolaridade.

<i>Aprender a compreender torna mais fácil o saber</i> (Viana et al., 2010b).	Programa destinado a alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, tem como objetivo a aquisição de níveis superiores de desempenho em compreensão da leitura
<i>O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica.</i> (Viana et al., 2010a).	Um programa de intervenção para o 1.o ciclo do Ensino Básico. Versão destinada a professores que explicita os racionais teóricos e as orientações a adotar na implementação do programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”. (http://hdl.handle.net/1822/11219).
<i>À descoberta do livro e da biblioteca</i> (Viana & Rocha, 2006)	Programa de promoção da linguagem e da literacia junto de crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.
<i>Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas</i> (Viana, 2002)	Programa de promoção do desenvolvimento da linguagem e da literacia emergente destinado a crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. (http://hdl.handle.net/1822/9354).

1.6. Perceção de professores face à inclusão de alunos com perturbações aprendizagem específicos com défice na leitura

Segundo a Porto Editora (2021, dezembro.), o conceito de perceção consiste na ação de conhecer, pela inteligência ou entendimento, independentemente dos sentidos.

Cancela (2014) refere que os professores do 1.º ciclo geralmente são os primeiros a confrontar com as dificuldades observadas em alunos com dislexia. Daí o seu papel ser primordial na deteção destas dificuldades para o encaminhamento de serviços competentes e posteriormente intervenção pedagógica.

Segundo (Minke et al., 1996; Scruggs & Mastropieri, 1992; 1996; Camisão, 2005; Sanches & Teodoro, 2007; Correia, 2008a, 2008b; Bahn, 2009 e Paiva, 2012, como citado em Cancela, 2014) suas investigações demonstraram que os docentes do ensino regular não se sentem preparados para trabalhar com alunos com PA, por desacreditar na eficácia de adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula. Este desacreditar, por parte dos docentes, tem a ver com as suas perceções de incapacidade que sentem em trabalhar com certas problemáticas ou com a falta de recursos.

Cancela (2014) menciona o inquérito realizado pela UNESCO em 1985, com o objetivo de dar a conhecer as perspetivas dos professores face à integração dos alunos com NEE, demonstrou que metade dos professores tinham uma atitude favorável relativamente à integração, mas que outra metade optaria pelo seu atendimento em turmas separadas.

A Cancela (2014) menciona ainda três estudos efetuados, o primeiro de Monteiro (2011) sobre educação inclusiva com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca das perceções dos professores sobre a formação necessária para concretizar de forma eficaz a inclusão de alunos com NEE, e verificou-se que os mesmos apresentavam lacunas ao nível da sua preparação para atender à diversidade dos alunos na sala de aula.

O segundo estudo de Camisão (2005) com o mesmo objetivo se verificou que de uma forma geral revelaram uma atitude favorável face à inclusão, mas que nem todos concordaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com problemas de comportamento sejam sempre integrados a tempo inteiro na sala de aula, por não se sentirem preparados para lidar com a diversidade desses alunos.

E, por fim, o estudo de Paiva (2012) sobre formação e atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, verificou-se a existência de uma relação entre formação em NEE e as atitudes dos professores face à inclusão. Os professores sem formação nesta área revelaram atitudes mais negativas face à inclusão de alunos com NEE.

Cancela (2014) conclui de acordo com a literatura e estudos efetuados, a perceção dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem é uma atitude negativa pelo fato de não possuírem formação na área. Portanto, os professores do Ensino Regular não se sentem preparados para fazer inclusão na sala de aula, de alunos com características específicas.

Correia (2019) realizou uma investigação com o intuito de compreender a perceção dos professores e pais sobre a inclusão de alunos no 1.º ciclo da escola pública. Para isso inquiriu cinco professores e seis pais. Com a sua investigação concluiu que relativamente a estes professores, de uma forma geral, manifestam perceções positivas face à inclusão de alunos com necessidades educativas nas escolas regulares, mas com alguma reserva quanto à implementação do processo de inclusão.

Correia (2019) refere que estes professores consideram que as escolas ainda não estão preparadas para a concretização de inclusão de alunos com NEE.

Segundo Correia (2019) a classe docente aponta como um dos maiores problemas a falta de tempo que o professor possui para satisfazer as necessidades de aprendizagem desses alunos. Principalmente quando se trata de situações com alunos com défices graves a nível cognitivo.

Segundo Correia (2019), alguns professores apontam ainda a falta de recursos, o elevado número de alunos por turma e a carga horária como motivo de alguma insatisfação face à inclusão de alunos com dificuldades educativas. De uma forma geral, os professores manifestam a ideia de que a inclusão de alunos com NE pode ser benéfica para todos os intervenientes, principalmente relativamente a nível social, contribuindo assim para desenvolver nos alunos sem dificuldades atitudes e valores positivos em relação à diferença.

1.7. Prognósticos de professores face aos alunos

Todo processo de ensino e/ou de intervenção tem, em si, algum prognóstico, ou seja, a previsão que os profissionais fazem relativamente às aprendizagens futuras dos alunos, com base nas suas experiências profissionais passadas e presentes e, mais especificamente, com base na intervenção que está a ser realizada com o aluno com PEA-DL. Segundo a Porto Editora (2022, fevereiro), “Prognóstico” é a suposição sobre o que vai acontecer, com bases em dados reais.

O prognóstico que um professor ou profissional tem em relação à aprendizagem de um aluno, não deixa de estar ligado às expectativas do mesmo face a este aluno. Nesta investigação, optamos por não utilizar o termo “expectativa” uma vez que se trata de um conceito e uma área que, por si só, levaria a outra investigação. Entretanto, julgamos pertinente mencionar que segundo Rosenthal e Jacobson (1968, citado por Leal, 2007), o professor, antes mesmo de conhecer o aluno, já tem expectativas sobre o seu comportamento. Assim, se o professor tiver expectativas elevadas sobre as capacidades de seus alunos, estas reverteriam ao favor dos mesmos, na medida em que o professor tenderia a agir no sentido de promover a motivação dos alunos, o que contribuiria para ajudá-los a obter um melhor desenvolvimento a nível intelectual.

Enquanto as expectativas estão num campo de investigação próprio, o prognóstico que levantamos neste nosso estudo é muito mais circunscrito e tem a ver com a hipótese que o professor ou outro profissional da educação faz relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens adquiridas pelo aluno.

1.8. Dados de investigação sobre as práticas pedagógicas de professores do 1º Ciclo com alunos com PAE-DL

Marques (2017) desenvolveu o trabalho de investigação com o intuito de compreender de que forma a inclusão acontece nas escolas e como decorre a gestão das salas de aula do 1.º ciclo com alunos com PAE e sem PAE. Após efetuar inquérito por questionário a 20 professores do distrito do Porto e 11 professores do distrito de Lisboa concluiu que a maioria dos professores já teve alunos com PAE, sendo a dislexia o tipo de PAE predominantes nas salas de aula. As estratégias mais utilizadas pelos docentes com alunos com PAE são: o reforço positivo, a valorização da comunicação e participação oral, explicação e apoio individual, tempo suplementar para a execução de tarefas, trabalhos simplificados e leitura do enunciado pelo professor. A autora refere que a estratégia menos utilizada pelos docentes inquiridos foi: corrigir erros “n de vezes” e a realização de ditados. O método de leitura mais utilizado com alunos com PAE é o método analítico-sintético. O segundo método mais utilizado, pelos docentes inquiridos é um misto de vários métodos, o que mostra uma adaptação de estratégias em relação aos alunos com PAE. Os restantes professores distribuem-se, em relação à leitura, entre o método das 28 palavras, o Jean-qui-rit, o analítico global, o global.

As razões que levaram esses mesmos docentes a escolherem os métodos mencionados anteriormente deve-se ao facto de acharem que facilita a aprendizagem. Metade dos inquiridos utilizaram o mesmo método de ensino aprendizagem tanto para os alunos com PAE como para os alunos sem PAE.

Relativamente à gestão na sala de aula com alunos com PAE e sem PAE, a autora refere que a maior parte dos docentes responderam que utilizaram como estratégia específica: grupo de trabalho/ trabalho cooperativo entre pares e trabalho individualizado/ diferenciado.

Uma terceira categoria referida pelos docentes inquiridos revela que sentiram muita dificuldade na gestão da sala de aula com ambos os grupos de alunos.

Quanto aos materiais nas escolas para apoiar alunos com PAE a maioria dos professores inquiridos responderam que não possuem esses materiais. A autora relaciona esse facto com a diversidade de estratégias utilizadas na sala de aula e com a utilização do mesmo método de ensino da leitura com os dois grupos.

Os professores que responderam ter materiais nas suas escolas possuíam um material diversificado, desde material multimédia/ internet, material pedagógico, e recursos didático,

como por exemplo, os jogos. Os psicólogos e os terapeutas da fala foram os técnicos identificados com maior número nas escolas. Em seguida, foram referidos os professores de educação especial e os terapeutas ocupacionais.

Marques (2017) constatou com a sua investigação que os professores do 1.º ciclo com alunos com PAE trabalharam simultaneamente com os alunos com e sem PAE e viram-se obrigados a fazer a gestão da sala de aula de forma mais positiva e eficaz possível, criando estratégias. A autora constatou ainda que todas as estratégias mencionadas lhe pareceram bastante adequadas para trabalhar com alunos com PAE, pois vão ao encontro ao que é recomendado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, “assegurar a gestão da diversidade” e “permitem responder às necessidades educativas dos alunos”.

Em relação ao método mencionado anteriormente, a autora refere que o método analítico- sintético, método de ensino da leitura mais utilizado pelos docentes, não será o mais indicado para trabalhar com alunos com PAE, visto que estes alunos necessitam de materiais e de aulas interessantes e estimulantes. A autora menciona Coelho (2013, p.23) que refere que estes alunos necessitam de imagens, fotografias e outras ilustrações. Marques (2017) menciona também Coutinho & Fonte (s.d, p.4) onde referem que esse método exige um nível maior de abstração. Marques (2017) sugere o método Jean-qui-rit, por ser um método onde existe a associação de cada letra a uma imagem, a uma história e a um gesto, facilitando assim a memorização e a aprendizagem.

Para Carvalho (2019), o seu trabalho de investigação teve como objetivo verificar se os professores do 1.º ciclo estão qualificados para referenciar e intervir com alunos com PAE. Para tal, a autora realizou trinta inquéritos dirigida a professores do 1.º ciclo em cinco escolas do Norte e cinco entrevistas nos mesmos estabelecimentos de ensino. Carvalho (2019) concluiu que a maioria dos professores já realizaram a identificação/ referenciação de alunos, em contrapartida poucos foram os professores que ainda não o fizeram. Contudo, os dados mostram que 100% dos professores conhecem as PAE.

Relativamente às estratégias inclusivas em salas de aula, 100% dos inquiridos responderam que aplicam estratégias inclusivas. Sendo as mais utilizadas o reforço positivo, leitura de todos os enunciados escritos e a verificação da sua compreensão, interação com o aluno de forma a verificar se o aluno está a compreender o que é abordado, organização dos alunos em grupo/pares, esclarecimento de todas as dúvidas, sínteses dos conteúdos programados, e a exploração do mundo imaginário. E menos utilizadas abordagens

multissensorial, apoio no âmbito das disciplinas em que o aluno tem menos aproveitamento, e por fim a gravação das aulas. Em relação ao envolvimento da escola, metade dos docentes responderam que sim existe um envolvimento da sua escola.

Segundo Carvalho (2019) os professores do 1.º ciclo sentem que não estão preparados para intervir com alunos com PAE devido à formação de base não ser o suficiente. Portanto, quanto ao seu objetivo de verificar se os professores do 1.º ciclo estão qualificados para referenciar e intervir com alunos com PAE, a autora realça que os próprios professores inquiridos referiram que não têm bases para atuar com este tipo de problemática devido à sua formação de base. A autora realça ainda que para colmatar este problema, a maioria dos professores realizaram pequenas ações de formação ou trabalharam em parceria e solicitam ajuda aos professores do ensino especial sempre que necessário.

PARTE II - DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

Alunos com PAE-DL são uma constante nas salas de aula. O que constitui um grande desafio pedagógico para os professores. O motivo pela qual se fez esta investigação foi por motivos profissionais, visto sentir necessidade de conhecer e compreender melhor esta problemática. Com o intuito de contribuir para minimizar esta realidade se propõe realizar esta investigação com a seguinte questão de partida:

2.1. Questão de partida

“Que intervenções têm professores com alunos com perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

2.2. Objetivo Geral

Analisar práticas pedagógicas de professores do 1º Ciclo com alunos com perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura.

2.3. Objetivos Específicos

- Identificar práticas relatadas pelos docentes que contribuam para promover as aprendizagens ao nível da leitura com alunos com perturbações de aprendizagem específicas incluídos em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Conhecer dificuldades que os professores relataram relativamente à promoção das aprendizagens com alunos com perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura.
- Identificar prognósticos de professores relativamente à aprendizagem destes alunos
- Saber como os professores avaliam as estratégias e os recursos em função dos resultados obtidos com os alunos com perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura.

PARTE III - METODOLOGIA

3.1. Tipo de investigação

Tendo em conta a questão de partida “Que intervenções têm professores com alunos com perturbações de aprendizagem específicas na leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, a opção metodológica para dar resposta à questão foi realizar uma investigação qualitativa e descritiva, visto que, segundo Creswell (2010) a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Neste caso em concreto, o objetivo foi compreender, através dos relatos dos professores e outros profissionais, como intervêm com alunos com PAE-DL no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2. Instrumentos

O instrumento utilizado para a recolha de dados, junto dos professores e outros profissionais foi inquérito por entrevista semiestruturada. Segundo Ludke e André (1986) quando se pretende conhecer, por exemplo, a visão de um (a) professor (a), o melhor é preparar uma entrevista mais extensa, cuidada e feita com base num roteiro, mas com grande flexibilidade. Assim, o instrumento selecionado possibilitou uma maior flexibilidade na exploração das questões sem exigir uma ordem rígida.

A entrevista foi realizada por gravação em áudio e vídeo, o que permitiu uma maior disponibilidade para prestar atenção às expressões dos entrevistados. Posteriormente foi efetuado a transcrição para análise e síntese. De seguida, os conteúdos dos dados recolhidos foram analisados e categorizados consoante a informação cedida, de modo a permitir a sua descrição, discussão e síntese.

3.3. Sujeitos

Os sujeitos participantes desta investigação foram cinco profissionais da educação, dos quais três docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um professor de Educação Especial e um Terapeuta da fala. Todos os sujeitos trabalharam com alunos com PAE-DL, no 1.º ciclo do ensino básico.

3.3.1. Caraterização dos sujeitos

Dos três professores entrevistados do ensino básico, um deles lecionou no colégio privado, enquanto os outros dois docentes lecionaram em escolas públicas. O professor da Educação Especial lecionou no colégio privado, em conjunto, com o professor do colégio privado. O terapeuta da fala pertencente ao agrupamento de escolas públicas onde esteve a prestar o seu trabalho.

O professor (B) esteve a trabalhar com um aluno do 1.º ano; o professor (A) e o professor (D) da Educação Especial cooperaram, em conjunto, com o aluno do 3.º ano; o professor (C) do ensino básico público e o terapeuta (E) da fala, ambos estiveram a trabalhar com alunos que frequentavam o 4.º ano de escolaridade.

Os sujeitos (A), (B) e (D) pertencem à zona geográfica de Lisboa e os sujeitos (C) e (E) pertencem à zona geográfica de Setúbal.

Quadro 9 - Caraterização dos sujeitos

Entrevistados	Género	Faixa Etária	Tempo de serviço	Formação	Ano que leciona	Área geográfica
A	F	40-49	23	Licenciatura	3.º	Lisboa
B	F	30-39	10	Mestrado	1.º	Lisboa
C	F	40-49	24	Doutoramento	4.º	Setúbal
D	F	30-39	10	Pós-graduação	3.º	Lisboa
E	F	50-59	32	Licenciatura	4.º	Setúbal

3.4. Procedimento

Para a realização da presente investigação foi de grande importância a recolha de dados para posteriormente analisar. Essa recolha foi feita através das entrevistas e da pesquisa documental.

Assim, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, envolvendo professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um professor da Educação Especial e um Terapeuta da fala.

O procedimento para a realização das entrevistas foram o seguinte: em primeiro lugar identificou-se os professores e outros profissionais que tivessem trabalhado com alunos com PAE-DL; foi enviado para cada entrevistado uma declaração da universidade explicando o objetivo da investigação; solicitou-se a autorização para a realização da mesma; procedeu-se ao agendamento, marcando a data e hora. As entrevistas foram efetuadas por via Skype. Todos os entrevistados mostraram-se abertos e disponíveis para quaisquer esclarecimentos, disponibilizando materiais (Anexo I) com as quais trabalharam com os respetivos alunos.

As entrevistas seguiram um guião pré-estabelecido para os sujeitos. O guião (Apêndice I), a transcrição das entrevistas (Apêndices II, IV, VI, VIII e X), a análise de conteúdo (Apêndice III, V, VII, IX e XI) e a síntese das entrevistas (Apêndices XII e XIII) encontram-se nos Apêndices.

Fez-se a pesquisa documental onde foram analisados os Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), os Projetos Educativos de Escola e os Regulamentos Internos. Relativamente aos RTP dos alunos, dois dos professores titulares entrevistados B e C, facultaram os RTP's dos respetivos alunos, contudo, foi acordado que não seriam divulgados por questão de anonimato. Portanto, um dos professores titulares, o professor da Educação Especial e o Terapeuta da fala, por questão de confidencialidade, não foi possível cederem os RTP's dos respetivos alunos, seguindo as normas das próprias instituições. Pelos motivos mencionados, os dois RTP's não foram colocados em anexo. Este documento foi importante na medida em que ajudou a conhecer os respetivos alunos e verificar as Mediadas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão adotadas. Em relação aos Projetos Educativos de Escola e o Regulamento Interno, estes ajudaram a contextualizar e compreender o estudo. Também estas não foram colocadas em anexo por questão de confidencialidade.

3.5. Apresentação da análise de dados

Para proceder à análise de dados foi transcrito a entrevista para uma grelha onde esta foi dividida em categorias e subcategorias que emergiram da conversação com os sujeitos intervenientes na entrevista. Assim, surgiram 10 categorias e 40 subcategorias.

Com o intuito de seguir uma linha orientadora para a análise de dados foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar práticas relatadas pelos docentes que contribuam para promover as aprendizagens ao nível da leitura com alunos com perturbações de aprendizagem específica na leitura incluídos em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer dificuldades que os professores relataram relativamente à promoção das aprendizagens com alunos com perturbações de aprendizagem ao nível da leitura;
- Identificar prognósticos de professores relativamente à aprendizagem destes alunos;
- Saber como os professores avaliam as estratégias e os recursos em função dos resultados obtidos com os alunos com perturbações de aprendizagem ao nível da leitura.

Para uma melhor compreensão das intervenções abordadas nas salas de aula, pelos professores entrevistados do 1.º Ciclo, com os respetivos alunos diagnosticados com PAE-DL iniciamos por caracterizar cada aluno interveniente neste processo de investigação, antes de efetuar a descrição dos respetivos dados obtidos através das entrevistas com os respetivos professores titulares e outros profissionais.

O professor titular (A) e o professor da Educação Especial (D) trabalharam um aluno que frequentava o 3.º ano, do sexo feminino, com 9 anos de idade, diagnosticado com dislexia no 2.º ano de escolaridade do ensino básico. O professor titular apercebeu-se das dificuldades do aluno, deixou passar esse ano letivo de modo a verificar se realmente as suas dificuldades persistiam. Após esse período, mesmo com o esforço do aluno e dedicação do professor, a situação se manteve. Assim, por este motivo o professor abordou os encarregados de educação alertando-os da situação ocorrente. Os encarregados de educação, por iniciativa própria procederam à avaliação do aluno, levando-o para uma consulta de pediatria de neurodesenvolvimento. No início do ano letivo, no 2.º ano de escolaridade, os encarregados de educação trouxeram a avaliação com o diagnóstico de dislexia. Na família já existiam casos de dislexia, daí a preocupação dos encarregados de educação em efetuar precocemente a avaliação. No relatório de diagnostico já vinha referenciado que o aluno deveria usufruir das medidas universais descritas do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

O professor titular (A) caracteriza o referido aluno como sendo um aluno muito trabalhador, esforçado, muito persistente e com muita vontade em aprender. O professor titular menciona ainda que o aluno coloca em si próprio muita pressão, o que resulta em frustração quando não consegue atingir os objetivos propostos. Apesar das suas limitações na aprendizagem é um aluno sociável, bastante integrado na comunidade educativa, maduro e sempre que necessita de ajuda nas tarefas diárias solicita a ajuda do professor titular.

Relativamente às suas dificuldades de aprendizagem, no final do 1.º ano não lia, mas atualmente no 3.º já consegue ler, não de forma fluente, mas lê. O aluno consegue pronunciar as palavras. Na escrita, já escreve apesar das trocas que faz, mas já é perceptível. Escreve frases com as palavras separadas, o que anteriormente não acontecia, pois escrevia uma frase com as palavras todas juntas, sem noção do espaçamento entre elas.

Segundo relatos do professor titular e do professor da Educação Especial as aprendizagens do aluno evoluíram de forma lenta. A sua distração não facilitou o seu processo ensino-aprendizagem.

No quadro que se segue estão alguns dos exemplos das trocas efetuadas pelo aluno, em relação às trocas dos consoantes, vogais com consoantes, coloca vogais onde não existem, troca ditongos, as sílabas, os dígrafos e as palavras.

Quadro 10 - Características das PAE com défice na escrita.

Consoante	Vogais	Ditongos	Sílabas	Dígrafos	Palavras
p/t g/d ch/c ss/ç	u/o	eu/ue ou ei ei/ai	am/ma in/ni so/os	gre/tre	tal/tala azul/zola

O professor titular (B) lecionou numa turma do 1.º ano de escolaridade, onde trabalhou com um aluno, do sexo feminino, com 6 anos de idade, diagnosticado com dislexia. Desde o início apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, não conseguindo acompanhar nas aprendizagens mesmo sendo um aluno muito atento, esforçado, trabalhador, muito motivado e com muito acompanhamento em casa. Foi o próprio professor titular, depois da utilização de várias estratégias, para ultrapassar as dificuldades do aluno, juntamente com o encarregado de educação, encaminhou o caso para a equipa da EMAEI e esta reencaminhou para a empresa que trabalha em parceria com a escola para a devida sinalização. Esta sinalização ocorreu em março de 2021. Após a avaliação dos especialistas foi confirmado a suspeita do professor titular. Segundo relatos do professor este aluno demonstrava dificuldades muito óbvias de PEA-DL, nunca visto em todo o seu tempo de serviço de aproximadamente 10 anos. Relativamente às suas dificuldades de aprendizagem, na leitura sentia muitas dificuldades em ler as palavras, como por exemplo a palavra “toma”, lia apenas a sílaba “ma” e ao perguntar qual era a palavra respondia que estava escrito a palavra “mala”. Embora, o aluno apresentasse esta dificuldade

na leitura, reconhecia todas as letras do abecedário trabalhadas na sala de aula e reconhecia o som, mas ao ler não o fazia corretamente. Um outro exemplo referido pelo professor titular foi o de uma palavra com três sílabas, o aluno conseguia ler corretamente as três sílabas em separado, mas ao juntar para efectuar a leitura da palavra mencionava outra palavra, como por exemplo a palavra “xilofone”, leu “veloz”. O aluno reduz a palavra de três sílabas. O professor justificou dizendo que provavelmente o aluno tenha associado o “l” aprendido recentemente com a palavra “veloz”. Manifestou dificuldade em palavras complexas. Uma outra dificuldade do aluno consistia em copiar os conteúdos do quadro para o caderno e fazia algumas trocas de letras, como por exemplo “p” com o “f”.

O professor titular (C) lecionou uma turma composta, 3.º e 4.º ano de escolaridade, onde trabalhou com um aluno de 10 anos, do sexo masculino incluído no 4.º de escolaridade que não sabia ler nem escrever. Este aluno apresentava um diagnostico bastante complexo, um atraso no desenvolvimento global e hiperatividade com défice de atenção com grau muito elevado. O aluno foi referenciado no pré-escolar. Em 2017/2018 quando frequentava o 2.º ano de escolaridade foi abrangido pelo Decreto-Lei n.º3/ 2008, alíneas a), b) e d) e no ano letivo seguinte, no ano 2018/2019, o aluno continuo no 2.º ano, integrou o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

É de realçar que o docente lecionou no agrupamento de escola X inserido no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP). Segundo este projeto visa contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos através da ação coletiva e sua própria identidade, a articulação e a responsabilidade de todos os intervenientes para o desenvolvimento de um modelo educativo mais flexível e aberto a novas metodologias e novos cenários de aprendizagem. Agrupamento este que é caracterizado por uma realidade heterogénea, deseja respeitar e potenciar a diferença, num enquadramento de educação inclusiva.

Segundo o professor titular, o aluno apresentava grandes dificuldades em expressar, embora tivesse um pensamento minimamente organizado. Com 3 anos de idade, no jardim-de-infância, emitia poucos sons o que veio a comprometer a sua aprendizagem na leitura e na escrita. Atualmente, o seu vocabulário é muito reduzido. Sentia muita dificuldade em controlar a nível motor e possuía baixa autoestima. O seu grande potencial era o desenho e a professora titular aproveitou esse facilitador para estimular o aluno.

O professor (E), Terapeuta da fala, trabalhou com um aluno de 10 anos de idade, do 4.º ano, repetente no 2.º ano de escolaridade. Este aluno foi diagnosticado com dislexia. O aluno

apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente a nível das vogais. A sua leitura não era fluente. Ainda sentia muitas dificuldades em escrever textos e frases complexas. Na matemática não possuía grandes dificuldades, a nível de raciocínio nem de cálculo, desde que não implicasse a leitura de enunciados.

Exposto as caraterísticas de cada aluno dos respetivos docentes entrevistados, descreverei, segundo os objetivos específicos, a entrevista com cada um dos professores intervenientes neste processo de investigação.

O primeiro objetivo consistia em:

- 1- Identificar práticas relatadas pelos docentes que contribuam para promover as aprendizagens ao nível da leitura com alunos com PAE-DL incluídos em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo o professor (A) utilizou várias práticas na sala de aula, no seu processo de ensino aprendizagem com o respetivo aluno: como deixar o aluno tentar realizar as tarefas sem o corrigir, dando-lhe a oportunidade de chegar por si só à resposta correta, por exemplo na leitura, o professor deu-lhe tempo para descobrir a palavra escrita, ou seja, o professor utilizou a estratégia de tentativa erro. O aluno participou de todas as atividades com toda a turma. Quando os restantes colegas estavam a realizar outras tarefas individuais, como trabalhos autónomos, exemplo, uma ficha do livro, o professor aproveitou esse tempo e trabalhou com o aluno de forma individual realizando atividades específicas para o aluno de forma a colmatar suas dificuldades. Outra prática utilizada pelo professor foi a tutoria de pares, onde o professor tinha um aluno que o ajudou na execução das tarefas. Durante a pandemia, o aluno esteve sem apoio tutorial. O trabalho em pequenos grupos foi outra prática utilizada pelo professor, algumas vezes foi o próprio professor que selecionou quem iria trabalhar em grupo, outras vezes foram os próprios alunos que o fizeram. Quando assim foi, o aluno em questão foi escolhido pelos seus colegas naturalmente, sem problemas. A tecnologia foi muito utilizada como apoio à aprendizagem, pelo professor titular. O professor trabalhou com o programa da escola virtual, pois tem muitos jogos e vídeos tanto para o respetivo aluno como para todos os outros alunos. O respetivo aluno gostou bastante de trabalhar no tablet onde vez jogos de palavras e vários jogos de matemática. Os cartões manipuláveis foi outra prática utilizada, tais como cartões com palavras escritas corretamente e outras incorretas para o aluno identificar quais as palavras corretas, cartões de letras para a construção de palavras e frases; realização de vários jogos de palavras com cartões. As rimas também foram muito trabalhadas na sala de aula, onde o

professor dizia uma rima e o aluno dizia outra rima e assim sucessivamente. O professor apostou também em jogos com imagens de revistas ou postais, para o aluno descrever oralmente e por escrito as imagens. O aluno efetuou jogos de memória, este jogo consistia em o aluno olhar por um determinado tempo uma respetiva imagem, em seguida a imagem foi-lhe retirada e o professor efetuou perguntas respetivamente à imagem observada. Outra prática muito utilizada pelo professor foi a utilização de histórias que a partir daí desenvolveu várias atividades, tais como, a descrição de uma parte da história e os alunos desenharem-na; escreveram cartas; construíram convites; escolheram uma parte da história que mais gostaram para a escrita e desenho do mesmo. Na aula de expressão plástica, realizaram fantoches alusivos ao tema, e inventaram uma história que, em seguida, foi apresentada à turma.

O professor da Educação Especial (D) trabalhou com o aluno mencionado anteriormente, de forma individual, em sessões de aproximadamente 50 minutos, na sala específica de educação especial. O professor utilizou várias estratégias desde discriminação de pares mínimos e o sistema de Paula Teles, um método essencialmente fonológico e multissensorial permitindo a reeducação da leitura e da escrita (Teles, 2008). Relativamente à discriminação de pares mínimos, o professor iniciou pelos vogais e ditongos, utilizou inclusive o método das boquinhinhas que consiste num método que utiliza para além das estratégias fónicas (fonema/som) e as estratégias visuais (grafema/ letra) utiliza também as articulações (articulemas/boquinhinhas). A discriminação dos pares mínimos, basicamente, são palavras que só mudam um som e altera toda a palavra, exemplo "feia"/"veia", sempre associado a cartas. O professor utilizou muitos jogos com o som das consoantes; utilizou também o manual da Paula Teles para a focagem da atenção do referido aluno, visto este distrair-se muito facilmente. A tecnologia foi pouco utilizada, pelo professor com o respetivo aluno, no presencial, mas durante a pandemia foi o único recurso. Na opinião do professor da Educação Especial (D) o que resultou melhor com este aluno foram os materiais manipuláveis. O professor começou por trabalhar as sílabas, palavras e só depois os textos.

O Professor (B) utilizou várias práticas na sala de aula como facilitadores de aprendizagem. Dentro das estratégias individuais o professor optou por não apagar o que o aluno escrevia de forma incorreta, ou seja, invés disso o professor escrevia em baixo dessa mesma palavra a forma correta para que o aluno visse as diferenças. Relativamente aos trabalhos para casa, o professor teve o mesmo procedimento, não apagou nada, corrigiu e deu-lhe sempre reforço positivo. Em relação à leitura, o professor evitou expor o aluno a leituras

em voz alta para a turma, apenas em casos em que o aluno mostrasse realmente interesse para o fazer. Uma estratégia utilizada pelo professor para facilitar a leitura foi a utilização de pontinhos na respetiva palavra, ou seja, dividir a palavra por sílabas utilizando pontinhos. Uma outra atividade muito utilizada pelo professor foi uma lista de palavras de um determinado som. O professor ao realizar esta atividade, o fez sempre por antecipação. O professor solicitou sempre ao aluno que dissesse a palavra do dia, em seguida desconstruía essa palavra em sílabas e constrói novas palavras utilizando as sílabas dessa mesma palavra. Para esta atividade foi necessário a utilização de materiais manipuláveis. Assim, o aluno trabalhou muito as sílabas na sala de aula. O professor trabalhou também com fichas de trabalho direcionados para o aluno de modo a colmatar as suas dificuldades. Os alunos estiveram sentados na sala de aula em forma de “U”, sempre que o aluno com PAE-DL sentisse alguma dificuldade poderia solicitar o apoio ao seu colega do lado. Este sentava de frente para o quadro para uma melhor visualização. Esta estratégia utilizada pelo professor em relação às atividades individuais era feita em momentos de trabalhos autónomos com a turma. Durante estes momentos, os alunos realizaram tarefas preparados pelo professor consoante o que estiveram a trabalhar anteriormente ou aproveitavam esse período para terminar trabalhos das aulas anteriores para consolidação da matéria. Os materiais manipuláveis e jogos foram muito utilizados pelo professor com este aluno. O professor realçou dois jogos, um deles uma caixa de palavras e imagens para a associação, e outra caixa com diversas frases. Portanto, em relação ao primeiro jogo o aluno retirava uma imagem e procurava a palavra correspondente e no segundo jogo retirava uma frase aleatoriamente e efetuava a leitura. A certa altura o aluno conseguia ler as frases corretamente porque eram sempre as mesmas e o aluno acabou por as memorizar. O aluno participou de todas as atividades realizadas na sala de aula. Todos os dias, os alunos tinham uma rotina de trabalho. Essa rotina consistia em realizar tarefas no caderno. Num dia era a escrita dos dias da semana, noutro dia escreviam uma frase a partir de palavras, outro era um aluno a ir ao quadro e escrever uma palavra para os restantes colegas iniciarem um texto, sempre alternando as atividades.

Estas atividades obedeciam a uma rotina diária para que os alunos escrevessem todos os dias nos seus cadernos. O professor mencionou uma das suas práticas, assim que verificou as dificuldades sentidas pelo aluno, optou por ensinar as vogais e consoantes através de canções para associação do som às letras. O método de ensino da leitura utilizado foi o método global baseado no método do movimento da escola moderna. Os alunos aprenderam consoante as suas curiosidades, mas sempre tentando seguir um fio condutor sugerido pela escola.

O Professor (C) pertence a um agrupamento de escolas com uma abordagem diferente pois fazem parte do projeto PPIP, como já foi referido anteriormente. Por este motivo o professor titular trabalhou com a turma de forma diferente, isto é, com outras práticas pedagógicas. As aprendizagens dos alunos foram efetuadas através do trabalho projeto que foi de encontro com as necessidades da turma e onde se integraram o máximo de áreas disciplinares possíveis. Para os alunos efetuarem suas aprendizagens através destes projetos tiveram que aprender a pesquisar, selecionar a informação para posteriormente apresentar à turma. Portanto, existiam na sala de aula momentos de trabalho autónomo. O uso da tecnologia foi fundamental na realização dos projetos, pois utilizaram a internet como fonte de informação e também a efetuaram as apresentações através de slides, assim como a narração do mesmo, o que ajudou bastante estes alunos com mais dificuldades. A narração dos conteúdos das apresentações foi uma sugestão de um aluno como forma de auxiliar os seus colegas com mais dificuldades. O professor titular mencionou a narração dos conteúdos como uma vantagem da tecnologia nesses quatro alunos. A escola virtual também foi muito utilizada na sala de aula. Um dos trabalhos projetos mencionados pelo docente foi o reforço positivo, pois foi de acordo com a natureza do respetivo aluno, visto este apresentar uma autoestima muito baixa, o que funcionou muito bem. Os alunos estiveram organizados em pequenos grupos heterogéneos. Nesta sala de aula, quatro alunos apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem. Cada um destes alunos, estavam integrados nos diversos grupos e tiveram o apoio tutorial, isto é, um colega, companheiro excelente e muito aplicado que os ajudou imenso. As tertúlias artísticas e literárias foram outra prática utilizada na sala de aula que resultaram muito bem com todos os alunos. Relativamente ao aluno em questão, o professor aproveitou o seu grande potencial, para a escrita de histórias a partir dos seus próprios desenhos maravilhosos. O aluno conseguiu escrever quase um livro de histórias. O método de ensino da leitura foi o global de 28 palavras. O professor optou por este método, visto que anteriormente tinha sido trabalhado o método sintético e sem grande sucesso. Estes alunos desenvolveram trabalhos específicos de PAE tanto na sala de aula como em momentos fora da sala de aula com o professor da Educação Especial e o Terapeuta da fala.

O Professor da terapia da fala (E) trabalhou com o respetivo aluno essencialmente a fonologia devido às suas trocas fonológicas. Este aluno apresentava muitas dificuldades na relação grafema-fonema, principalmente nas vogais. Portanto, o trabalho desenvolvido pelo professor foi direcionado para os sons, trabalhar as sílabas, divisão silábica e os respetivos sons. Para isso utilizou muitos jogos, letras manipuláveis, e a tecnologia. O professor referiu que os alunos gostam muito de efetuar atividades lúdicas. Portanto, utilizou jogos lúdicos nas sessões

individuais, como por exemplo, o jogo de palavras, o STOP (o aluno reproduz o abecedário para si e a um dado momento o professor para o jogo dizendo STOP. Escrevem palavras correspondentes à letra onde ficou o aluno); jogo do dado de letras e de cartões alusivos às letras. Todos os jogos abordados pelo professor foram relacionados com sílabas e sons das respetivas letras. Uma letra pode ter muitos sons e é aí que reside a grande dificuldade dos alunos. Para tentar suprir essa dificuldade, o professor utiliza cores para os diferentes sons das letras. Em relação às letras manipuláveis foram utilizadas para a construção do próprio nome, dividirem por sílabas, retirar letras e tentarem descobrir palavras novas. Relativamente à tecnologia a plataforma mais utilizada foi o Wordwall, por ser uma plataforma onde se pode diversificar bastante nos jogos. Quando o aluno se encontra num momento mais avançado, o professor trabalha também a leitura de textos e a sua interpretação. O professor auxiliou também nos trabalhos efetuados na sala de aula dando continuidade a esses mesmos trabalhos.

No quadro seguinte podemos verificar quais as práticas relatadas pelos docentes entrevistados do 1.º Ciclo nas suas salas de aula com alunos com PAE-DL.

Quadro 11- Práticas relatadas pelos docentes do 1.º Ciclo com alunos com PAE-DL.

Práticas com aluno com PAE-DL	Exemplos
Tentativa erro	Na leitura, o professor não corrige o aluno dando-lhe tempo para a descoberta.
Atividades com a turma	Ao ensinar as vogais, para a turma, ensina a partir de uma canção.
Tutoria de pares	O aluno tem um colega que o ajuda.
Trabalho pequenos grupos	Os alunos trabalham em grupos a construir histórias e a apresentar à turma.
Estratégias de ensino individual	O aluno constrói palavras com as sílabas.
Trabalhos autónomos	A turma tem um PIT (plano de trabalho individual) semanal, recebem na 2.ªfeira e entregam na próxima 2.ª feira.
Jogos e materiais manipuláveis	O aluno utiliza caixa de palavras com imagens. Jogos com cartões de letras para construir palavras e frases.
Jogo de rimas	Jogos de rimas, onde o professor diz uma rima e o aluno diz outra.
Exploração de imagens	Jogo da memória, consiste em olhar, por um período de tempo para a imagem e responder às questões sobre a mesma imagem.
Conto de histórias	A partir de histórias lidas realizam várias atividades, tais como, desenhar uma parte da história lida; escrever cartas; construir convites; etc.

Método Global semelhante ao movimento da escola moderna	Aprendem consoante suas curiosidades, mas não é propriamente o movimento da escola moderna, seguindo um fio condutor
Método Boquinhos	Começou inclusive, pela questão das vogais, ditongos, utilizou o método das boquinhos
Método global 28 palavras	O professor gosta de trabalhar com os métodos globais, porque pensa que funcionam muito melhor com este método
Trabalho de projeto	Na respetiva escola trabalha-se por projetos. Como o aluno tem baixa autoestima, na sala de aula tem projetos de essa natureza que faz o reforço da autoestima.
Grupos heterogéneos	A turma está organizada por grupos heterogéneos, ou seja, diferentes géneros e níveis de ensino, e estes quatro alunos estão distribuídos pelos grupos;
Tertúlias artísticas e literárias	O aluno em questão participa das tertúlias com a turma
Escrita de histórias a partir de desenhos do aluno	Através dos desenhos do aluno escreve uma história sobre o desenho que ali tem.
Uso da tecnologia	Os alunos utilizam a tecnologia para apresentação de trabalhos no slide e fazem a narração da mesma, também no slide, como forma de ajudar os colegas, que ainda não sabem ler. A terapeuta utiliza muito a plataforma Wordwall.
Atividades específicas de PAE	Os alunos devem ter material, como o silabário e o seu portfólio; material manipulável para descoberta de palavras novas, jogos; construção de dominós com as sílabas das palavras estudadas; construção dominós da leitura e do silabário (introduz-se uma palavra e depois essa palavra é transformada em sílabas. Exemplo menina dividir em sílabas. Em seguida trabalha-se a família de palavra. Para depois eles descobrirem novas palavras com aquele leque de palavras estudados), jogos da decodificação (agarrar nas sílabas e colocá-los a ler as sílabas fluentemente, um trabalho da educação especial;

2- Conhecer dificuldades que os professores relataram relativamente à promoção das aprendizagens com alunos com PAE-DL

O objetivo mencionado anteriormente tem como finalidade conhecer quais as dificuldades sentidas pelos professores ao trabalharem com alunos com PAE-DL com o intuito de efetuar uma reflexão sobre a problemática.

O Professor (A) não mencionou dificuldade em trabalhar com o respetivo aluno. O professor mencionou vários facilitadores envolvidos neste processo. Iniciou por abordar a colaboração dos pais encarregados de educação desde o início do processo, quando conversou com eles referendo as dificuldades do referido aluno. Como já foi referido anteriormente foram

os próprios pais que tiveram a iniciativa de levar o aluno para um médico neurologista. Sempre que necessário se mostram disponíveis para cooperar. Caso sentissem algumas dificuldades, em casa, em ajudar o aluno enviavam e-mail a solicitar apoio. Outro fator importante, foi a colaboração dos professores intervenientes, o professor da Educação Especial e professor de Apoio participaram ativamente em todo este processo com o respetivo aluno. O professor da Educação Especial colaborou trabalhando de forma específica com o aluno em sessões de aproximadamente 50 minutos, duas vezes por semana. E apoiando sempre que necessário o professor titular com sugestões e orientações. O professor titular referiu o professor da Educação Especial como uma mais-valia em todo o processo. O professor de Apoio trabalhou com o respetivo aluno de forma semelhante ao professor titular, existiu articulação entre ambos os professores. Portanto, o professor de Apoio trabalhou os mesmos conteúdos da sala de aula, quando o aluno sentia dificuldade em uma matéria era trabalhado até este compreender. O professor titular referiu que a escola tinha boas condições para receber alunos com PAE. O respetivo aluno usufruiu.

O Professor de Educação Especial (D) mencionou que sentiu muitas dificuldades em ensinar o aluno com PAE-DL, visto que para além do diagnóstico da dislexia, o professor colocou a hipótese de o aluno sofrer de défice de atenção, pois apresenta muita dificuldade em concentrar nas tarefas. O que fez com que a sua evolução fosse lenta. A implementação da diferenciação pedagógica foi outra dificuldade referida pelo professor. Na sua opinião há muita dificuldade por parte dos professores em fazer diferenciação pedagógica dentro da sala de aula. Segundo o professor existe pouco tempo para se saber como realizar diferenciação pedagógica na sala de aula e menos tempo ainda para o executar. O professor sugeriu que houvesse uma maior perceção por parte dos professores do 1.º Ciclo, na escolha de um método que consiga abranger o máximo possível de alunos. Segundo o professor ao apostar num outro tipo de metodologia, nomeadamente os que levam em conta a questão fonológica, como por exemplo o método das boquinhinhas, seria um facilitador de inclusão.

Tal como o professor titular, o professor de Educação Especial também partilha da mesma opinião relativamente à intervenção dos pais e encarregados de educação e da cooperação entre os professores intervenientes, sendo assim um facilitador em todo este processo. O professor salientou o professor titular não só como um agente da inclusão como também proporcionador de motivação do referido aluno na sala de aula.

Para o professor a maior dificuldade sentida se prende mais com as dificuldades do aluno com PAE-DL e não propriamente com as condições da escola, visto que a escola reúne todas as condições para receber os alunos com PAE.

O Professor (B) apontou a escolha de metodologias, estratégias e materiais adequados para trabalhar com alunos com PAE como uma das maiores dificuldades sentidas. A formação inicial foi outra dificuldade sentida pelo professor titular, pois não dá a devida atenção a questões relacionadas à problemática das PAE e não prepara os docentes para trabalharem com alunos com estas problemáticas. A participação da família do respetivo aluno não constituiu nenhuma dificuldade, pelo contrário, a sua participação foi muito positiva. O aluno possuía uma boa estrutura familiar. Sempre disponíveis em colaborar em tudo o que foi solicitado. A cooperação entre os professores intervenientes neste processo também foi boa. O professor titular relata que esteve constantemente em contacto com os terapeutas que trabalharam com o aluno e estas mostraram sempre acessíveis. Portanto, na escola existia parcerias com terapeutas que apoiaram estes alunos.

O Professor (C) mencionou o fator tempo como uma das grandes dificuldades em trabalhar com alunos com PAE, ou seja, tempo para dar resposta especificamente a esta perturbação. A aceitação das perturbações do aluno, por parte dos pais e encarregados de educação foi outra dificuldade sentida pelo professor. Inicialmente o professor teve que trabalhar com os pais e demonstrar que o objetivo realmente era ajudar o aluno e estabelecer um laço de confiança com os pais para assim haver uma maior abertura e colaboração. Relativamente à cooperação entre os professores intervenientes neste processo, o professor não manifestou qualquer dificuldade. Referiu sim, que houve uma boa cooperação entre todos e a escola possui apoio escolar tanto da Terapeuta da fala como professor da Educação Especial.

O Professor da Terapia da fala (E) referiu a falta de tempo e a falta de assiduidade como um constrangimento a trabalhar com o respetivo aluno com PAE. O professor sugeriu que as sessões deveriam ser pelo menos 2 vezes por semana e de forma assídua, o que não aconteceu com o aluno, visto que este faltou muito às sessões previstas. Esse facto aconteceu devido a pais negligentes e pouco colaborativos, o que constituiu uma dificuldade. O próprio professor titular mencionou o mesmo, falta de participação por parte dos pais e encarregados de educação no acompanhamento de todo o processo do filho. Outra dificuldade mencionada pelo professor da terapia da fala foi durante a pandemia Covid-19, em que tiveram que trabalhar à distância, o aluno não compareceu nas sessões on-line e quando eram contactados não responderam aos

telefonemas. O que veio a complicar todo o processo de aprendizagem do aluno e fazendo com que ele retrocedesse.

Relativamente aos materiais a trabalhar com o aluno com PAE, o professor da terapia da fala referiu, devido aos seus 23 anos de experiência no ramo, já possui um conjunto de materiais que foi adquirindo ao longo dos anos e que, portanto, não foi nenhuma dificuldade. Houve uma boa sintonia entre os professores intervenientes, o professor titular, o professor da Educação Especial e o professor da terapia da fala. Segundo relatos do professor da terapia da fala o aluno foi bem apoiado pelos professores intervenientes neste processo.

Em suma, as dificuldades mencionadas pelos docentes entrevistados foram as que estão referenciadas no quadro seguinte:

Quadro 12- Dificuldades sentidas pelos docentes com alunos com PAE-DL.

Dificuldades sentidas	Transcrição partes da entrevista
Dificuldade na diferenciação pedagógica	“...pouco tempo para perceber como se pode fazer diferenciação pedagógica e menos tempo ainda para a executar...”
Metodologias adequadas Estratégias adequadas Materiais adequados	“A maior dificuldade ... é saber quais as metodologias, estratégias e materiais a utilizar com a aluna de modo a puder ajudá-la.”
Tempo	“Maior dificuldade... é o tempo suficiente para trabalhar com os alunos com PAE-DL. Os alunos deveriam ter pelo menos 2 vezes por semana sessões de terapia da fala...”
Dar resposta de forma específica	“conseguir ter tempo para responder às necessidades individuais e específicas de cada um deles;”
Assiduidade do aluno	“Deveria ser mais tempo e neste caso específico também a falta de assiduidade do aluno...”
Pouca participação dos pais	“...uma grande dificuldade a falta de participação por parte dos pais...”
Aceitação dos pais	“... em pais que têm dificuldade em aceitar as problemáticas dos filhos.”
Formação inicial	“A formação inicial deveria dar uma maior atenção para estas problemáticas e munir o professor com mais ferramentas de forma a dar respostas a estas situações.”

3- Identificar prognósticos de professores relativamente à aprendizagem destes alunos.

O Professor (A) mostrou-se com boas perspetivas em relação às aprendizagens do aluno com PAE-DL. Segundo o professor, o aluno irá adquirir os seus conhecimentos. Durante o seu

percurso académico, com certeza irão surgir dificuldade, o aluno as ultrapassará, pois é um aluno muito sociável e dá-se bem com toda a comunidade educativa.

Relativamente ao mesmo aluno, o Professor da Educação Especial (D) partilha da mesma opinião do professor titular, que o aluno tem boa integração na turma e toda a comunidade educativa.

O professor (B) também mostrou otimista em relação às aprendizagens do respetivo aluno e referiu que o aluno tem uma boa integração tanto na turma como em toda a comunidade educativa.

O professor (C) referiu que o aluno, dado as suas limitações, tem capacidade para tirar um curso profissional. Segundo o professor titular o aluno tem capacidade de integração na turma e toda a comunidade educativa.

O professor (E) revelou não ter grande expectativa em relação as aprendizagens do respetivo aluno, mas o que se refere à integração o aluno encontra-se bem.

No quadro seguinte está de uma forma sucinta as respostas dadas pelos entrevistados.

Quadro 13- Prognósticos de docentes com alunos com PAE-DL.

Prognósticos de docentes em relação aos alunos com PAE-DL	Transcrição de partes da entrevista
Boa perspetiva a nível das aprendizagens	“A professora titular acredita que a aluna vai aprender. Apesar das dificuldades que irão surgir, a aluna fará o seu percurso escolar”
Boa integração na turma e toda a comunidade	“A aluna integra muito bem na turma.” “....é muito sociável.”
Tem capacidade para tirar um curso profissional	“Acho que é um aluno com capacidade para tirar um curso profissional, tem capacidade para fazer qualquer coisa no âmbito do desenho, das artes...”
Sem grande expectativa em relação à aprendizagem	“Ele já teve uma retenção, acho pelo rumo que está a tomar, cada vez está a faltar mais, a coisa não vai correr bem a nível do 2.º ciclo”

4- Saber como os professores avaliam as estratégias e os recursos em função dos resultados obtidos com os alunos com PAE-DL ao nível da leitura.

O professor (A) avaliou as estratégias e recursos dos resultados obtidos com os alunos com PAE-DL ao longo do período e diariamente através da observação e dos trabalhos efetuados no caderno. Essa avaliação conta para sua nota final. O professor aplica-lhe testes e

fichas como aplica à restante turma. E avalia a leitura e escrita através de concursos de leitura e da sua produção escrita. Esse mesmo aluno é avaliado pelo professor da Educação Especial (D) de forma periódica e trimestral mais com o intuito de dar um feedback ao professor titular e aos pais.

O professor (B) referiu que ainda não tinha deparado com esta situação, mas que a avaliou diariamente através da oralidade e também através dos seus trabalhos feitos no caderno. O professor mencionou que conseguiu perceber claramente a evolução do respetivo aluno diariamente.

O professor (C) avaliou o seu respetivo aluno através do seu plano semanal de trabalho. Essa avaliação aconteceu aproximadamente de 4 em 4 semanas.

O professor (E) avaliou o aluno a nível silábico e fonémico da Dr.^a Paula Teles, por comparação em relação a outros trabalhos efetuados anteriormente e através do registo formal.

Em seguida, apresento o quadro com resultado de como os professores intervenientes neste processo de investigação avaliaram as suas estratégias e recursos com os alunos com PAE-DL.

Quadro 14- Avaliação das estratégias e recursos com alunos com PAE-DL.

Avaliação das estratégias e recursos dos resultados obtidos com alunos com PAE-DL	Transcrição de partes da entrevista
Ao longo do período e diário	“Avaliações ao longo do período; é feita praticamente todos os dias através da observação e conta para a avaliação final. O caderno é outra forma de perceber a evolução da aluna, pois utiliza-o diariamente.”
Testes e fichas	“A avaliação é feita através de testes sumativos e fichas.”
Avaliação da leitura e da escrita	“É avaliada na leitura, através do concurso de leitura, e na escrita ... tem um caderno, que ela decorou e onde vamos registando sempre que à necessidade de elaborar a escrita.”
Periódica e trimestral	“Periodicamente são realizados testes de velocidade de leitura e são registadas. Relatórios trimestrais... no final de cada período faz-se o relatório na perspetiva de dar feedback de acompanhamento à professora titular e aos pais.”
Diariamente através da oralidade e do caderno	“... consegue-se perceber a evolução do conhecimento adquirido pela aluna pela oralidade.”

Plano do aluno avaliado semanalmente	“...de quatro, cinco, seis semanas os próprios alunos avaliam semanalmente o seu plano...”
Avaliação formativa	“fazemos a avaliação formativa só em trabalhos pontuais...”
Avaliação quantitativa	“Nós avaliamos qualitativamente com adquirido e não adquirido e quando é final dos semestres avaliamos com insuficiente, suficiente, bom e muito bom.”
Avaliação a nível silábico e fonémico da Dr.ª Paula Teles	“Uma das avaliações que eu faço é da Doutora Paula Teles que é mesmo uma folha de avaliação ao nível silábico e ao nível fonémico.”
Avaliação por comparação	“Faço a comparação dos seus trabalhos... no fim do ano e consigo perceber se ele está melhor em termos silábicos e da fonologia...”

3.6. Discussão dos Resultados

Para dar resposta à questão de partida “Que intervenções têm professores com alunos com perturbações de aprendizagem específicas na leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico?” foi descrito as respostas obtidas, pelos professores e outros profissionais intervenientes. Relativamente ao primeiro objetivo deste trabalho de investigação que consistia em identificar as práticas relatadas pelos docentes que contribuíram para promover as aprendizagens ao nível da leitura com alunos com perturbações de aprendizagem incluídos em turmas do 1.º ciclo do ensino básico pudemos observar que os cinco profissionais da educação entrevistados buscaram diversas formas utilizando estratégias e recursos de modo a tentar persuadir as dificuldades sentidas pelos seus alunos com PAE-DL. As suas práticas empregadas, na sala de aula, com os seus alunos com PAE-DL foram conforme sugerido na pesquisa bibliográfica, referidas anteriormente. Ao analisarmos o quadro n.º 11, podemos observar que o ensino individual, e o trabalho em pequenos grupos foram práticas abordadas pelos profissionais da educação. A literatura vem afirmar a eficácia dessas práticas, “evidências que mostram que os professores com sucesso trabalham mais tempo individualmente ou em pequenos grupos.” (Ivey e Baker, 2004, citado por Cruz, 2005).

Outra prática mencionada pelos professores titulares foi o trabalho autónomo. Esta prática para além de desenvolver a autonomia no aluno e técnicas de estudo também foi utilizado com estratégia para desenvolver o trabalho individual.

Cruz (2005) fez referência a um conjunto de atividades mais específicas que para ele lhe parecem necessários para o sucesso do ensino e aprendizagem da leitura. Entre eles o treino da consciência fonémica, desenvolvimento das habilidades fónicas; desenvolvimento do

reconhecimento visual das palavras; desenvolvimento da fluência na leitura recomendado pelo autor Wong (1991) citado por Cruz (2005). Atividades estas também referidas pelos cinco profissionais da educação com os cinco alunos com PAE-DL. Principalmente, os professores da Educação Especial e o Terapeuta da fala referiram atividades mais específicas, tais como trabalhar os pares mínimos, diversos jogos utilizando letras, sílabas e palavras com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica. "No caso da dislexia onde o problema reside na conversão dos fonemas em grafemas, o que precisa trabalhar é a consciência fonológica" (Fagundes, 2002, como citado por Cruz, 2005).

Para desenvolver a leitura e o gosto pela mesma, em seus alunos, os professores titulares utilizaram como estratégias tertúlia literária, contos de história, fantoches e concursos de leitura. Para desenvolver a escrita recorreram às potencialidades de seus alunos na área do desenho para a escrita de histórias.

Em três entrevistas a professores titulares, verificámos que cada um utilizou o seu método de ensino, o método global semelhante ao movimento da escola moderna, método global das 28 palavras e método das boquinhas. Segundo Marques (2017) o método mais utilizado nas salas de aula foi o método analítico-sintético. Os métodos mencionados pelos professores titulares, segundo a investigação de Marques (2017), foram os menos abordados nas salas de aula com alunos com PAE-DL. Um dos professores titulares referiu que o ensino do método sintético não funcionou no ensino da leitura com seu aluno e por este motivo optou por experimentar outro método, o método global das 28 palavras e teve excelentes resultados juntamente com a intervenção do professor da Educação Especial. É de salientar que pela amostra não se pode generalizar. Segundo a literatura os métodos que estimulem a consciência fonológica são os mais eficazes, visto que estes alunos aprendem melhor quando compreendem a relação entre os sons e as letras. Marques (2017) sugere o método Jean-qui-rit, por ser um método onde existe a associação de cada letra a uma imagem, a uma história e a um gesto, facilitando assim a memorização e a aprendizagem. Relativamente ao método analítico-sintético Marques (2017) refere que não será o método mais indicado para trabalhar com alunos com PAE-DL, na medida em que estes alunos necessitam de aulas que utilizem materiais mais interessantes e estimulantes. Os professores entrevistados mencionaram diversificar suas aulas de diferentes formas, através de materiais manipuláveis, diversos jogos de letras, palavras e sílabas, jogos de rimas, exploração de imagens e uso de tecnologias. Formas essas mais concretas que proporcionaram ao aluno um maior envolvimento com a sua aprendizagem.

Marques (2017) cita Coutinho & Fonte (s.d., p.4) onde referem que o método analítico-sintético exige um nível maior de abstração. Vallet (1990) refere que para possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com dislexia será através do uso de material motivador e apropriado para a compreensão e o desenvolvimento da leitura.

Dar a oportunidade ao aluno de experienciar através do erro foi outra estratégia adotada pelos professores entrevistados que relataram deixar o aluno tentar descobrir a sua própria aprendizagem. Efetuando a sua própria leitura respeitando o seu tempo e não apagando o que escreveu mesmo de forma incorreta. Ao invés disso escrever a palavra correta junto da palavra errada para que possa visualizar a diferença.

Os professores titulares entrevistados também referiram o trabalho a pares ou em pequenos grupos outra prática utilizada na sala de aula que funcionou muito bem com os alunos com PAE-DL. Relativamente à formação dos grupos, os professores mencionaram que esses grupos devem ser heterógenos com o intuito de aprenderem uns com os outros.

O segundo objetivo deste trabalho de investigação tinha por base dar a conhecer as dificuldades que os professores encontraram relativamente à promoção das aprendizagens com alunos com perturbações de aprendizagem ao nível da leitura. Segundo os relatos dos professores entrevistados a maior dificuldade consiste na falta de preparação em trabalhar com alunos com PAE-DL. Apenas um professor referiu que não sentiu nenhuma dificuldade em trabalhar com o seu aluno, devido ao apoio que teve tanto do professor da Educação Especial como do professor de Apoio e das boas condições que a escola tinha em trabalhar com alunos com PAE-DL. Os restantes professores mencionaram que essa dificuldade se deve ao facto de sua formação inicial não ter sido suficiente para adotá-los de ferramentas necessárias para lidar com esta problemática. Pois falaram na dificuldade em realizar a diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, dificuldade na escolha de metodologias, estratégias e materiais mais adequadas para trabalhar com estes alunos. As dificuldades relatadas pelos docentes foram de encontro com o da literatura, pois Rodrigues (2011) e Lima-Rodrigues (2011) referem que muitos professores afirmaram que as mudanças mais importantes nas suas carreiras não foram devido à sua educação formal como professores, mas sim através de suas práticas reflexivas, trabalho cooperativo, e inclusão em projetos da Escola ou da Comunidade que desempenhou um papel decisivo no desenvolvimento de suas competências e atitudes face à profissão. Embora, os mesmos autores, afirmam ainda que muitos outros professores identificaram a formação inicial como decisivas para o desenvolvimento das suas atitudes e competências como

profissionais. Podemos concluir que a formação inicial será o ponto de partida para o desenvolvimento das atitudes e competências dos professores, mas será necessário uma formação continua, pois, os professores referiram a importância das formações, principalmente formações na área da Educação Especial, ao longo dos seus percursos profissionais. O enriquecimento e aprofundamento através de experiências, momentos de partilhas de práticas e materiais com outros professores sobre suas dificuldades também constituiu um momento importante para suas carreiras.

O fator tempo foi mencionado pelos professores como um constrangimento: falta de tempo por parte dos professores em trabalhar com estes alunos e a falta de assiduidade por parte do aluno. Um dos professores entrevistados, o Terapeuta da fala mencionou a falta de colaboração e interesse dos pais, o que dificultou todo o processo de ensino aprendizagem.

Identificar prognósticos de professores relativamente à aprendizagem destes alunos foi o terceiro objetivo deste trabalho de investigação, visto ser relevante o prognóstico que o professor coloca nos seus alunos, na medida que um professor confiante e expetante em relação aos seus alunos constitui um dos fatores que contribui para o seu desenvolvimento. Leal (2007) menciona que segundo investigações realizadas anteriormente concluíram que não seria tanto a expetativa que provocava o cumprimento da profecia de Pigmalião, mas sim o comportamento que passava a existir em função de determinada expetativa. Cancela (2014) refere, ainda, que a interação de um conjunto de variáveis relacionadas com as características dos professores e dos alunos, acabam por influenciar as atitudes dos professores.

Segundo esta investigação pudemos observar que os professores têm bons prognósticos em relação aos seus alunos, pois acreditam que terão progressos nas suas aprendizagens e que conseguirão ultrapassar os obstáculos inerentes às suas perturbações de aprendizagem específica. O profissional Terapeuta da fala mostrou-se sem grande prognóstico relativamente às aprendizagens de seu aluno, visto que este mesmo aluno não possui o apoio e incentivo necessários por parte dos pais e encarregados de educação.

Por fim, o último objetivo específico deste trabalho de investigação consiste em saber como os professores avaliaram as estratégias e os recursos em função dos resultados obtidos com os alunos com perturbações de aprendizagem ao nível da leitura. Constatou-se que a avaliação difere consoante a metodologia abordada em cada escola. Dois professores titulares, onde um pertence a uma escola pública e outro a um colégio privada, ambos avaliaram através das avaliações formativas e sumativas, ou seja, através de testes e fichas, trimestralmente e

diariamente através das observações feitas pelos trabalhos dos respetivos alunos e através da oralidade. O outro professor titular pertencente a uma escola pública, onde foi implementada o projeto inovador, os alunos foram avaliados através do seu plano de aluno. Esta forma de avaliação consiste no próprio aluno efetuar a sua avaliação registando adquirido ou não adquirido os referidos conhecimentos. Caso não tivessem adquirido os conhecimentos, o plano seria reajustado. Nesta escola, a avaliação foi qualitativa contrariamente às outras escolas onde a avaliação foi quantitativa

Conclusões

Esta investigação procurou compreender as intervenções de professores com alunos com perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o relato destes mesmos professores. Tratou-se de uma investigação qualitativa, com relatos de práticas e cujos resultados dizem respeito exclusivamente aos sujeitos entrevistados, sem qualquer possibilidade ou intenção de generalização para outro contexto ou população.

A fundamentação teórica procurou clarificar os principais conceitos relativos ao trabalho. Neste sentido, evidenciamos que as PA resultam de fatores extrínsecos, como a organização pedagógica e didática docente, a origem socioeconómica e cultural, e fatores intrínsecos, como as deficiências sensoriais, intelectuais ou motoras. Já as PAE-DL, designadas de dislexia, estão presentes em pessoas que possuem todas as possibilidades para adquirir as aprendizagens da leitura e mesmo assim sentem dificuldades significativas nesta mesma aprendizagem.

Relativamente à questão de partida, ao longo do trabalho, os relatos dos professores permitiram revelar, com alguma riqueza de detalhe, as práticas adotadas com os seus alunos com PAE-DL. Estes alunos (quatro), foram diagnosticados com PAE-DL (dislexia). De entre estes alunos, segundo os entrevistados, três pareciam reunir condições para um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem, mas, mesmo assim, a leitura e a escrita constituíram uma grande dificuldade a ultrapassar. Por “condições” entende-se os recursos e instalações da própria escola, o apoio técnico prestado ao respetivo aluno como também a participação ativa dos pais e encarregados de educação. Apenas um dos professores relatou que o aluno não recebeu o apoio suficiente e atempado dos pais no processo aprendizagem, tendo o entrevistado identificado que este foi um dos principais motivos pelos quais os resultados da intervenção com este aluno não se mostraram muito satisfatórios.

Das entrevistas depreende-se que os docentes titulares, juntamente com outros profissionais da educação, mostraram-se empenhados na inclusão de alunos com PAE-DL, embora ainda exista barreiras a ultrapassar. A dificuldade maior relatada prende-se com a formação inicial dos docentes que não sentem preparados com ferramentas necessárias para lidar com estas perturbações e sentem a necessidade de recorrer a outras alternativas como a procura de novas formações e aprofundamento sobre esta problemática. Uma outra questão

abordada pelos docentes estava relacionada com a diferenciação pedagógica. Na discussão dos resultados, considerou-se que esta questão deveria ser melhor abordada na formação inicial e em serviço, de modo, a munir os professores com maior habilidade, de forma a colocá-la em prática nas salas de aula.

Relativamente ao método de ensino da leitura, segundo a literatura, todos os métodos que exploram a consciência fonológica são favoráveis para o aluno visto que trabalham o fonema e grafema. A literatura sugere também que as atividades sejam motivadoras e divertidas para o aluno. Os resultados desta investigação mostram que os métodos e estratégias relatados pelos professores vão ao encontro da literatura, incluindo a busca em adotar práticas motivadoras para os seus alunos.

Quanto à realização da investigação, algumas das limitações estiveram relacionadas com o facto de ter sido realizada em tempo de confinamento. A nossa intenção inicial seria fazer observação das práticas dos professores, conhecer pessoalmente os alunos aos quais se referiram, fazer um diário de bordo relativamente à nossa imersão no contexto das escolas. Não tendo sido possível optou-se por realizar o presente trabalho de investigação que se baseou nos relatos dos professores através da entrevista semiestruturada. Relativamente à análise da pesquisa documental, por motivos de confidencialidade nem todos os professores e profissionais da educação cederam os RTPs dos respetivos alunos, o que limitou a confrontação de dados. Outra limitação foi o tempo regulamentar, sem prorrogação de prazo, o que limitou a construção do instrumento e a análise dos dados, pois poderiam ter sido melhorados e aprofundados, se houvesse mais tempo.

Após ter ouvido, essencialmente, os docentes, visto que o objetivo desta investigação se prendia com as práticas pedagógicas dos professores efetuadas na sala de aula com os alunos com PAE-DL, seria pertinente também estudar num futuro trabalho de investigação, um outro olhar na perspetiva dos pais, sobre essas mesmas práticas pedagógicas. Portanto, seria pertinente estudar qual impacto das intervenções dos professores, na sala de aula, na vida dos seus alunos, com o intuito de averiguar se realmente existe inclusão desses mesmos alunos nas salas de aulas pelos professores, segundo os pais. Na opinião dos pais e encarregados de educação se sentem que os seus filhos estão incluídos nas salas de aula e se na perspetiva dos mesmos são bem acompanhados pelos profissionais de educação.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5º). Psiquilíbrios Edições. <http://hdl.handle.net/10849/45>
- Cambim, N. M. P. (2020). *Uma proposta de intervenção precoce em dificuldades de leitura* [universidade de Évora- Escola de Ciências Sociais]. <http://rdpc.uevora.pt/handle/10174/27725>
- Carvalho, V. F. R. (2019). *Visão dos docentes do 1.º ciclo sobre a sua preparação no domínio das DAE*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Catrola, M., & Silva, M. O. E. (2010). A Educação inclusiva não é uma utopia. *Deontologia, Ética e Valores Na Educação*, 31, 1–10.
- Correia, L. de M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155–172. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382007000200002>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa. métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Artmed.
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: Avaliação e Intervenção: Vol. I* [Universidade Técnica de Lisboa]. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6766/1/TeseDout_VCruz-FMH.pdf
- Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. (1994). 1990, 38–59. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Dias, M. F. A. (2017). *Promoção da leitura e da escrita numa Criança disléxica do 4º Ano* [Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra]. [file:///D:/Projeto de investigação/dissertações/Promoção da leitura e da escrita numa criança disléxica do 4º ano 2017 Maria Dias.pdf](file:///D:/Projeto%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o/disserta%C3%A7%C3%B5es/Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20leitura%20e%20da%20escrita%20numa%20crian%C3%A7a%20disl%C3%A9xica%20do%204%C3%BA%20ano%202017/Maria%20Dias.pdf)
- Estrela, J. C. M. (2015). *Avaliação da fluência leitora: estudo exploratório de adaptação do Gray Oral Reading Tests 4 (GORT 4) em crianças com e sem dificuldades na leitura do 3º ano do 1º CEB de um Agrupamento de Escolas de Leiria* (Vol. 4) [Universidade de Lisboa Faculdade Motricidade Humana]. <http://hdl.handle.net/10400.5/10441>
- Fagundes, Liliana M. R. (2002). *O sentido da letra: leitura, dislexia, afetos e aprendizagem*. Porto Alegre.
- Ferreira, P. I. T. (2019). *Estratégias de intervenção na dislexia: O papel do professor* [Instituto Politécnico de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/29086>
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24 (74), 135–148.

- Souza Filho, A. G. (2016). *Dislexia e leitura* [Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <http://hdl.handle.net/10437/6893>
- Leal, J. A. F. S. (2007). *Expectativas e sucesso escolar* [Universidade Portucalense - Infante D. Henrique]. <http://hdl.handle.net/11328/43>
- Lüdke, M., André, M. E. D. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_ca p3.pdf
- Marques, M. J. G. M. (2017). *Gestão da sala de aula no 1.º ciclo do Ensino Básico em turmas com alunos com DAE* [Paula Frassunetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2524>
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. 16, 75–81.
- Nielsen, L. B. (1997). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto Editora.
- Porto Editora, (2021, dezembro). Perceção. <http://www.infopédia.pt/dicionários/lingua-portuguesa/perceção>
- Porto Editora, (2022, fevereiro). Prognóstico. <http://www.infopédia.pt/dicionários/lingua-portuguesa/perceção>
- Ribeiro, T. (2018). *Consciência fonológica em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico com perturbações da aprendizagem específica com défice na leitura*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Ribeiro, Iolanda; Viana Leopoldina Fernanda; Baptista, Adriana; Choupina, Celda; Santos, Sandra; Brandão, Sara; Cadime, Irene; Silva, Carla; Ferreira, Albertina; Costa, Lurdes; Carvalho, Marisa; Azevedo, Helena; Freitas, Tânia; Chaves-Sousa, Séli; Cruz, J. B. (2019). Dificuldades na aprendizagem da leitura. In *Aprender Ainda Ainda estou a aprender* (Vol. 5, Issue 11, pp. 27823–27833). <https://doi.org/10.34117/bjdv5n11-376>
- Rodrigues, D. (2003). *A Inclusão como Direito Humano Emergente* (pp. 12–35).
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar Em Revista*, 41, 41–60. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000300004>
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). Aprender a ler e escrever em Portugal (relatório de progresso). In *Fórum Estatístico/DGEEC*.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135–153.
- Silva, M. O. E. (2019). Gestão das aprendizagens na sala de aula Inclusiva. In *Edições universitárias Lusófonas* (Cento de E, Vol. 2).

- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura* (Editorial). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 1–23. www.clinicadedislexia.com
- Teles, P., & Machado, L. (n.d.). *Dislexia - Da Teoria à Intervenção*. 1–19. [file:///E:/Projeto de investigação/V-SEMINARIO-DISTEMA-PORTO Paula Teles.pdf](file:///E:/Projeto%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o/V-SEMINARIO-DISTEMA-PORTO%20Paula%20Teles.pdf)
- UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien,1990.
- UNESCO. (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas* (pp. 1–4).
- UNESCO. (2005). *Garantindo o acesso à educação para todos*, 1-38. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf
- UNESCO. (2019). *International Forum on Inclusion and Equity in Education Every learner matters*. 48, 1–25.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.

Fontes Legislativas

- Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. <https://doi.org/10.1046/j.1365-201x.1999.00592.x>
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre/pt/html>

Apêndices

Apêndice I- Guião de Entrevista

Tema: Perturbações de Aprendizagem Específicas com Défice na Leitura: práticas pedagógicas com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivo Geral: Analisar práticas pedagógicas de professores do 1º Ciclo com alunos com perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
A Legitimação da Entrevista	- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende realizar. - Criar condições que facilitem a motivação do entrevistado.	-Informar o entrevistado o objetivo do trabalho de investigação. - Solicitar a sua colaboração. - Assegurar o anonimato das informações do entrevistado. - Pedir autorização para gravar a entrevista.
B Expectativas do professor em relação à inclusão do aluno com PAE-DL	- Conhecer expectativas do professor em relação ao aluno com PAE-DL	- Levar o professor a falar das suas expectativas relativamente à aprendizagem da leitura - Ao sucesso escolar do aluno
C Práticas pedagógicas implementadas com o aluno	- Conhecer práticas relatadas pelo docente com alunos com PEA-DL	- Levar o professor a referir práticas pedagógicas que implementa na sala de aula com alunos com PEA-DL - Induzir o professor a falar sobre se utiliza essas mesmas práticas com todos os alunos da turma ou somente com o aluno que tem PEA-DL

D Dificuldades sentidas em relação ao aluno com PAE-DL	- Conhecer dificuldades que o professor encontra relativamente ao trabalho realizado com o aluno	- Solicitar ao professor que mencione, se for o caso: - As medidas de suporte à aprendizagem à inclusão - Os apoios que o aluno tem - A avaliação que faz das medidas e dos apoios que o aluno tem
E Avaliação das estratégias e recursos	- Compreender como os professores avaliam as estratégias e os recursos implementados	- Levar o professor a referir como avalia as estratégias e os recursos implementados
F Dados complementares	- Dar a oportunidade ao entrevistado para abordar assuntos que considere pertinentes.	

Apêndice II - Transcrição da Entrevista 1

Entrevistado	Professora Titular do 1º Ciclo
Faixa etária	40-49
Formação Inicial	Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo
Formação Continua	Formações cedidas pelo colégio
Tempo de Serviço	23 anos
Escola	Colégio Privado no centro de Lisboa
Descrição Aluno	Aluna de 9 anos do 3º ano diagnosticada com dislexia
MSAI	Medidas universais: acomodação curricular e apoio tutorial
Apoios	Professora de Educação Especial e Professora de Apoio

Pergunta: Fale-me um pouco da sua experiência profissional com crianças com dificuldades específicas na aprendizagem?

Resposta: Então **o meu primeiro contacto foi na escola**. Não tenho ninguém na minha família com este tipo de necessidades. A verdade é que **em quase todos os grupos que tenho trabalhado, há sempre algum menino com necessidade específica**. E tenho vindo a anotar que à medida que, portanto, nós acompanhamos os grupos durante os quatro anos, e sempre que me vem um grupo novo no primeiro ano há sempre 1 ou 2 alunos com problemas na parte da leitura e da escrita. **Este grupo, eu tenho uma menina mais na parte da escrita, na parte da leitura, porque tem dislexia**, não tanto na parte da leitura mas na parte da escrita, porque a leitura tem vindo a ser trabalhada, já estamos no terceiro ano e ela já consegue fazer uma leitura fluente até. Já não é uma leitura silábica, já não troca as palavras. Ela tem feito um bom percurso. Na parte da escrita as coisas ainda são um bocadinho complicadas. Ela ainda faz muitas trocas, ainda escreve as palavras juntas, portanto ainda há aqui um trabalho que tem que ser feito.

Pergunta: Esta criança é mesma diagnosticada com perturbações específicas de aprendizagem?

Resposta: Sim, geralmente, quando estamos no primeiro ano **deixamos esse ano para ter a certeza que realmente existe algum problema**. **No final do primeiro ano falei com a mãe da minha aluna** e ela também me **falou que existiam pessoas na família com dislexia**. **A evolução desta menina no primeiro ano não tinha sido igual ao resto da turma**. Portanto, **ela estava mais atrasada na leitura, na escrita, trocava alguns sons** e foi de comum acordo e a mãe também o assim o entendeu em fazer uma avaliação. Esta **avaliação foi feita numa consulta de pediatria de neurodesenvolvimento**. E quando já **estavam de férias recebi o relatório a dizer que tinha dislexia**. Portanto, foi feita **fora da escola, porque no nosso estabelecimento de ensino faz uma avaliação, mas não é uma avaliação tão pormenorizada como numa consulta de pediatria do desenvolvimento**. **Neste relatório vinha para colocar a aluna no decreto lei de 54/2018 com medidas universais**. Portanto, **iniciou logo no início do segundo ano com medidas universais** e portanto desde essa altura, **nós já estamos no 3º ano, sempre a beneficiar das medidas**.

Pergunta: Quais são as medidas universais adotadas?

Resposta: **Nós temos as acomodações curriculares, na parte da localização, à frente do quadro**. Ela tem que **estar sempre na primeira fila, perto do professor** porque tenho que a ajudar, estar longe da janela, porque se tiver perto da janela distrai-se muito a olhar lá para fora para o pátio. **quando explico para a turma, volto a explicar novamente para a aluna**. Portanto, primeiro para a turma e depois para aluna individualmente ao pé dela para ver se percebeu o que é que ela faz. Depois temos aquela parte da apresentação, ou seja, eu tenho que me assegurar que todas as orientações que lhe dei, ela percebeu e tenho que a ajudar a chegar lá, vou dando pistas para ela chegar aquele trabalho. Assim ela consegue

identificar o erro, apaga e volta a fazer . Explico quantas vezes forem necessárias e de diferentes formas até chegar lá.

No final do 1.º ano falamos com a mães. Mostrei o caderno à professora da educação especial. Eram trocas a mais. Quando veio o relatório da pediatra vinha logo uma proposta de avaliação com decreto lei, vinha com as medidas universais e nós seguimos esta proposta de avaliação da pediatra e fizemos as medidas. Quem fez as medidas foi o departamento da educação especial para a aluna consoante as recomendações da neuropediatra.

Pergunta: Ela está sentada sozinha?

Resposta: Neste momento, sim por causa do covid-19. As mesas estão separadas que é uma maneira que eu não gosto nada de ter a minha turma. Estão com algum distanciamento, mas não 2 metros porque são 26 alunos.

Uma outra medida apoio tutorial, um colega que a pudesse ajudar, mas neste momento isso não acontece muitas vezes, mesmo por causa das medidas do Covid-19. Mas não tínhamos estas medidas ela tinha um colega ou uma colega que a ajudavam, um colega tutor. Também ajudo a planificar, ou seja, ajudo a dizer o que tem que fazer primeiro e o que faz a seguir. Tudo ali planificado. Na parte da organização que também está prevista nas medidas e na parte da avaliação. Ela faz a mesma avaliação que os outros meninos, mas não lhe desconto os erros e tem mais tempo para a realização. Portanto, a avaliação é igual dos colegas. A única diferença é que tem mais tempo para a realização e não desconto os erros.

Pergunta: Há algum tipo de avaliação ou monitorização quanto às próprias estratégias utilizadas e os próprios recursos implementados com esta aluna? Se sim, como é essa avaliação a estas estratégias e recursos à medida que o aluno vai progredindo e melhorando nas suas aprendizagens?

Resposta: Sim. A avaliação é feita, através dos teste finais do período e depois faço várias avaliações como a avaliação da leitura, da escrita. Vamos fazendo muitas avaliações ao longo do período e estas têm exatamente o mesmo peso que um teste de avaliação. A aluna é avaliada praticamente todos os dias e essa avaliação conta para a avaliação final.

Pergunta: Quais são as características desta criança com dificuldade de aprendizagem específica? No que funciona melhor e o que faz menos bem?

Resposta: Ela é uma menina muito trabalhadora e muito persistente e gosta muito de aprender e é um ponto a meu favor. Quando ela erra e digo-lhe atenção vê-la bem e ela consegue identificar o erro. É muito esforçada e persistente, enquanto ela não percebe ela não desiste. É claro que tem momentos que fica frustrada, por exemplo: eu costumo fazer ditados porque funciona bem com a minha turma. Dou-lhes um texto, eles preparam e depois faço o ditado. A ela faço igual, não posso lhe dar uma coisa diferente porque ela fica angustiada porque ela não quer ser diferente. E tinha uma altura que ela não conseguia como é lógico, ela dá muitos erros, troca muitas letras, troca os sons . Eu não lhe contava os erros e ela perguntava porque que não tenho o número de erros lá em cima? ela tinha ao contrário, escrevia-lhe as palavras que tinha bem. E eu respondia-lhe porque tu és especial, és diferente nesta parte, és muito melhor. Tentava dar-lhe a volta de maneira que ela não se apercebesse que também conseguia. Mas vi que isto não estava a resultar e obtive por fazer o ditado quando ela sai para o ensino especial, mas mesmo assim ela pergunta porque que não muda o dia do ditado. Ela gosta de fazer, quer fazer porque é muito esforçada. Ela coloca nela mesma muita pressão. Às vezes chora um pouco por não conseguir. A dislexia dela não é uma dislexia ligeira é algo que a afeta muito na escrita. A dislexia dela é hereditária. Ela tem na família uns primos direitos com dislexia e um tio. Os pais não falam muito sobre isso. A dislexia dela é hereditária mas ela vai evoluindo, tanto que já lê. No final do primeiro ano ela não lia, mas agora já lê e já escreve, já se consegue perceber o que ela escreve, apesar das trocas. As palavras todas juntas já está bem melhor. Consegue partir as palavras, consegue escrever uma frase sem estar tudo junto. Na parte da gramática ela decora muito bem as coisas. Ela sabe a gramática, nós agora

vamos fazer avaliação e ela sabe todos os determinantes, sabe o que são os verbos e os adjetivos e sabe aplicar. Tem feito uma boa evolução, sem dúvida, mas ainda tem muito trabalho pela frente porque depois além desta dislexia apesar de ainda não estar diagnosticado ainda, a professora do ensino especial acha que ela tem um pouco de defice de atenção. Ainda não fez avaliação nesse sentido. Já foi pedido aos pais para fazerem. Em janeiro fomos para casa e por isso os pais ainda não conseguiram fazer (por causa do Covid).

Ela troca letras, imagine na palavra preto ela escreve perto, se for ss ela põe Ç, se for gre ela faz tre . Ainda troca muitas palavras, mas se dissermos ela vai corrigindo. As melhorias são muito devagarzinho num ritmo devagar. Eu e a professora da educação especial achamos que esta distração não a ajuda porque à dias está ali a pensar. Ela é uma menina muito crescida, até porque ela tem uma família, em que são 5 irmãos e ela toma conta dos irmãos. Ela é a 2º filha e toma conta de um bebé. É uma menina muito desenrascada. Ela tem uma irmã no 2º ano que já vai mostrando algumas dificuldades, mas ainda não está nada diagnosticado. Tem uma irmã no 1º ano e tem uma irmã no 6º ano. E agora tem um bebé, o único rapaz. Tem uma prima direita que está no 6º ano que também tem dislexia, e tem um primo que está a fazer uma avaliação para ver o que se passa com ele a nível do português.

Ela troca o p/t, depois troca o g/d, troca o ch/c, depois quando é com "u" ou "o" ela também troca e depois troca muito os ditongos o "eu" ela é capaz de escrever primeiro o "u" e depois o "e", o "ei" ela também troca, se eu disser "ei" ela é capaz de escrever "ai", ela faz essas trocas aqui com as vogais. Depois troca nas sílabas, por exemplo o "am" ela faz "ma", se for "in" ela faz "ni", se for "so" ela faz "os", portanto troca a vogal com a consoante. Às vezes ela corrige, eu digo-lhe "tens a certeza que é assim, olha que não está a soar muito bem" ela apercebe e emenda o erro. Depois, por exemplo, se eu lhe pedir para escrever feliz ela escreve "fili". Se eu dizer para escrever "tal" ela escreve "tala", portanto põe vogais onde elas não existem. Se eu disser para escrever "azul" ela escreve "zola" e às vezes faz umas trocas que eu não sei onde as vai buscar. Mas em relação à pronúncia consegue dizer. Se lhe disser diz lá a palavra, ela diz "azul" e eu digo-lhe ok então onde ouviste o "o"? e ela diz em lado nenhum. E ela consegue corrigir. Isto tem vindo a melhorar. Tem dias que ela escreve muito bem, mas Por exemplo o "q" escreve "ce" também tem alguma dificuldade na leitura dos dígrafos "nh" e "ch", eu tenho que repetir por exemplo galinha "nha" "nha" para ela fazer o certo senão ela escreve "lh" em vez de "nh". No início, no primeiro ano, quando começaram a ler, ela lia de letra a letra, para aquilo que ela fazia, agora está fantástica.

Ela conseguiu ler algumas frases no 2.º ano. No primeiro ano lia só palavras. E agora lê perfeitamente, há uma ou outra palavra que fica um pouco engasgada, mas chega lá. Eu não a corrijo, deixo ela ler e ela fica ali um tempinho. Eu dou-lhe um tempinho para ela corrigir ela própria. Só se não conseguir é que digo a palavra, mas já há muito tempo que isso não acontece. Ela já consegue ler um texto sem parar e com muito menos tempo que fazia.

Pergunta: Fale-me das suas práticas pedagógicas que implementa na sala de aula para desenvolver as dificuldades desta aluna?

Resposta: Deixe-me explicar primeiro o historial da aluna. Ela vai 2 vezes por semana, sai da sala e vai trabalhar com a professora do ensino especial e mais 2 vezes por semana ela sai da sala e vai trabalhar com a professora de apoio. Portanto, o que eu faço com a aluna é quando os outros colegas estão a fazer outros trabalhos, trabalho individualmente com a aluna, ou seja, tenho trabalhos específicos para a aluna. Ela faz os trabalhos que os colegas fazem, mas quando os colegas estão, por exemplo, a fazer uma ficha de um livro, ela está a fazer comigo outra ficha que eu ache que naquela altura ela precise. Como, por exemplo, está a trocar muito o "r" com o e faço-lhe uma ficha em que ela tem algumas palavras em que ela tenha que aplicar esse caso de leitura, se está a trocar muito o "ss" com o "c" trabalho com ela essa parte. Trabalho com ela quando vejo que não consegue ultrapassar aquele erro porque depois ela trabalha com a professora do ensino especial e com a professora do apoio. Ela não tem falta de apoios, tem muitos apoios até. Outras vezes ela está a fazer o mesmo trabalho que os colegas mas eu

estou com ela a ajudar. Quase sempre estou com ela a ajudar. Neste momento a aluna também está com dificuldades a matemática, portanto, não é só a parte do português. A matemática está a ficar comprometida, porque no 3º ano tem uma matemática complicada e também trabalho com ela individualmente. Claro que a aluna percebe que está a fazer alguma coisa diferente dos colegas e tenho que arranjar umas estratégias para ela não se sentir não digo frustrada, mas às vezes triste. E tem resultado, assim que trabalho com ela. Nós temos um pit (Plano individual de trabalho) semanal. entrego uma 2ª feira e eles têm que entregar na outra 2ª feira. E eu trabalho com ela esse trabalho individual semanal. Portanto, vamos tentando gerir de maneira que ela vá ultrapassando as dificuldades. Às vezes, ela própria me diz “professora não estou a conseguir fazer estes exercícios” e eu trabalho com ela esses exercícios, às vezes a mãe envia-me um e-mail a dizer que lá casa estão a sentir que está com dificuldade nesta parte e eu volto a trabalhar com ela, na sala de aula, individualmente essa parte. Portanto, temos aqui um trabalho entre professora titular, os pais e os professores de apoio. Acho que com estes apoios a aluna tem conseguido chegar à positiva. Ela tem nota de satisfaz e de bom e tem conseguido progredir. Aliás, com as suas medidas universais, acho que ela está bem protegida de ficar retida, ela avança sempre. Por, enquanto, não tem sido necessário aplicar outras medidas para além das medidas universais. É sempre feita uma avaliação no final de cada período comigo e com os outros professores que fazem a avaliação e não tem sido preciso medidas seletivas, porque ... A professora do ensino especial e a professora de apoio fazem a avaliação comigo, mas também fazem os professores de educação física, todos os professores da turma têm que fazer a avaliação das medidas. A professora de inglês, de música, de religião moral, filosofia para crianças, expressão dramática, portanto todos têm que avaliar as medias da aluna. No final do período envio para todos os professores e eles avaliam o que fazem com a aluna. Por exemplo, a professora da expressão dramática, olhando para a ultima avaliação da aluna do 1º período, a professora só tem como medida o aluno perto do professor, de resto não tem mais nenhuma acomodação curricular. O professor de educação física também não precisa de por nenhuma medida. Onde ela tem mais é na matemática, no português e no estudo do meio e depois no inglês, em MRC (Religião moral)

Pergunta: Quanto tempo fica com o professor da educação especial?

Resposta: Ela fica por volta de 45 minutos, mas nunca é 45 minutos passa sempre mais geralmente é uma hora.

Pergunta: Ela vai sozinha?

Resposta: Está sozinha com a professora da educação especial. Vai com um colega para o apoio.

O trabalho no apoio é semelhante ao meu. Se eu vejo que ela está com alguma dificuldade na matéria é esse trabalho que peço à professora para trabalhar com ela. Por exemplo, ela estava com dificuldade nas frações a professora de apoio trabalhou com ela essa matéria. Quando percebemos que ela percebeu essa matéria é que avançamos para outra matéria. Enquanto não compreende a professora de apoio continua até perceber. A professora do ensino especial tem um trabalho específico com a aluna.

Pergunta: Então a escola possui apoios para estas crianças com DAEL?

Resposta: Sim. A professora de apoio que está só para o 1.º ciclo e o departamento da educação especial que tem cerca de 6 elementos. Tem um coordenador e tem 5 professores do ensino especial. O departamento do ensino especial funciona para a escola toda até o 12º ano.

Pergunta: Poderia referir atividades, em concreto, que utiliza com esta aluna?

Resposta: Eu utilizo muito a escola virtual. A escola virtual tem muitos jogos para ela e tem muitos vídeos dá para ela ver, também utiliza com a minha turma. Utilizo muitos vídeos muitas histórias. Utilizo também com ela cartões com palavras. Às vezes faço, isso foi eu que construí, faço cartões com palavras mal e cartão com palavras bem e ela tem de identificar qual é a palavra que está bem e qual está mal. Fazemos também letras na sala e ela constrói as palavras e as frases com as letras. Eu uso tudo e mais

alguma coisa para ver se ela consegue chegar lá. Faço muitos jogos com ela, **jogos de palavras, de rimas (nós fazemos quadras, eu digo o primeiro verso e ela diz o segundo, digo e terceiro e ela diz o quarto)** e também faço com ela jogos com imagens giras que encontre em revista ou num postal, levo para ela e ela descreve muito oralmente e depois escrevemos. Ela gosta muito desta atividade. Também faço com ela jogos de memorização para ver se consigo focar a atenção dela por algum tempo. Ela olha para uma imagem durante algum tempo e de seguida pergunto-lhe, por exemplo, de que cor é a camisola da menina que está na imagem e ela tem que me dizer qual era a cor. Para focar a atenção dela. Também faço o jogo da memória. Isto tudo mais os outros 25 alunos que estão na sala, às vezes não é fácil, porque os outros também precisam de ajuda e também tenho lá uns meninos embora não tenham nada diagnosticado também têm algumas dificuldades e precisam também de ajuda. E às vezes faço com a aluna e com outro colega, portanto vou tentando fazer coisas diferentes com a aluna sabendo sempre que tenha lá mais 25 meninos e que às vezes não é fácil. Há atividades que faço só com a aluna e atividades que faço igual para todos. As atividades que faço com toda a turma são a escola virtual, a parte das histórias, gosto muito de português, portanto sou um pouca suspeita, **leio muitos livros, muitas histórias e depois fazemos muitos trabalhos sobre essas histórias.** Às vezes **faço a descrição de uma parte da história e eles têm que a desenhar, outras vezes têm que fazer uma carta,** depende da história, outras vezes temos que **construir um convite, outras vezes escolhem a parte que mais gostam da história e escrevem sobre isso e depois fazem um desenho.** Essas atividades faço com a aluna e com a turma. **Outra atividade mais virada para a leitura que eles adoram que é cronometrar a leitura,** eles acham o máximo. Portanto, **ponho um cronómetro enorme no quadro interativo e eles fazem a leitura.** A aluna quer sempre fazer com o cronómetro. Pergunto sempre "queres fazer com o cronómetro ou sem cronómetro", nós brincamos com o gelado ou sem o gelado. E quase sempre ela quer com o gelado, ela tem que ler um certo número de palavras num minuto e ela tem vindo a melhorar imenso. A última leitura que fizemos a aluna fez 1 minuto e 16 segundos e ficou felicíssima. Também faço com eles **conto a história e o livro vai passando e eles leem o resto da história.** Passa para um aluno lê a história, depois passa para outro lê a história. **Costumo trabalhar muito em grupo, este ano não muito, mas costumam trabalhar em grupo a construir histórias e depois apresentar à turma.** Às vezes **construímos fantoches na aula de expressão plástica e eu utilizo esses fantoches para eles construírem uma história para apresentarem.** E isso a aluna também faz como fazem os colegas. Quando estivemos a dar a notícia, cada aluno escreveu uma notícia e depois eu montei um estúdio de televisão, coloquei o genérico da SIC e eles tinham que dizer a notícia. A aluna faz igual aos colegas e ela gosta muito e está perfeitamente integrada e faz perfeitamente o que os outros fazem. **E os trabalhos de grupo ela está muito bem e faz o mesmo que os outros fazem. Sejam em trabalhos de grupo de língua portuguesa, seja em trabalhos de grupo do estudo do meio ela é escolhida pelos colegas.** Umas vezes sou eu que escolho os grupos, outras vezes são eles e é tudo perfeitamente normal. Nunca nenhum colega questionou sobre o problema da colega. Eles sabem que ela tem dislexia, mas nunca a meteram de parte por isso, até a ajudam. Para eles isso não é um problema, para eles isso é uma coisa normal, porque para mim também isso não é um problema e portanto eles reagem um bocadinho como o modelo que têm na sala. Como isso para mim não é nenhum problema para eles também não é, e nem sequer falam sobre esse assunto. Nunca gozaram, nisso a turma é uma turma muito boa. Tenho uma turma que são muito amigos uns dos outros. É claro que às vezes há problemas com o futebol, os matraquilhos. Nós temos matraquilhos no recreio e os problemas giram à volta dos matraquilhos, mas nunca houve problemas com a aluna. No primeiro ano expliquei à turma, porque um aluno perguntou porquê que a colega estava a fazer um trabalho diferente. E aí eu expliquei, disse-lhes que era perfeitamente normal e que existem pessoas famosas com o mesmo problema. Disse-lhes que futuramente ainda íamos ouvir falar muito da colega.que ela iria ser uma jornalista ou uma escritora e que ia ser fantástica. Assim acabaram por perceber que era perfeitamente normal e que não era nada de outro mundo. E há muitos meninos em outras turmas com estes problemas e como nos temos um departamento de ensino especial temos muitos meninos que vão para o colégio porque sabem que vão ser acompanhados pelo departamento. Não sei é também pelo facto de estarmos ali num colégio particular com outro tipo de apoio e também a forma como tratam os alunos, se calhar é um pouco por aí, não tive problemas e nunca foi preciso ralar com ninguém. Nunca a aluna se sentiu inferior a

ninguém, ao resto dos colegas também por que não é. Até porque **ela é fantástica no desenho, na pintura, ela utiliza umas cores muito alegres**. Ela é mesmo uma menina, menina. Portanto **os pontos fortes** dela são o desenho, **ela é muito boa na educação física, na parte do desporto ela se destaca, na ginástica, andar de patins**. O ultimo módulo que trabalhamos foi a patinagem e ela destaca-se. Vê-se que é uma menina que está habituada a brincar na rua com as irmãs no quintal. Ela tem um quintal e está habituada a andar de skate, a andar de patins, faz surf. Ela é uma menina dotada para a parte da educação física. E depois **é muito boa na expressão plástica e destaca-se muito na parte da filosofia para crianças. Ela tem sempre uma opinião a dar sobre os assuntos, sempre muito correta. Ela é muito participativa. Mesmo que ela não saiba ela quer ir ao quadro**, é das primeiras a colocar o dedo no ar e a querer ir ao quadro e a fazer as coisas . Até porque eu digo "vamos aluna se errares não tem problema, porque a professora ensina-te outra vez, assim como digo aos outros". Portanto, para eles ir ao quadro é uma coisa muito boa. Nós, quando andávamos na escola andávamos lá a trás escondidos para não ir ao quadro. A minha turma é exatamente ao contrário, todos querem ir ao quadro, o que é ótimo. E as vezes tenho que fazer uma série de exercício para conseguir que todos vão ao quadro. E às vezes sou capaz de estar uma manhã inteira na matemática para conseguir que todos vão ao quadro para fazer um exercício. Portanto, a aluna não tem problemas nenhuns em ir ao quadro, não tem problemas nenhuns em errar e por isso acho que ela é uma menina muito feliz. **Pontos menos bons onde ela tem mais dificuldades é mais na parte da escrita, da planificação de um texto também, na organização das ideias é difícil para ela organizar as ideias e escrever. E agora na matemática também está a ter dificuldades, na parte da interpretação dos problemas**, ela até pode conseguir fazer a operação que lá está, mas não consegue interpretar e não consegue perceber o que lhe estão a pedir. Se for eu a ler, aí ela já sabe o que é pedido. Portanto, ela lê e eu pergunto sempre "percebeste aluna?" e ela responde "mais ou menos" e eu leio a seguir e ela diz "ah já sei o que é para fazer". Num exercício de matemática ela diz "isto é para fazer o quê? não estou a perceber é para fazer o quê" e se eu disser "é para fazer o que fizemos ontem" ela diz "ah já sei o que é". Ela aí está com muita dificuldade de interpretação. **No português ela recorre muito ao texto para a parte da interpretação**. Se for perguntas mais diretas ela faz sozinha. Se for uma pergunta não tão direta e que não esteja no texto ela pergunta "isto é para dizer o quê?" e pronto aí tenho que explicar o que é que aquela pergunta quer, aí tem mais dificuldades nesta parte da escritas. Ela lê, ela lê bem o texto, mas às vezes não consegue perceber na totalidade a informação. O que é mais direto ela consegue, aquilo que não está tão explicito no texto, ela já tem mais dificuldades. Eu costumo ler os textos. Primeiro ela lê, eu leio, depois volta a ler e depois pergunta-me algumas palavras que não sabe o que quer dizer e diz-me se está a perceber ou não que é para eu explicar. **Leio os testes de avaliação, as perguntas, a parte da gramática. Está previsto nas medidas da aluna, eu fazer uma leitura. Leio sempre. Para a turma já não estou a ler, só para a aluna.**

Pergunta: Que dificuldades sente ao ensinar esta aluna?

Resposta: **Não sinto nenhuma dificuldades para ensinar a aluna**, porque **eu tenho um apoio muito grande por trás. Se eu não tivesse a professora do ensino especial a dar-me de vez em quando umas dicas, eu se calhar sentia dificuldades**, mas a verdade como nós temos um grande apoio por trás, temos a professora do ensino especial e a professora do apoio, eu não sinto grande dificuldade a ajudar a aluna e a ensinar a aluna, **embora eu não tenha nenhuma especialização no ensino especial, não tenho. Portanto, é um bocado intuitivo, é por aquilo que vou vendo na altura que ela precisa e depois pergunto à professora se estou a fazer bem, porque às vezes tenho dúvidas se estou a fazer bem**. Eu quero ajudar a aluna, não quero que ela fique mais baralhada. A professora diz que tudo o que fizeres diferente é bem-vindo e eu pergunto, mas eu estou a fazer isto bem e ela diz se calhar é melhor fazeres isto de outra maneira e vai dando algumas dicas e vamos nos falando todas as semanas para ela também me ajudar. **A aluna reage muito bem aos jogos**, mas às vezes não sei e isto é uma mais valia termos um departamento só para isto. Se não tivesse tinha que ir experimentado para ver o que é que resultava, mas como tenho sinto-me um bocadinho mais apoiada. A aluna gosta mais de fazer os jogos com os cartões. Ela não gosta muito de ir para os computadores. Eles têm mesmo aulas de informática. Ela não gosta muito de ir para os computadores porque demora muito tempo a procurar as letras, é o que ela me diz. Se for jogos no tablet

ela adora. Nós temos um dia por semana que a turma está dividida, uns vão para o laboratório de informática e eu fico com a outra metade. A metade com que eu fico ficam com tablets . Nós temos este benefício que é um tablet para cada aluno. Portanto, posso requisitar um tablet para a turma, nós temos 46 tablets, portanto dá para a turma toda. Portanto, quando ela fica comigo na metade que não vai para informática, **ela gosta de estar no tablet a fazer jogos, jogos de palavras, jogos de matemática, e aproveito este tempo para trabalhar com ela e nisso a escola virtual é uma grande ajuda porque a escola tem a escola virtual ajuda imenso em alguns jogos, isso ela gosta.** Agora propriamente a disciplina de TIC em que ela tem que escrever, fazer um documento no Word e fazer uma apresentação ela já não acha muita piada porque **tem alguma dificuldade em escrever no computador.**

Pergunta: E em relação aos pais?

Resposta: **Em relação aos pais não tenho dificuldades, eles são excelentes.** A mãe é muito colaborativa conosco, uma pessoa sempre pronta a ajudar. **Deixa-nos muito à vontade para trabalhar com a aluna.** Portanto, tudo aquilo que nós trabalhamos com a aluna, tudo que pudermos ajudar pela aluna é bem-vindo. Todos os apoios que pudermos dar à aluna a mãe agradece do fundo do coração. Até porque como são muitas lá em casa a mãe tem muita dificuldade e, ajudar só a aluna . **Portanto, tudo o que nós pedimos à mãe, tudo o que a mãe nos pede é feito.** Nisto temos muita sorte em ter uma mãe que colabora muito conosco.

Pergunta: E em relação aos professores intervenientes neste processo?

Resposta: Nem em relação à professora da educação especial. **A professora da educação especial é cinco estrelas e a do apoio também. Sempre que preciso de alguma coisa ou vou ter com ela ao gabinete, ou mando um e-mail e ela responde-me logo na hora.** Agora pedi-lhe ajuda porque vamos para fazer avaliações de português eu faço num dia a parte da interpretação e gramática e depois deixo para outro dia a parte escrita. Já lhe pedi se ela ajudava a aluna na parte escrita, nem se quer é o horário dela , e ela diz que sim, vai ajudar. Sempre que preciso de ajuda posso contar com ela.

Pergunta: Que formação ou formações acredita que os professores deveriam ter para melhorar as suas práticas, ao nível do ensino e aprendizagem da leitura, no caso do 1.º ciclo?

Resposta: **Acho que é mesmo da educação especial.** Principalmente, quem está a começar sente dificuldade em chegar no aluno. **Principalmente se tem uma turma muito numerosa.**

Pergunta: E no seu caso específico, gostaria de participar de alguma formação para dar resposta para suas dificuldades? Qual ou quais formações, exatamente? Estas formações já existem e são ofertadas? Se sim, vai participar assim que possível ou algo dificulta a sua participação?

Resposta: **Sem dúvida, claro que sim, ia.** Nós tivemos algumas formações aqui no colégio não **direcionada para a parte do ensino especial, mas por exemplo tivemos para o ensino da matemática, algumas de escrita criativa,** vamos tendo. Ultimamente, e não por causa do covid, houve algumas mudanças no colégio, nós mudamos de Direção e parou um bocadinho as formações e depois veio o covid ficámos em casa, mas penso que depois que isto estiver um pouco melhor voltam as nossas formações, até porque **é obrigatório termos formações.** Portanto, **são formações ofertadas pela escola.** **Se houver alguma formação que queremos muito fazer e temos que a pagar aí nós podemos pedir ao colégio, se podemos ir a essa formação e se pagam.** Já tem acontecido o colégio pagar algumas formações ou pagar uma parte. Mas como lhe digo isto tudo numa outra Direção. Isto depende de quem está à frente, portanto, é tudo novo não sei como irá ser.

Pergunta: conhecendo e tendo acompanhado este aluno durante este tempo, quais as suas perspectivas em relação ao aluno, relativamente às aprendizagens da leitura? Em outras palavras, consegue” prever um futuro próximo” quanto ao desenvolvimento deste aluno?

Resposta: Eu acho que ela é uma criança que vai aprender. Vai, vai. Ela vai ter sempre algumas dificuldades, mas ela uma criança que vai fazer o seu percurso e vai chegar uma altura que vai ela própria emendar o seu erro e seguir em frente. Eu acho que vai conseguir. Eu sou muito otimista, portanto acho que sim.

Pergunta: Quais as suas perspetivas em relação ao aluno com DAEL, relativamente ao seu desenvolvimento junto da turma, escola e comunidade?

Resposta: Muito bem. A aluna é uma menina muito sociável e toda agente conhece bem a aluna, porque a aluna vem de uma família em que os pais, os tios foram alunos no colégio e a avó da aluna teve uma vida muito ativa no colégio. Portanto, conhecia muito bem as irmãs do colégio, participava nas comemorações do colégio. Portanto, toda agente conhece a aluna. Portanto, ela é uma menina muito sociável, está sempre pronta a ajudar. Se for preciso fazer algum recado, ir ter com alguma irmã, ou ir tirar fotocópias a aluna está sempre pronta a fazê-lo. Ela está muito bem integrada no colégio. O colégio é a segunda casa da aluna. Portanto, acho que se a aluna continuar no colégio ela vai ficar muito bem. Ela está muito protegida no colégio, ela sente-se muito confortável. Acho que vai fazer um bom percurso. Se nós perguntarmos por ela toda agente a conhece. Os outros meninos em todas as turmas, até porque tem irmãs nas outras turmas. Isso ajuda muito. Está muito bem. Nós temos uma oração da manhã, a aluna está sempre na oração da manhã, se for preciso ajudar ela vai ajudar.

Pergunta: Teria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecer, poderia melhorar a aprendizagem da leitura neste aluno?

Resposta: Acho que não. Não mudaria nada

Apêndice III- Análise de Conteúdos 1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRANSCRIÇÃO	INDICADORES
Dados Profissionais	A escola foi o primeiro contacto	-o meu primeiro contacto foi na escola; -Não tenho ninguém na minha família com este tipo de necessidades;	-O primeiro contacto foi na escola; -Na família não tem ninguém com esta necessidade;
	Vários grupos com alunos com PEA	-em quase todos os grupos que tenho há sempre algum menino com necessidades específicas; -e sempre que me vem um grupo novo, no primeiro ano, há sempre um ou dois alunos com problemas na parte da leitura e da escrita, -Este grupo tenho uma menina, mais na parte da escrita, na parte da leitura, porque tem dislexia;	-Em quase todos os grupos que trabalhou tinham meninos com necessidades específicas; -Este grupo tem uma menina com dislexia;
Dados do Aluno	Diagnóstico fim do 1.º ano	-deixamos esse ano para ter a certeza que realmente existe algum problema; -No final do primeiro ano falei com a mãe da minha aluna; - a mãe também o assim o entendeu em fazer uma avaliação; -falou que existiam pessoas na família com dislexia; -A evolução desta menina no primeiro ano não tinha sido igual ao resto da turma; -ela estava mais atrasada na leitura, na escrita, trocava alguns sons; -estavam de férias recebi o relatório a dizer que tinha dislexia;	-Não foi diagnosticada no primeiro ano para ter a certeza que tinha o problema; -No final do ano, a professora falou com a mãe; -A mãe concordou em fazer a avaliação da educanda; -A aluna teve um percurso diferente dos restantes colegas da turma; -Estava mais atrasada na leitura e na escrita. Trocava alguns sons; -Nas férias, a professora recebeu o relatório a confirmar o diagnóstico de dislexia;
	Diagnosticada por pediatria de neuro desenvolvimento	-avaliação foi feita numa consulta de pediatria de neurodesenvolvimento; -foi feita fora da escola, porque no nosso estabelecimento de ensino faz uma avaliação, mas não é uma avaliação tão pormenorizada como numa consulta de pediatria do desenvolvimento;	-A avaliação foi feita numa consulta de pediatria de neurodesenvolvimento; -Na escola não fazem uma avaliação tão pormenorizada como numa consulta de pediatria de neurodesenvolvimento;

	Relatório de diagnóstico	-Neste relatório vinha para colocar a aluna no decreto-lei de 54/2018 com medidas universais; -iniciou logo no início do 2.º ano com medidas universais; -nós já estamos no 3º ano, sempre a beneficiar das medidas	-No relatório pedia para colocar a aluna no decreto-lei 54/2018 com medidas universais; -Iniciou com as medidas universais no início do 2.º ano; -Está no 3.º ano e continua a beneficiar das medidas;
	Características psicológicas	-Ela é uma menina muito trabalhadora; -muito persistente; -gosta muito de aprender; -É muito esforçada; -tem momentos que fica frustrada; -ela fica angustiada porque ela não quer ser diferente; -Ela gosta de fazer; -Ela coloca nela mesma muita pressão; -Ela é uma menina muito crescida; -É uma menina muito desenrascada; -Às vezes, ela própria me diz “professora não estou a conseguir fazer estes exercícios” e eu trabalho com ela esses exercícios;	-A aluna é muito trabalhadora; -Muito persistente; -Gosta muito de prender e é muito esforçada; -Tem momentos que fica frustrada, quando verifica que faz trabalhos diferentes dos colegas; -Ela fica angustiada porque não quer ser diferente; -Ela gosta de fazer as atividades; -Ela coloca muita pressão em si mesma; -É uma menina muito crescida e muito desenrascada; -Por vezes a própria aluna pede à professora para a ajudar em tarefas que sente dificuldades;
	Características das PEAL	-A dislexia dela não é uma dislexia ligeira; -é algo que a afeta muito na escrita; -A dislexia dela é hereditária; -No final do primeiro ano ela não lia; -mas agora já lê e já escreve; -já se consegue perceber o que ela escreve, apesar das trocas; -As palavras todas juntas já está bem melhor; -Consegue partir as palavras; -consegue escrever uma frase sem estar tudo junto; -Ela sabe a gramática; -Ela troca letras; -se for “ss” ela põe “Ç”; -se for “gre” ela faz “tre”; -As melhorias são muito devagarzinho num ritmo devagar; -Eu e a professora da educação especial achamos que esta distração não a ajuda;	-A dislexia da aluna não é ligeira; -A dislexia dela afeta-lhe muito na escrita; -No final do primeiro ano, a aluna não conseguia ler; -Agora já lê e escreve; -Apesar das trocas que a aluna faz, já se percebe o que escreve; -Está melhor na escrita de frases com palavras separadas; -Consegue partir as palavras; -A aluna sabe a gramática; -A aluna troca algumas letras, tais como, “ss” com o “ç”; “gre” com o “tre”; “p” com o “t”; “g” com o “d”; “ch” com o “c”; ela troca também o “u” e o “o”; os ditongos “eu” ela é capaz de escrever primeiro “u” e depois o “e”, ou “ei”; se lhe disser “ei” ela é capaz de escrever “ai”; portanto troca as vogais; depois troca nas sílabas “am” escreve “ma; se for “in” escreve “ni”; se for “so” escreve “os”, portanto troca vogal com consoante; etc; -As suas aprendizagens evoluem de forma lenta;

		-Ela troca o p/t, depois troca o g/d, troca o ch/c, depois quando é com "u" ou "o" ela também troca e depois troca muito os ditongos o "eu" ela é capaz de escrever primeiro o "u" e depois o "e", o "ei" ela também troca, se eu disser "ei" ela é capaz de escrever "ai", ela faz essas trocas aqui com as vogais. Depois troca nas sílabas, por exemplo o "am" ela faz "ma", se for "in" ela faz "ni", se for "so" ela faz "os" portanto troca a vogal com a consoante; -Depois, por exemplo, se eu lhe pedir para escrever feliz ela escreve "fili". Se eu dizer para escrever "tal" ela escreve "tala", portanto põe vogais onde elas não existem. Se eu disser para escrever "azul" ela escreve "zola"; -Mas em relação à pronúncia consegue dizer; -Por exemplo, o "q" escreve "ce" também tem alguma dificuldade na leitura dos dígrafos "nh" e "ch", eu tenho que repetir por exemplo galinha "nha" "nha" para ela fazer o certo senão ela escreve "lh" em vez de "nh"; -no primeiro ano, quando começaram a ler, ela lia de letra a letra; -Ela conseguiu ler algumas frases no 2.º ano; -No primeiro ano lia só palavras; -E agora lê perfeitamente, há uma ou outra palavra que fica um pouco engasgada, mas chega lá; -Ela já consegue ler um texto sem parar e com muito menos tempo que fazia;	-A professora titular e a professora da educação especial acham que a distração não a ajuda na sua evolução; - A aluna coloca vogais onde não existe, como por exemplo: "feliz" escreve "fili"; "tal" escreve "tala"; "azul" escreve "zola"; -Quanto à pronúncia a aluna consegue pronunciar; -A aluna em vez de escrever "q" escreve "ce"; -Ela sente dificuldade na leitura dos dígrafos "nh" e "ch". Exemplo da palavra galinha se não for soletrada pela professora, a aluna escreve "lh" em vez de "nh"; -No 1.º ano de escolaridade a aluna lia de letra a letra e só palavras; -No 2.º ano é que começou a ler frases; - Neste momento lê perfeitamente, embora de vez em quando sinta dificuldades em ler alguma palavra; -Ela já consegue ler um texto fluentemente e em menos tempo;
--	--	--	---

	Perfil de funcionalidades	-ela é fantástica no desenho; -na pintura, ela utiliza umas cores muito alegres; -destaca-se muito na parte da filosofia para crianças... Ela tem sempre uma opinião a dar sobre os assuntos, sempre muito correta; -Ela é muito participativa. Mesmo que ela não saiba ela quer ir ao quadro; -A aluna reage muito bem aos jogos; -ela é muito boa na educação física; -parte do desporto ela se destaca, na ginástica, andar de patins; -Ela é uma menina dotada para a parte da educação física; -é muito boa na expressão plástica; -onde ela tem mais dificuldades é mais na parte da escrita; -da planificação de um texto também; -na organização das ideias é difícil para ela organizar as ideias; -e escrever; -E agora na matemática também está a ter dificuldades, na parte da interpretação dos problemas; -No português ela recorre muito ao texto para a parte da interpretação; -tem alguma dificuldade em escrever no computador; -Ela lê, ela lê bem o texto, mas às vezes não consegue perceber na totalidade a informação;	-A aluna é fantástica no desenho e na pintura, pois utiliza cores muito alegres, ou seja, é muito boa na expressão plástica; -Destaca-se na disciplina de filosofia pra crianças, porque tem sempre uma opinião sobre os assuntos abordados; -É uma aluna muito participativa, gosta de ir ao quadro mesmo quando sente dificuldades; -A aluna reage muito bem aos jogos; -Ela é muito boa a educação física, ou seja, na parte do desporto. Destaca-se na ginástica, e a andar de patins; -A aluna sente mais dificuldade de aprendizagem na escrita; -Para ela é difícil a planificação de um texto e a organização de ideias;
Medidas de Suporte à aprendizagem e inclusão	Acomodações curriculares	-temos as acomodações curriculares, na parte da localização; -à frente do quadro;.... estar sempre na primeira fila;.... perto do professor porque tenho que a ajudar;.... estar longe da janela;..... distrai-se muito a olhar lá para fora para o pátio;....	-Tem acomodações curriculares, localização do aluno na sala de aula: • À frente do quadro; • Estar sempre na primeira fila; • Perto do professor; • Estar longe da janela; -Apresentação do conteúdo • Assegura-se que as apresentações são compreendidas;

		-Explico quantas vezes forem necessárias e de diferentes formas até chegar lá; -vou dando pistas para ela chegar aquele trabalho -Eu utilizo muito a escola virtual; -Utilizo também com ela cartões com palavras; -Leio os testes de avaliação, as perguntas, a parte da gramática. Está previsto nas medidas da aluna, eu fazer uma leitura. Leio sempre, para a turma já não estou a ler, só para a aluna; -ajudo a dizer o que tem que fazer primeiro e o que faz a seguir; -Tudo ali planificado; -Na parte da organização que também está prevista nas medidas;	• Faculta pistas visuais/gráficos/pré ou pós organizadores; • Usa o computador para apoiar o ensino • Ensina através de abordagens multissensoriais/manipulativos -Tempo extra nos testes • Faculta tempo para responder às perguntas; -A professora desenvolve na aluna competências organizativas: • A professora ajuda aluna explicando as atividades que irá realizar; • A professora planifica, na sala de aula, as atividades que irão decorrer nesse dia;
	Apoio tutorial	-Uma outra medida apoio tutorial; -um colega que a pudesse ajudar....; - neste momento isso não acontece muitas vezes... por causa das medidas do Covid-19; -Mas não tínhamos estas medidas ela tinha um colega que a ajudavam, um colega tutor;	-Outra medida é o apoio tutorial; -Um colega que a ajuda;
Avaliação das medidas de suporte utilizados em sala de aula com aluno com PEAL	No final cada período	-É sempre feita uma avaliação no final de cada período comigo e com os outros professores que fazem a avaliação e não tem sido preciso medidas seletivas; - portanto todos têm que avaliar as medias da aluna;	-A avaliação é feita no final de cada período com a professora titular e com os restantes professores intervenientes.
	Pelos intervenientes da educação (professora titular, professora E.S e professora de Apoio)	-A professora do ensino especial e a professora de apoio fazem a avaliação comigo, mas também fazem os professores de educação física, todos os professores da turma têm que fazer a avaliação das medidas;	-A avaliação é feita pela professora titular, professora da educação especial, professora de apoio e os restantes professores da turma;
Avaliação das estratégias e	Ao longo do período e diário	-Vamos fazendo muitas avaliações ao longo do período; -A aluna é avaliada praticamente todos os dias e essa avaliação conta para a avaliação final.	-Faz muitas avaliações ao longo do período; -A aluna é avaliada praticamente todos os dias e conta para a avaliação final;

recursos de aprendizagem utilizadas em sala de aula com aluno com PEAL	Testes e fichas	-	-A avaliação é feita através de testes e fichas;
	Avalia a leitura e escrita	-depois faço várias avaliações, como a avaliação da leitura e da escrita;	-É avaliada na leitura e na escrita
Práticas Pedagógicas utilizadas em sala de aula	Tentativa erro	-Eu não a corrijo, deixo ela ler e ela fica ali um tempinho;	-A professora não corrige a aluna dando-lhe tempo para a descoberta;
	Trabalho individual Trabalhos autónomos	-trabalho individualmente com a aluna; - tenho trabalhos específicos para a aluna; -mas quando os colegas estão, por exemplo, a fazer uma ficha de um livro, ela está a fazer comigo outra ficha que eu ache que naquela altura ela precise; -A matemática está a ficar comprometida, porque no 3º ano tem uma matemática complicada e também trabalho com ela individualmente; -Nós temos um pit (Plano individual de trabalho) semanal. entrego uma 2º feira e eles têm que entregar na outra 2º feira; -E eu trabalho com ela esse trabalho individual semanal; -e depois para aluna individualmente ao pé dela;	-Trabalha individualmente com a aluna; -Tem trabalhos específicos para a aluna; -Enquanto os colegas estão a realizar uma ficha do livro, a aluna está a realizar outra que seja pertinente; -A aluna está com dificuldades na matemática também e é trabalhada de forma individual; -Têm um PIT (plano de trabalho individual) semanal, recebem na 2.ºfeira e entregam na próxima 2.º feira; -A professora explica para a turma e em seguida para a aluna individualmente ao pé dela;
	Trabalho com a turma	-Ela faz os trabalhos que os colegas fazem; -Outras vezes ela está a fazer o mesmo trabalho que os colegas mas eu estou com ela a ajudar; -eu costumo fazer ditados porque funciona bem com a minha turma. Dou-lhes um texto, eles preparam e depois faço o ditado. A ela faço igual, não posso lhe dar uma coisa diferente porque ela fica angustiada porque ela não quer ser diferente. E tinha uma altura que ela não conseguia como é lógico, ela dá muitos erros, troca muitas letras, troca os sons . Eu não lhe contava os erros e ela perguntava porque que não tenho o número de erros lá em cima? ela tinha ao contrário, escrevia-lhe as palavras que tinha bem. E eu respondia-lhe porque tu és especial, és diferente nesta parte, és muito melhor;	-A aluna realiza os mesmos trabalhos que o restante da turma; -A aluna realiza as mesmas atividades, mas com a ajuda da professora; -A professora faz ditados porque funciona bem com a turma. É lhes dado um texto e eles preparam. Em seguida realizam o ditado. A aluna também gosta de participar desta atividade.

	Tutoria de pares	-um colega que a pudesse ajudar....; - neste momento isso não acontece muitas vezes... por causa das medidas do Covid-19;	-A aluna tem um colega que a ajuda.
	Trabalho pequenos grupos	-costumam trabalhar em grupo a construir histórias e depois apresentar à turma; -E os trabalhos de grupo ela está muito bem e faz o mesmo que os outros fazem; -em trabalhos de grupo...ela é escolhida pelos colegas;	-Os alunos trabalham em grupos a construir histórias e a apresentar à turma; -A aluna trabalha bem em grupo, fazendo o mesmo que os outros; -É sempre escolhida pelos colegas;
	Melhorando as práticas com ajuda da prof. Educação Especial	-pergunto à professora se estou a fazer bem, porque às vezes tenho dúvidas se estou a fazer bem;	-A professora titular pede orientações à professora da educação especial sempre que tem dúvidas em relação ao ensino-aprendizagem da aluna;
	Tecnologia como apoio à aprendizagem	-Eu utilizo muito a escola virtual; -A escola virtual tem muitos jogos para ela e tem muitos vídeos dá para ela ver, também utiliza com a minha turma; -Utilizo muitos vídeos muitas histórias; -ela gosta de estar no tablet a fazer jogos, jogos de palavras, jogos de matemática, e aproveito este tempo para trabalhar com ela e nisso a escola virtual é uma grande ajuda porque a escola tem a escola virtual ajuda imenso em alguns jogos, isso ela gosta;	-A professora utiliza muito a escola virtual; -A escola virtual tem muitos jogos e vídeos para a aluna e toda a turma; -A aluna gosta de jogar no tablet, jogos de palavras e de matemática;
	Jogos com cartões (palavras e letras)	-Utilizo também com ela cartões com palavras... faço cartões com palavras mal e cartão com palavras bem e ela tem de identificar qual é a palavra que está bem e qual está mal; -Fazemos também letras na sala e ela constrói as palavras e as frases com as letras; -jogos de palavras;	-A professora utiliza com a aluna cartões com palavras. Os cartões têm palavras mal escritas e bem escritas e a aluna tem de identificar as corretas e as incorretas; -Também fazem jogos com cartões de letras para construir palavras e frases; -Realizam jogos de palavras;
	Jogos de rimas	-de rimas (nós fazemos quadras, eu digo o primeiro verso e ela diz o segundo, digo e terceiro e ela diz o quarto);	-Realizam jogos de rimas, onde a professora diz uma rima e a aluna diz outra, e assim sucessivamente;
	Exploração de imagens (para conto oral, escrita de	-jogos com imagens giras que encontre em revista ou num postal, levo para ela e ela descreve muito oralmente e depois escrevemos;	-Realiza jogos com imagens retiradas de revistas ou postal, para a aluna descrever oralmente e por escrito; -A aluna faz jogos de memória. Este jogo consiste em olhar, por um período de tempo para a imagem, é-lhe retirado a

	histórias e memorização)	-ela jogos de memorização... Ela olha para uma imagem durante algum tempo e de seguida pergunto-lhe, por exemplo, de que cor é a camisola da menina que está na imagem e ela tem que me dizer qual era a cor;	imagem da frente e a professora faz perguntas sobre a imagem observada;
	Conto de histórias (para exploração de várias atividades)	-leio muitos livros, muitas histórias e depois fazemos muitos trabalhos sobre essas histórias... faço a descrição de uma parte da história e eles têm que a desenhar, outras vezes têm que fazer uma carta... construir um convite, outras vezes escolhem a parte que mais gostam da história e escrevem sobre isso e depois fazem um desenho; -construímos fantoches na aula de expressão plástica e eu utilizo esses fantoches para eles construírem uma história para apresentarem;	- A partir de histórias lidas pela professora realizam várias atividades, tais como, a professora descreve uma parte da história e os alunos desenharam-na; escrevem cartas; constroem convites; escolhem uma parte da história que gostaram mais, escrevem sobre isso e fazem o desenho; -Na aula de expressão plástica realizam fantoches para posteriormente construírem uma nova história e apresentarem à turma;
	Desenvolvimento da leitura	-cronometrar a leitura... ponho um cronómetro enorme no quadro interativo e eles fazem a leitura; -conto a história e o livro vai passando e eles leem o resto da história	-Concurso da leitura com o cronómetro no quadro interativo; -A professora inicia a leitura de uma história e o livro segue para um aluno continuar a leitura e assim sucessivamente;
Dificuldades sentidas pelo professor na inclusão do aluno com PEAL	Facilidade em trabalhar com a aluna	-Não sinto nenhuma dificuldades para ensinar a aluna; -eu tenho um apoio muito grande por trás; -Se eu não tivesse a professora do ensino especial a dar-me de vez em quando umas dicas, eu se calhar sentia dificuldades; - embora eu não tenha nenhuma especialização no ensino especial, ... é um bocado intuitivo, é por aquilo que vou vendo na altura que ela precisa; -Em relação aos pais não tenho dificuldades, eles são excelentes; -A mãe é muito colaborativa conosco, uma pessoa sempre pronta a ajudar; -Deixa-nos muito à vontade para trabalhar com a aluna; -Portanto, tudo o que nós pedimos à mãe, tudo o que a mãe nos pede é feito; -A professora da educação especial é cinco estrelas e a do apoio também;	A professora não sente dificuldades em ensinar a aluna; -A professora sente-se apoiada pelos diversos apoios da escola e pais; -A professora da educação especial desempenha um papel importante no auxílio da professora titular; -Os pais da aluna também contribuem de forma positiva;

		-Sempre que preciso de alguma coisa ou vou ter com ela ao gabinete, ou mando um e-mail e ela responde-me logo na hora;	
	Colaboração dos pais	-às vezes a mãe envia-me um e-mail a dizer que lá casa estão a sentir que está com dificuldade nesta parte e eu volto a trabalhar com ela, na sala de aula, individualmente essa parte;	-A mãe da aluna solicita apoio da professora para ajudar a educanda em dificuldades sentidas;
	Cooperação positiva entre os professores intervenientes	-Portanto, temos aqui um trabalho entre professora titular, os pais e os professores de apoio; -Acho que com estes apoios a aluna tem conseguido chegar à positiva; -Ela tem nota de satisfaz e de bom e tem conseguido progredir; -Ela não tem falta de apoios, tem muitos apoios; -O trabalho no apoio é semelhante ao meu. Se eu vejo que ela está com alguma dificuldade na matéria é esse trabalho que peço à professora para trabalhar com ela; -A professora do ensino especial tem um trabalho específico com a aluna.	-Existe um trabalho de cooperação entre o professor titular, pais e os professores de apoio; -A aluna tem beneficiado com estes apoios; -A aluna tem nota de satisfaz e bom e tem progredido na aprendizagem; -A aluna não tem falta de apoios; -O trabalho realizado pela professora de apoio é semelhante à professora titular; -A professora da educação especial tem um trabalho específico com a aluna;
	Existe apoio escolar da prof. Educação Especial e prof. de apoio	-A professora de apoio que está só para o 1.º ciclo; -o departamento da educação especial que tem cerca de 6 elementos. Tem um coordenador e tem 5 professores do ensino especial; -O departamento do ensino especial funciona para a escola toda até o 12º ano;	-A professora de apoio auxilia apenas o 1.º ciclo; -O departamento da educação especial é constituído por seis elementos, um coordenador e 5 professores da educação especial; -O mesmo departamento auxilia a escola, portanto até ao 12.º ano;
	Boas condições para receber estes alunos	-Acho que não. Não mudaria nada	-A professora titular não mudaria nada na escola nem no currículo para melhorar o ensino-aprendizagem destes alunos;
Contributo das formações no desenvolvimento profissional do docente	Formação sugerida Educação Especial	-Acho que é mesmo da educação especial;	-A sugestão de formação para professores titulares é a da educação especial;
	Importância das formações	-Sem dúvida, claro que sim, ia; -Nós tivemos algumas formações aqui no colégio não direcionada para a parte do ensino especial, mas por exemplo tivemos para o ensino da matemática, algumas de escrita criativa;	-Se houvesse uma formação na escola, a professora titular participaria; -No colégio ocorreram algumas formações, na área do ensino da matemática, escrita criativa, entre outras; -No colégio é obrigatório participarem de formações; -Essas formações são ofertadas pela escola;

		-é obrigatório termos formações; -são formações ofertadas pela escola; -Se houver alguma formação que queremos muito fazer e temos que a pagar, aí nós podemos pedir ao colégio, se podemos ir a essa formação e se pagam; -Já tem acontecido o colégio pagar algumas formações ou pagar uma parte;	-Caso os professores desejarem participar de alguma formação que seja paga, informam o colégio se podem participar e se ofertam essas mesmas formações; -O colégio já pagou algumas formações externas ou contribuir com uma parte do valor;
Perspetivas futuras em relação ao aluno com PEAL	Perspetiva positiva a nível das aprendizagens	-Eu acho que ela é uma criança que vai aprender; -Ela vai ter sempre algumas dificuldades, mas ela uma criança que vai fazer o seu percurso; -Ela vai ter sempre algumas dificuldades, mas ela uma criança que vai fazer o seu percurso; -Eu acho que vai conseguir;	-A professora titular acredita que a aluna vai aprender; -Apesar das dificuldades que irão surgir, a aluna fará o seu percurso escolar;
	Muito sociável e, toda comunidade educativa	-Muito bem; -A aluna é uma menina muito sociável; -toda agente conhece bem a aluna, porque a aluna vem de uma família em que os pais, os tios foram alunos no colégio e a avó da aluna teve uma vida muito ativa no colégio; - Ela está muito bem integrada no colégio; -Ela está muito protegida no colégio, ela sente-se muito confortável; -Se nós perguntarmos por ela toda agente a conhece. Os outros meninos em todas as turmas; -Nós temos uma oração da manhã, a aluna está sempre na oração da manhã;	-A aluna integra muito bem na turma; -A aluna é muito sociável; -Toda a comunidade educativa conhece bem a aluna, porque ela é proveniente de uma família que frequentou o colégio, inclusive a sus avó teve uma vida ativa no colégio;

Apêndice IV - Transcrição da Entrevista 2

Entrevistado	Professora do 1º Ciclo Ensino Regular
Faixa etária	30-39
Formação Inicial	Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo
Formação Continua	Mestrado Aprendizagem e Desenvolvimento da Psicologia
Tempo de Serviço	10 anos
Escola	Agrupamento de Escolas Maria Keil
Descrição Aluno	Aluna de 6 anos do 1º ano diagnosticada com dislexia
MSAI	Medidas universais
Apoios	Professora terapia da fala 2x por semana 45min (fora do tempo letivo)

Pergunta: Fale-me um pouco da sua experiência profissional com crianças com dificuldades específicas na aprendizagem?

Resposta: Foi na escola, o meu primeiro contato com crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. Eu não tive nenhuma turma que não tivesse uma criança com dificuldades de aprendizagem específica. O que sinto é que com o passar dos anos uma pessoa ganha muito mais estratégias do que aquelas que estamos preparados, temos a teoria, mas depois na prática e eu sinto isso muito que nós ganhamos outra maneira de lidar com eles. Se calhar achava que eram dificuldades de aprendizagem por falta de métodos de trabalho e se calhar nem imaginaria que poderia ser alguma coisa mais.

Este ano tenho uma aluna, e isto nunca me tinha acontecido. Já tive alguns 1.º anos e nunca foi assim tão óbvio, que foi o seguinte: quando comecei a ensinar ler e a escrever logo no início eu percebi que era uma aluna muito esforçada, trabalhadora, atenta e motivada, ou seja, uma boa aluna confortável e havia ali questões muito óbvias. Foi a primeira vez que vi uma situação dessas, então acabei por sinalizar a aluna para perceber se tinha razão naquilo que estava a ver, ou se era alguma coisa que podia fazer da minha parte, porque para nós professores achamos que pode ser um problema de aprendizagem, até sinalizarmos para alguém que seja competente para poder avaliar este problema ficamos sem ter a certeza. Então verificou-se logo no 1.º ano que a aluna tinha problemas de aprendizagem ao nível da dislexia. Ao ponto de ser sugerido um acompanhamento de duas vezes por semana. Portanto, eu a conheci em setembro e sinalizei-a no confinamento. Já tinha conversado com a mãe no primeiro período porque, por exemplo, nas primeiras sílabas, na altura em que damos o "pe" com a vogais até aí é tudo normal apesar que eles ainda não conhecem outros sons e depois passamos para as consoantes a seguir, e a aluna fazia confusões, como por exemplo, na palavra "toma" ela lia só sílabas "to" e depois passado algum tempo dizia "ma". E eu perguntava-lhe e então qual é a palavra? Ela respondia "mala". Ela conhecia as letras todas que tínhamos trabalhado, ela conhecia o som e juntava as letras e a sílaba, mas no fim dizia a palavra errada. No início dei o benefício da dúvida, não sinalizei logo a criança, isso acontece em outras situações. O que não estava a bater certo é o facto de ela ser uma aluna tão esforçada e tão atenta, com tanto acompanhamento em casa e esta questão não evoluir. No confinamento, ela era uma das alunas que estava sempre presente e então acabei por falar com a mãe, porque a mãe quando estava a trabalhar com ela falou-me desta situação que também estava a perceber disto. Acabou por ser sinalizada por volta de março. Depois foi avaliada e confirmou-se. Foi o caso que tive que foi mais rápido porque foi muito evidente. Nunca tinha sinalizado um aluno para a terapia da fala logo no primeiro ano. Neste caso, esta aluna era mesmo muito evidente. Pensei mais vale, ainda para mais com esta história de confinamentos, fazermos já para que possa começar a ter um acompanhamento nem que seja, no início do 2.º ano ter acompanhamento e puder continuar a evoluir. Porque, isto depois acaba por ser desmotivante, ela é tão boa aluna e eu tento não a corrigir, mas também não posso deixar ter uma

leitura errada e então para que isto não se tornasse um fator de desmotivação e perdesse o interesse até porque **ela é uma criança super alegre e muito participativa** mostrei-lhe que ela poderia ter ajuda para ultrapassar esta dificuldade.

Nós, a escola sinalizamos, e a escola trabalha com parcerias, com empresas que nos acompanham. **Nós fazemos a sinalização para a EMAEI** (gabinete que existe nas escolas que dão apoio a todas a sinalizações que possam haver- Equipa multidisciplinar educativa para a inclusão) como se fosse um conselho pedagógico. **Existe uma equipa que analisa as nossas sinalizações e depois encaminha para os parceiros, tanto pode ser para a psicologia, ou para os serviços sociais, Neste caso é para a empresa que trabalha conosco que trabalha com a terapia da fala e com a psicologia.**

Nós temos que descrever tudo o que acontece e temos que colocar as evidências do trabalho do aluno, como por exemplo, fotografias, se for possível, neste caso dava porque tinha trabalhos que mostravam que a aluna fazia esta confusão. No entanto, apesar de eu escrever aquilo pode ser só a minha opinião, mas depois foi a Terapeuta da fala. **É a Terapeuta da fala que avalia sempre** e surgiu o relatório com dois atendimentos à distância, agora vão iniciar o presencial. Mas foi avaliada à distância e confirmou-se.

Em dezembro comecei a aperceber desta situação, já tínhamos umas consoantes trabalhadas e **a aluna trocava sílabas, ou seja, conhece letras, conhece sons e ela lia as sílabas, se tivesse três sílabas ela lia as três sílabas bem, mas não sei se porque demorava algum tempo ou mesmo da dificuldade dela, quando dizia a palavra dizia uma outra palavra que terminasse na última sílaba. Esta semana estava a dar o valor de "X" e era a palavra "Xilofone" e ela leu "veloz", não sei se foi porque o "l" e o "o" que falamos recentemente. Então escrevi por baixo a palavra "veloz" para que ela pudesse ver as diferenças**

Outra coisa que ela faz, **quando copia uma coisa do quadro, e ela está à frente, outra estratégia que fiz foi colocar muito perto, o mais que dá e fazer grupos proximais colocá-la de frente para o quadro e eu não escrevo com letra muito pequenina.** Eles já passam trabalhos de casa e quando ela começo a passar os trabalhos, **ela não passa nada a ver com o que está no quadro.** Por exemplo a palavra "faz" **ela é capaz de pôr em vez de um "f" um "p" ou "t",** eu percebo que ela poderia ter esquecido de colocar um traço. **Palavras compridas passam a ser com três letras. Eu não apago o que ela escreveu no caderno dos trabalhos de casa,** mas se a mãe fosse ver não percebia nada que estava ali. **Nós escrevemos a data, começamos por escrever Apelação e esta aluna às vezes escreve "Apeção"** uma palavra que escrevemos todos os dias. **Outras vezes tira o "A" ou tira o "pe". Ela tira sempre uma sílaba, às vezes escreve bem. Quando são os trabalhos de casa eu não apago nada que ela faz escrevo por baixo e digo "Muito bem", mas a professora vai passar aqui para quando chegares a casa e veres. Ela não se importa porque é uma menina super bem disposta e aceita super bem.** Digo-lhe "estás a ver a palavra que está escrito no quadro a professora faz assim". Olha os número, é normal que ela tenha dificuldades a matemática, ela tem bom raciocínio matemático, mas escrevi no quadro, nesta semana de trabalho de casa, **escrevi no quadro 48 + 12. Ela escreve 84, troca-os ou então é capaz de confundir o de cima com o de baixo, mas é sempre.** Não é um erro, claro que os miúdos se enganam, porque trocam as linhas, mas ela não, faz sempre e faz em todas as contas. Se tiverem seis contas no quadro, ela não acerta em nenhuma. Não passa nenhuma como está no quadro, tanto que quando vou corrigir o trabalho dela, **e é outra estratégia que eu tenho, eu não coloco se as contas estão erradas. eu vejo que as que ela passou estão bem.** Eu contabilizo o resultado daquelas que ela passou. Depois digo-lhe: "como tu não passaste igual ao que está no quadro quando fores corrigir o trabalho que está a ser feito não te admires que o resultado não vá ser igual, mas a professora já corrigiu as tuas e as tuas estão certas." Ela sabe fazer o cálculo. A dúvida dela não está no raciocínio e sim naquilo que ela vê e ela troca.

Uma outra coisa que me esqueci de dizer é que um trabalho que tive muito com ela foi **em relação à organização do espaço. Portanto, iniciava o trabalho sempre do lado dela, por causa da organização.** Um dia já estávamos em dezembro pedi para escreverem a data, imagina já tinha o caderno utilizado, e **ela**

abriu o caderno ao meio e começou a escrever numa página ao calhas. Ela achou que podia fazer isso. Naquela altura, já não era um caso muito normal, e foi assim do nada. A partir, daí comecei a escrever a data com ela. Muitas vezes começava a escrever no meio do caderno e eu não apagava só lhe dizia "amanhã lembra-te que é aqui que se começa", "amanhã antes de começares a escrever, chamas a professora que começo a escrever contigo". O trabalho estava perfeito.

Se eu dividir a palavra com pontinhos ela lê bem. A dificuldade é quando ela está toda junta.

Segundo a mãe ninguém tem isso na família. Acho que não é hereditário, a mãe não mencionou nada.

Pergunta: - Fale-me um pouco das suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula relativamente aos alunos com DAEL? Poderia dar exemplos de atividades concretas que realiza?

Resposta: O método de leitura, eu utilizo muito o método global, ou seja, eles vão aprendendo a ler consoante as curiosidades deles, mas não é o movimento da escola moderna. Tentei o movimento da escola moderna e notei mais dificuldades, porque eu trabalho na Apelação, que é um bairro social, um meio um pouco desfavorecido e não têm muito apoio em casa, e eu gosto, sinceramente, que utilizem os livros, materiais que possam manusear que possamos trabalhar. Então utilizo o método global como método que utilizo na sala de aula, depois tenho um fio condutor pela qual vou trabalhando consoante a ordem que nos é sugerida, a ordem das letras, mas se calhar já trabalhei aquele som, aquelas palavras e já fizemos outro tipo de texto, só que seguimos esse fio condutor.

Em relação às práticas pedagógica utilizada com esta aluna é o seguinte: esta aluna como já tinha dito, ela é muito trabalhadora, muito perspicaz, interessada e companha o grande grupo nas atividades todas e ela compreende as matérias foi isto que me começou a fazer confusão, ela compreende tudo o que lhe ensino. Ela só necessita de um trabalho mais diferenciado com estratégias mais diferenciadas na altura da execução das tarefas escritas ou da leitura. Quando é a leitura só a chamo a participar em voz alta, eu peço sempre a participação alterada, mas no caso dela só a coloco a participar se ela puser o dedo no ar. Não vou estar a expô-la sabendo das dificuldades que ela tem, não vou estar a exigir. E se calhar vou ter com ela e leio só com ela. Se eu vir que ela não está a realizar uma tarefa de leitura sozinha vou perto dela e levo-a a chegar às próprias conclusões dela, ou seja, a parte da identificação sempre lhe dei a identificação da letra para o som da sílaba e para a leitura da palavra. Nunca chamo atenção para alguma coisa que esteja errada. Não é uma coisa de "ah as crianças têm que saber lidar com o erro" certo, mas se eu sentisse que ela estava a fazer aquilo, porque está com falta de atenção, mas não. Aquele erro está a acontecer, ou aquela dificuldade está a acontecer, porque ela não consegue visualizar a situação de outra maneira, é diferente. Já tive outros alunos com esta situação, mas nunca tão acentuado em que muitas vezes eu chamava a atenção de algum erro. Nela não, nela não valorizo o erro. Tento que ela participe ao ritmo dela e com o interesse dela sempre. Uma coisa que faço com ela é a antecipação de palavras, por exemplo eu trabalho muito com listas de palavras, principalmente no início da aprendizagem da leitura e da escrita. Agora já parti para as frases, mas quando eu trabalhava só a palavra com ela eu fazia sempre com que ela trabalhasse com a mãe e a mãe como é muito aberta, eu trabalho muito com a família. E pedia ajuda à mãe e a mãe treinava com ela todos os dias. Enquanto, os outros já passaram para a capa da leitura só com frases, e com textos, por exemplo, com esta minha aluna, ela recebe os mesmos materiais, as frases e os textos, mas eu a ela continuo a dar a lista de palavras daquele som. Por exemplo, nesta semana falamos do som "nh", os alunos todos levaram texto com o som "nh", mas ela levou também a lista de palavras. Prefiro que ela ganhe confiança a conseguir ler primeiro só as palavras, depois parta para as frases e posteriormente para os textos.

Pergunta: Poderia referir atividades que utiliza com esses alunos e se há atividades também para toda a turma (inclusive para esses alunos)?

Resposta: Eu não trabalho a base de cópias, eles têm sílabas manipuláveis. Primeiro ela constrói com as sílabas a palavra que ela quer e às vezes é uma palavra que não existe e ela diz outra, lá está o que

tinha dito. Por exemplo, sumo ah uma coisa que ela faz com estas sílabas, apesar de já lermos palavras mais complexas, ela põe palavras muito simples como sumo, mala ainda é muito à base de mãe, do pai e se for preciso há um dia em que ela lê a palavra lagartixa, que é uma palavra mais complicada, mas porque recentemente trabalhamos esta palavra e ela vai buscar pelo som "la - gar" e lê o resto, associa o resto. Utilizo materiais manipuláveis, com ela muito mais. Tenho uma caixa de palavras com imagens. Uma caixa de frases e são sempre as mesmas frases, lá está, mas é de propósito não há nada de novo e depois o que que acontece, ela como é uma aluna interessada ela acaba por conseguir ler as frases porque já as conhece ou lembra de alguma de memória. Não sei se isso tem algum valor, ou se só lhe dá autoconfiança o que também já é bom. Porque senti que havia ali uma parte que ela já estava a perder um bocadinho.

Eu costumo fazer a rotina no caderno todos os dias só que a minha rotina, geralmente noutros anos muda sempre alguma coisa. Por exemplo, num dia apesar de ser uma rotina é uma rotina porque temos que fazer uma tarefa no caderno, no começo da aula nem que seja num dia escrevo os dias da semana, noutro dia é escrever uma frase a partir de palavras, noutro dia é alguém ir ao quadro escrever uma palavra para começarmos um texto. Mas com ela tenho feito muitas vezes, por exemplo escrever o abecedário, sempre porque ela também falha no desenho das letras, mas também não acho justo ser sempre ela a fazer o abecedário. A ela chamo mais para que diga a palavra do dia como nós dizemos, para que ela possa depois desconstruir a palavra, que fizemos em sílabas. Trabalho muito mais as sílabas na rotina do dia, do que com o outro grupo. Por exemplo, construir outras palavras com as mesmas sílabas de uma palavra, para que ela perceba os materiais manipuláveis, mas através da escrita. Na sexta-feira a palavra era "caminho" e eles tinham que construir a palavra "minhoca". Eles podiam trocar as sílabas e descobrir, mas isso requer uma pessoa conseguir desconstruir muitas palavras. Ela vai assimilando, eu noto que ela retém, ou se, ela se calhar noutro dia associa a história das sílabas que nós fazemos. No início, quando ensino as vogais, ensino sempre com música, mas isso é para o grupo todo, mas depois quando começo "p" ou o "t", tenho que iniciar por algum lado, apesar do método global, lá está, o que eu dizia seguir o "p", o "t", o "m", etc., como eles pertencem a um meio desfavorecido e não têm muito apoio em casa, esta aluna tem sorte que não é uma delas, isto para dizer que tenho que levar tudo muito sistematizado. Quando comecei a perceber que tinha este problema, que era mais grave e que era eu que estava a participar no ensino aprendizagem da leitura e escrita desta aluna, comecei a ensinar as vogais e as consoantes quase todas com uma música, para que ela associasse o som à letra e por aí fora. Agora que estamos nos sons de consoantes juntas, etc., já não acontece o mesmo, mas funcionou, tanto que ela mesmo com este problema, identifica as letras todas e os sons.

Há uma altura, pelo menos até às 10:30, tenho o grupo todo, realizamos tarefas onde todos vamos fazer, estar atentos e que é igual para todos. Ela acompanha o grupo todo muito bem, cinco estrelas e não precisa de tempo extra, mas tem direito a ele e eu dou-lhe. Aproveito esse tempo extra para poder trabalhar com ela e não para que ela acabe a tarefa. Ela acompanha o grupo bastante bem, porque também está muito atenta, ela gosta, adora a escola. Nesta fase, já tenho alunos autónomos. Estes grupos depois do intervalo vão fazer trabalho autónomo que eu preparei consoante a tarefa que fizemos de manhã, ou alguma coisa que tenhamos andado a fazer antes para consolidar a matéria. Tenho um grupo de alunos médio que também vão trabalhando de forma autónoma, podem precisar da minha ajuda e eu vou passando. Depois tenho esta aluna e mais três alunos que por outros motivos não os mesmos desta aluna, são outras dificuldades de aprendizagem. Eles não estão todos juntos. Para já, por causa do covid não os posso pôr em grupos. Eles estão sentados em "u" e tento que não fiquem sozinhos em termos de apoio, ou seja, se precisarem de perguntar alguma coisa ao colega do lado têm autorização para perguntar, desde que estejam a trabalhar. Depois estou com a aluna a fazer trabalhos que eu considere, ou que ela precisou de consolidar nem que seja da semana anterior, ou dia anterior. Se estiver tudo bem trabalhamos as duas, o trabalho que foi feito de manhã. Se eu achar que algum tempo que não praticamos alguma coisa, porque estivemos a trabalhar outra, porque não é só a leitura, é cálculo, mas como eu sinto que não preciso trabalhar tanto a matemática, porque ela é muito boa na matemática, eu trabalho muito

estas questões que estive a dizer à base de jogos. **Jogos que construi para ela, manipulação de sílabas através de jogos ou peças de encaixe.** Mas ela é muito boa nisso. Ela é rápida a interiorizar a tarefa. **Faço fichas mais direcionadas para ela, mais à base de divisão silábica, divisão de palavra** porque noto que ela depois junta tudo, mas tem uma letra impecável. **Ela tem uma noção que cada palavra tem um espaço, isso ela tem, mas sempre tenho que ir trabalhando esta questão.** Para que ela seja autónoma a fazê-la. Peço sempre para copiar frases. Ela escolhe uma palavra da frase e nós trabalhamos a palavra, ou seja, fazemos o trabalho ao contrário. Então quando ela vai copiar a frase direto, ela não copia igual. Mesmo com letra manuscrita ela não passa igual.

Pergunta: E o que faz com que estas práticas ou atividades que propõe aconteçam cada vez melhor? O que a ajuda a melhorar?

Resposta: **Falo com as terapeutas, envio email, telefone, elas também me telefonam muitas vezes.** Tenho mais dois alunos na terapia da fala. **Estou também à vontade para falar com as terapeutas. Pesquiso muito, pesquiso sempre jogos e atividades diferentes. Pesquiso sobre dislexia, mas o que mais me interessa são as atividades.**

Uma professora da educação especial sugeriu-me que fizesse **puzzles, mas para ela foi muito fácil.** Já fiz atividades da Paula Teles com outras crianças com dislexia e funcionou muito bem, mas com esta sinto que não é bem o caminho.

Pergunta: Quais as principais dificuldades que enfrenta para ensinar uma criança com DAEL? E em relação aos pais e encarregados de educação? E em relação ao professor de Educação Especial?

Resposta: **A minha maior dificuldade em sala de aula é saber por onde hei-te começar, para traçar um caminho em que eu possa seguir em termos de metodologias, estratégias e principalmente produzir materiais.** No sentido dos materiais, eu até os dou e as metodologias eu crio, mas é escolher o melhor, que seja benéfica para eles para os alunos que têm mais dificuldades e aí recorro sempre a ajuda das colegas da educação especial, leio, como falamos há pouco, a Paula Teles, há alguns autores que eu sei que me vão ajudar. Procuro diversificar, mas eu noto esta dificuldade até em termos da formação inicial. Penso que a formação inicial devia ser mais munida de ferramentas que possamos utilizar mais diretamente, ou seja, as colegas da educação especial têm mais ferramentas para trabalhar estas dificuldades. Nós agora fazemos formações, os contratados não são obrigados a fazer as formações, mas eu até faço. Ano passado fiz uma formação, que não tinha a ver, de duas horas destinado ao 1.º ciclo e 2.º ciclo, eu procuro sempre formações que tenham a ver com metodologias de ensino. Porque depois hei de conseguir extrair alguma coisa que me ajude nestas situações. Respondendo a tua pergunta a **minha dificuldade é escolher uma metodologia e saber utilizar, ou o que existe, se calhar existe e eu não sei admito e eu vou lendo e faço estas formações.** Na altura fiz esta formação, na altura saiu o decreto-lei 54 das medidas universais e as restantes. Eu fui para esta formação, no sentido de me dar mais, nem que seja, me dar a conhecer onde é que posso ir ver, o que é que é melhor para o 1.º ciclo, ou em termos de estratégias. **Todos os anos há formações oferecidas pela escola. Eu estou sempre à procura de formações. Às vezes tenho que pagar.** Estou sempre à procura daquelas que não temos que pagar e que nos dão créditos, ou mesmo que não dão créditos que sejam uteis. Inscreve-me no início do ano numa formação também relacionada com metodologias mais virada para a matemática, mas este ano não chegou a abrir esta formação. Este ano é um ano atípico e com os confinamentos, etc. Para o ano vou insistir nela, se for preciso até faço duas.

Deveríamos ter formação sobre metodologias. Se tivesse uma formação agora eu iria.

Em relação à mãe sempre que peço colaboração, ela colabora. Quando eu senti dificuldades que no início eu pensava que eram aquelas dificuldades de aprendizagem que seriam ultrapassadas com trabalho, esforço, dedicação e trabalho em equipa, **a mãe foi sempre muito participativa, colaborou sempre muito.** Estabelecemos um plano de trabalho, não trabalhos de casa intensivos, não nesse sentido,

mas um fio condutor para que pudéssemos perceber de onde vinham essas dificuldades, a mãe cumpriu. Falamos muitas vezes e ela colabora sempre com tudo e ela própria começou a perceber este tipo de dificuldades.

Também existe uma boa colaboração com a terapeuta da fala, elas são muito acessíveis.

Pergunta: Existe alguma medida de suporte relativamente a esta criança com DAE? Refere-as.

Resposta: Para já ela tem as medidas universais. Eu não enquadreii, nesta sinalização que nós fazemos no agrupamento, nós fazemos um programa. E quando nós fazemos uma sinalização para a terapia da fala ainda não estamos a indicar que ela seja universal. Ela ainda não está a usufruir de medidas, ainda não está no decreto. De todos os meus alunos na terapia da fala nenhum ainda, tirando um, por exemplo um apesar de estar no 1.º ano já beneficia de medidas. Porque depois da avaliação percebemos que são outras situações. Ela ainda não beneficia, podemos considerar que é universal, mas não é com medidas. Só se agora ela, imagina que ela começa, isto é, no meu agrupamento, se agora ela comesse a necessitar de apoio da educação especial, como eles têm terapia da fala com uma parceria, só se ela necessitasse de apoio da educação especial na escola, aí sim ela seria sinalizada com medidas. Porque nem todas as escolas funcionam com parceiros, até queriam acabar com isto, mas o que é que acontece nós dizemos às famílias e as famílias vão procurar acompanhamento, ou seja, aí já tinha que a sinalizar. Porquê, porque não sabia se ela estava a ser acompanhada ou não com a família, até que chegasse um relatório, aí ela tinha que estar com educação especial.

Pergunta: Há algum tipo de avaliação ou monitorização quanto às próprias estratégias utilizadas e os próprios recursos implementados com este(s) aluno(s)? Se sim, como é essa avaliação a estas estratégias e recursos à medida que o aluno vai progredindo e melhorando (ou não) nas suas aprendizagens da leitura?

Resposta: Só agora é que me vou deparar com esta situação na avaliação do 3.º período do 1.º ano. O que é estabelecido no conselho de docentes é que alunos com este tipo de problemáticas, não são contabilizados os erros, têm direito a que nós lhe consigamos ler a prova, o que até costume fazer, não fiz ainda a esta aluna porque como disse é recente o caso dela, com outros alunos saem da sala com o professor de apoio educativo. Escolho uma hora que esteja o professor de apoio. O professor sai e lê-lhes a prova, por exemplo, com calma e tem o tempo que necessitar, têm 40 minutos extra para concluir a prova. Se mostrarem interesse e não estão só a olhar para o ar têm mais tempo. Em relação à monitorização das estratégias eu acabo por avaliá-la diariamente e a ela tenho a sorte de ser um caso muito evidente. Consigo avaliá-la, consigo perceber o conhecimento que ela vai adquirindo ao longo do tempo, nem que seja, pela oralidade. Privilégio, consigo perceber o conhecimento que ela vai adquirindo ao longo do tempo, nem que seja, pela oralidade, consigo perceber através do caderno que ela utiliza diariamente, qual é que é a evolução dela, no espaço, na estrutura da organização do espaço. No caso, deste aluno é muito importante e ela é muito rigorosa nisso. Foi muito difícil para ela começar a escrever junto à margem.

Pergunta: A escola possui algum tipo de apoio em relação a estas crianças com DAEL?

Resposta: Tem os apoios educativos, tem a educação especial e nós temos a CA, porque há escolas que não têm o Centro de Apoio à aprendizagem para meninos com autismo, ou pouca autonomia. E temos, como eu te dizia é um meio um pouco difícil, temos apoio destas parcerias para facilitar o apoio às famílias.

Pergunta: Conhecendo e tendo acompanhado esta aluna durante este tempo, quais as suas perspetivas em relação ao aluno, relativamente às aprendizagens da leitura? Em outras palavras, consegue” prever um futuro próximo” quanto ao desenvolvimento deste aluno?

Resposta: Tenho a certeza que ela vai aprender, porque às vezes eu estou a dar ou estou a falar de alguma coisa e houve uma vez que ela disse "professora isto foi o que explicaste do vertical e horizontal" e ela tinha razão. Ela aprende, memoriza. Eu dei os segmentos de reta à distância e ela ainda os sabe. Ela memoriza conceitos. Está tudo relacionado com a escrita e com a leitura.

Pergunta: Quais as suas perspetivas em relação ao aluno com DAEL, relativamente ao seu desenvolvimento junto da turma, escola e comunidade?

Resposta: Ela é cinco estrelas. A minha aluna o que tem muito a seu favor, apesar das dificuldades, é a estrutura familiar que é muito importante. Ela é uma criança, que é muito raro, ela está sempre feliz. Ela anda assim: "Bom dia professora" (toda alegre) e não estou a exagerar. Já falei com a mãe dela sobre isso e a mãe diz que em casa ela é igual. Ela é muito querida pelos coleguinhos todos, porque ela é muito verdadeira, simpática, a nível de socialização brinca com todos. Cumpre todas as regras, sabe estar, portanto, tem todos os fatores a favor dela. Toda agente gosta dela. Ela é muito participativa. Ela é uma criança que puxa muito por mim.

Pergunta: Teria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecer, poderia melhorar a aprendizagem da leitura neste aluno?

Resposta: O que eu mudaria, logo no início, era a nossa formação profissional. Deveríamos estar mais munidos de ferramentas.

Apêndice V -Análise de Conteúdos 2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRANSCRIÇÃO	INDICADORES
Dados Profissionais	O primeiro contacto na escola Em todas as turmas teve alunos com PEA (10anos)	-Foi na escola, o meu primeiro contato com crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. -Eu não tive nenhuma turma que não tivesse uma criança com dificuldades de aprendizagem específica. -O que sinto é que com o passar dos anos uma pessoa ganha muito mais estratégias do que aquelas que estamos preparados...; -...eu sinto isso muito, que nós ganhamos outra maneira de lidar com eles.	-Foi na escola, o meu primeiro contato com crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. -Em todas as turmas, a docente teve alunos com dificuldades de aprendizagem; -Com o passar dos anos, a professora sente que adquire muito mais estratégias para lidar com crianças com PEA; -Com a experiência ganha-se outra forma de lidar trabalhar com crianças com PEA;
Dados do Aluno	Características psicológicas	-eu percebi que era uma aluna muito esforçada, trabalhadora, atenta e motivada, ou seja, uma boa aluna confortável...; -ela é uma criança super alegre e muito participativa -Ela não se importa porque é uma menina super bem-disposta e aceita super bem; -Ela é uma criança que puxa muito por mim; -Ela é cinco estrelas;	-A aluna é esforçada, trabalhadora, atenta, motivada, ou seja, uma aluna confortável; -A aluna é uma criança bastante alegre e muito participativa; -A aluna aceita bem quando é corrigida; -A aluna puxa muito pela professora, pois tem muita vontade de aprender;
	Diagnóstico precoce em março de 2021	-Este ano tenho uma aluna, e isto nunca me tinha acontecido. Já tive alguns 1.º anos e nunca foi assim tão óbvio...; - Então acabei por sinalizar a aluna para perceber se tinha razão naquilo que estava a ver, ou se era alguma coisa que podia fazer da minha parte, -Então verificou-se logo no 1.º ano que a aluna tinha problemas de aprendizagem ao nível da dislexia. -Ao ponto de ter ser sugerido um acompanhamento de duas vezes por semana. -Portanto, eu a conheci em setembro e sinalizei-a no confinamento.	-Este ano tenho uma aluna que possui várias indicações óbvias de que tem perturbação de aprendizagem; -A professora sinalizou precocemente a aluna, para tentar perceber se, de facto, tinha alguma perturbação de aprendizagem, ou se era algo que pudesse fazer para a ajudar; -Verificou-se logo no 1.º ano que aluna tinha problemas de aprendizagem específica-dislexia; -A equipa que realizou o diagnóstico sugeriu, de imediato, que a aluna fosse acompanhada duas vezes por semana; -A professora conheceu a aluna em setembro e esta foi sinalizada no 1.º confinamento;

		-O que não estava a bater certo é o facto de ela ser uma aluna tão esforçada e tão atenta, com tanto acompanhamento em casa e esta questão não evoluir; -então acabei por falar com a mãe, porque a mãe quando estava a trabalhar com ela falou-me desta situação que também estava a perceber disto; -Acabou por ser sinalizada por volta de março; -Depois foi avaliada e confirmou-se; -Foi o caso que tive que foi mais rápido porque foi muito evidente - muito perspicaz, interessada e acompanha o grande grupo nas atividades todas e ela compreende; -Nós fazemos a sinalização para a EMAEI; -Existe uma equipa que analisa as nossas sinalizações e depois encaminha para os parceiros, tanto pode ser para a psicologia, ou para os serviços sociais, Neste caso é para a empresa que trabalha conosco que trabalha com a terapia da fala e com a psicologia; -É a terapeuta da fala que avalia sempre:	-A aluna foi sinalizada precocemente, porque era uma aluna tão esforçada e atenta, com acompanhamento em casa e não progredir; -A professora falou com a mãe da educanda que também se apercebeu das dificuldades da filha; -A aluna foi sinalizada em março de 2020; -A aluna foi avaliada e foi confirmado que realmente tinha uma perturbação de aprendizagem específica; -Foi o primeiro caso da professora tão evidente; -A aluna é muito perspicaz e acompanha o grande grupo; -A sinalização é feita para a EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio Educativo Para a Inclusão); -Esta mesma equipa analisa e encaminha para os parceiros que trabalham para a escola, terapia da fala e psicologia; -A aluna foi avaliada pela terapeuta da fala que faz parte da empresa parceira;
	Características das PEAL	- "toma" ela lia só sílabas "to" e depois passado algum tempo dizia "ma". E eu perguntava-lhe e então qual é a palavra? Ela respondia "mala". -Ela conhecia as letras todas que tínhamos trabalhado, ela conhecia o som e juntava as letras e a sílaba, mas no fim dizia a palavra errada. -a aluna trocava sílabas, ou seja, conhece letras, conhece sons e ela lia as sílabas, -se tivesse três sílabas ela lia as três sílabas bem, mas... dizia uma outra palavra que terminasse na última sílaba. - "Xilofone" e ela leu "veloz", não sei se foi porque o "l" e o "o" que falamos recentemente. - quando copia uma coisa do quadro... ela não passa nada a ver com o que está no quadro; - a palavra "faz" ela é capaz de por em vez de um "f" um "p" ou "t";	-Na palavra "toma" lê apenas "ma" e quando se pergunta qual é a palavra, responde "mala"; -Conhece todas as letras trabalhadas, reconhece o som, mas ao ler a palavra lê errado; -Troca as sílabas, apesar de conhecer as letras, os sons e de ler as sílabas; -Numa palavra com três sílabas, a aluna lê as sílabas corretamente, mas ao ler lê outra palavra terminada na última sílaba; -Na palavra "xilofone" leu "veloz", talvez por causa do "l" e do "o" trabalhados recentemente; -Não copia os conteúdos do quadro para o caderno corretamente; -Na palavra "faz" troca o "f" por um "p" ou "t"; -Reduz as palavras compridas para três letras. Tem dificuldades em palavras complexas;

		-Palavras compridas passam a ser com três letras; -começamos por escrever Apelação e esta aluna às vezes escreve "Apeção"... Outras vezes tira o "A" ou tira o "pe"; - Ela tira sempre uma sílaba, às vezes escreve bem; - escrevi no quadro $48 + 12$. Ela escreve 84, troca-os ou então é capaz de confundir o de cima com o de baixo, mas é sempre; - em relação à organização do espaço... iniciava o trabalho sempre do lado dela, por causa da organização... ela abriu o caderno ao meio e começou a escrever numa página ao calhas; - Muitas vezes começava a escrever no meio do caderno; - apesar de já lermos palavras mais complexas ela põe palavras muito simples como sumo, mala ainda é muito à base de mãe, do pai; -Ela tem uma noção que cada palavra tem um espaço, isso ela tem, mas sempre tenho que ir trabalhando esta questão;	-Na palavra "Apelação" escreve "Apeção". Outras vezes retira o "A" ou o "pe". Retira quase sempre uma sílaba, outras vezes escreve bem; -Ela troca também os números, exemplo 48 copia 84; -Na conta em pé confunde a parcela de cima com a parcela debaixo; -Tem dificuldade na organização do espaço. Escreve numa página ao calhas e outras vezes escreve no meio da página; -Tem a noção que cada palavra é separada por um espaço, mas ainda tem que ser trabalhado;
	Perfil de funcionalidades	-identifica as letras todas e os sons. -Ela acompanha o grupo muito bem - ela gosta, adora a escola	-A aluna identifica as letras todas e os respetivos sons; -Acompanha muito bem toda a turma; -Adora a escola;
Práticas Pedagógicas implementadas em sala de aula	Estratégias de ensino individual	-Então escrevi por baixo a palavra "veloz" para que ela pudesse ver as diferenças - Eu não apago o que ela escreveu no caderno dos trabalhos de casa, - Quando são os trabalhos de casa eu não apago nada que ela faz escrevo por baixo e digo "Muito bem" mas a professora vai passar aqui para quando chegares a casa e veres. -Se eu dividir a palavra com pontinhos ela lê bem; - Quando é a leitura só a chamo a participar em voz alta... se ela puser o dedo no ar; -Não vou estar a expô-la;	-Escrita correta da palavra, por baixo da palavra mal escrita; -Não apagar o que a aluna faz menos bem; -Reforço positivo; -Dividir as palavras por pontinhos; -Na leitura a aluna só participa se manifestar vontade; -Não valoriza o erro; -Antecipação das palavras quando trabalha a lista de palavras; -A aluna participa ao ritmo dela e segundo seus interesses;

		-Nela não, nela não valorizo o erro; - faço com ela é a antecipação de palavras, por exemplo eu trabalho muito com listas de palavras, -Tento que ela participe ao ritmo dela e com o interesse dela sempre; -ela recebe os mesmos materiais, as frases e os textos, mas eu a ela continuo a dar a lista de palavras daquele som; -ela constrói com as sílabas a palavra que ela quer e às vezes; -e leio só com ela; -está a realizar uma tarefa de leitura sozinha vou perto dela e levo-a a chegar às próprias conclusões dela; -com ela tenho feito muitas vezes, .. escrever o abecedário... ela também falha no desenho das letras; -A ela chamo mais para que diga a palavra do dia como nós dizemos, para que ela possa depois desconstruir a palavra, que fizemos em sílabas; - Trabalho muito mais as sílabas na rotina do dia; - construir outras palavras com as mesmas sílabas de uma palavra; - Faço fichas mais direcionadas para ela, mais à base de divisão silábica, divisão de palavra; -Eles estão sentados em "u" e tento que não fiquem sozinhos em termos de apoio, ou seja, se precisarem de perguntar alguma coisa ao colega do lado têm autorização para perguntar, desde que estejam a trabalhar; -outra estratégia que fiz foi colocar muito perto, o mais que dá e fazer grupos proximais colocá-la de frente para o quadro e eu não escrevo com letra muito pequenina;	-A aluna recebe os mesmos materiais que os colegas como as frases e textos, mas continua a trabalhar a lista de palavras do respetivo som; -Constrói palavras com as sílabas -A professora lê individualmente com a aluna, levando-a a chegar às próprias conclusões; -A professora escreve muitas vezes com a aluna o abecedário, pois esta falha no desenho das letras; -A aluna é chamada para dizer a palavra do dia para depois desconstruir a palavra em sílabas; -A aluna trabalha muito as sílabas na rotina do dia; - Constrói novas palavras com as sílabas de uma palavra; -Faz fichas de trabalho direcionadas para ela onde trabalha o que tem mais dificuldade; -Os alunos estão sentados em U. Desta forma podem esclarecer suas dúvidas com o colega do lado; -A professora coloca a aluna de frente para o quadro para qua a aluna possa visualizar melhor e fez grupos proximais;
	Trabalhos autónomos	-Este grupo depois do intervalo vão fazer trabalho autónomo que eu preparei consoante a tarefa que fizemos de manhã, ou alguma coisa que tenhamos andado a fazer antes para consolidar a matéria;	-A turma faz trabalhos autónomos, preparados pela professora, consoante as tarefas realizadas anteriormente, ou terminam algum trabalho que ficou por terminar para consolidação da matéria;

Jogos e materiais manipuláveis	-Utilizo materiais manipuláveis; -Tenho uma caixa de palavras com imagens; -Uma caixa de frases e são sempre as mesmas frases, lá está, mas é de propósito depois o que que acontece.. ela acaba por conseguir ler as frases porque já as conhece ou lembra de alguma de memória; -Jogos que construi para ela, manipulação de sílabas através de jogos ou peças de encaixe. -puzzles, mas para ela foi muito fácil.	-Trabalha com materiais manipuláveis; -Utiliza caixa de palavras com imagens; -Utiliza caixa de frases, onde trabalha sempre as mesmas frases, de propósito. Ela acaba por conseguir ler porque memorizou; -A aluna faz puzzles o que para ela é uma atividade muito fácil;
Atividades com a turma	-a rotina no caderno todos os dias... é uma rotina porque temos que fazer uma tarefa no caderno: num dia escrevo os dias da semana, noutro dia é escrever uma frase a partir de palavras, noutro dia é alguém ir ao quadro escrever uma palavra para começarmos um texto; -quando ensino as vogais, ensino sempre com música, mas isso é para o grupo todo; -comecei a ensinar as vogais e as consoantes quase todas com uma música, para que ela associasse o som à letra; -realizamos tarefas onde todos vamos fazer, que é igual para todos;	-Todos os dias, os alunos têm uma rotina de trabalho. essa rotina consiste em realizar tarefas no caderno. Num dia é a escrita dos dias da semana, noutro dia escrever uma frase a partir de palavras, outro é um aluno vai ao quadro e escreve uma palavra para os colegas iniciarem um texto; -Ao ensinar as vogais, para a turma, ensina a partir de uma canção; -Quando a professora verificou a dificuldade da aluna, ensinou as vogais e consoantes com canções para a aluna associar o som à letra; -Realizam várias tarefas que são iguais para toda a turma;
Método Global semelhante ao movimento da escola moderna	-método de leitura, ...o método global, ..eles vão aprendendo a ler consoante as curiosidades deles, mas não é o movimento da escola moderna; -Então utilizo o método global como método que utilizo na sala de aula, depois tenho um fio condutor pela qual vou trabalhando consoante a ordem que nos é sugerida;	-O método de leitura utilizado pela professora é o método global. Os alunos vão aprendendo consoante suas curiosidades, mas não é o movimento da escola moderna; -A professora utiliza o método global, mas depois tem um fio condutor que segue para trabalhar as consoantes pela ordem sugerida na escola;
Melhorando práticas através de pesquisas e ajuda das terapeutas	-Falo com as terapeutas, envio email, telefone, elas também me telefonam muitas vezes; -Estou também à vontade para falar com as terapeutas; -Pesquisei muito, pesquisei sempre jogos e atividades diferentes. Pesquisei sobre dislexia, mas o que mais me interessa são as atividades;	-A professora sempre que sente dificuldades em trabalhar, com a aluna, fala com as terapeutas da fala. estas respondem logo; -A professora sente à vontade para falar com as terapeutas sempre que necessário; -A professora procura melhorar suas práticas através de pesquisas de diferentes atividades;

		-recorro sempre a ajuda das colegas da educação especial;	-A professora também recorre à ajuda das professoras da educação especial, para a apoiarem neste processo de ensino-aprendizagem;
Dificuldades sentidas pelo professor na inclusão do aluno com PEAL	Escolha de metodologias, estratégias e matérias adequados	-A minha maior dificuldade, em sala de aula, é saber por onde hei-te começar, para traçar um caminho em que eu possa seguir em termos de metodologias, estratégias e principalmente produzir materiais; -dos materiais eu até os dou e as metodologias eu crio, mas é escolher o melhor, que seja benéfica para eles para os alunos que têm mais dificuldades; - minha dificuldade é escolher uma metodologia e saber utilizar;	-A maior dificuldade da professora, na sala de aula, é saber quais as metodologias, estratégias e materiais a utilizar com a aluna de modo a puder ajudá-la; -Em relação aos materiais e à metodologia a professora sente mais dificuldade em escolher o que mais se adequa à aluna e como colocar em prática;
	Participação da família positiva	-quando eu trabalhava só a palavra com ela, eu fazia sempre que ela trabalhasse com a mãe e a mãe como é muito aberta, eu trabalho muito com a família; -E pedia ajuda à mãe e a mãe treinava com ela todos os dias; -Em relação à mãe sempre que peço colaboração, ela colabora; -a mãe foi sempre muito participativa, colaborou sempre muito; -A minha aluna o que tem muito a seu favor, apesar das dificuldades, é a estrutura familiar que é muito importante;	-A mãe da aluna é uma mãe muito aberta, por este motivo a professora pede sempre a sua colaboração para continuar as tarefas da sala de aula, em casa; -A mãe é muito participativa e faz tudo o que a professora sugere; -A aluna tem uma estrutura familiar que a apoia muito;
	Boa cooperação entre intervenientes	-Também existe uma boa colaboração com a terapeuta da fala, elas são muito acessíveis;	-As terapeutas da fala também são bastante acessíveis e por isso existe uma boa colaboração com a professora titular;
	Formação inicial	-eu noto esta dificuldade até em termos da formação inicial; -Penso que a formação inicial devia ser mais munida de ferramentas que possamos utilizar mais diretamente; -as colegas da educação especial têm mais ferramentas para trabalhar estas dificuldades;	-A formação inicial deveria dar uma maior atenção para estas problemáticas e munir o professor com mais ferramentas de forma a dar respostas a estas situações; -As professoras de educação especial estão mais bem preparadas, com mais ferramentas para trabalhar estas dificuldades;

	Participa de formações	-fazemos formações, os contratados não são obrigados a fazer as formações, mas eu até faço; -Ano passado fiz uma formação, de duas horas destinado ao 1.º ciclo e 2.º ciclo, eu procuro sempre formações que tenham a ver com metodologias de ensino; -Porque depois hei-te conseguir extrair alguma coisa que me ajude nestas situações; -Todos os anos há formações oferecidas pela escola; -Eu estou sempre à procura de formações; -Às vezes tenho que pagar; -Deveríamos ter formação sobre metodologias. Se tivesse uma formação agora eu iria;	-Os professores contratados não são obrigados a participarem em formações, mas a professora participa; -A professora participou de formações no ano anterior, gosta de participar em formações que tenham a ver com metodologias de ensino, porque estas consegue retirar algo útil para suas práticas; -A escola oferece formações todos os anos; -A professora tem interesse em participar em formações, mesmo nas que são pagas; -A professora sente necessidades de formações na área das metodologias;
	Apoios existentes na escola	-Tem os apoios educativos, tem a educação especial e nós temos a CAA, porque há escolas que não têm o Centro de Apoio à aprendizagem para meninos com autismo, ou pouca autonomia; -temos apoio destas parcerias para facilitar o apoio às famílias;	-A escola possui vários apoios para as crianças com dificuldades de aprendizagem, para meninos com autismo ou pouca autonomia, desde apoios educativos, educação especial, centro de apoios à aprendizagem; -Possui também apoios das parcerias para apoiar também os familiares;
Medidas de Suporte à aprendizagem e inclusão	Medidas universais: Acomodação curricular	-ela tem as medidas universais; -Ela ainda não está a usufruir de medidas, ainda não está no decreto; -Ela ainda não beneficia, podemos considerar que é universal, mas não é com medidas; -Só se agora ela, comesse a necessitar de apoio da educação especial, como eles têm terapia da fala com uma parceria, só se ela necessitasse de apoio da educação especial na escola, aí sim ela seria sinalizada com medidas; - não são contabilizados os erros; - têm direito a que nós lhe consigamos ler a prova; -Escolho uma hora que esteja o professor de apoio; -O professor sai e lê-lhes a prova, por exemplo, com calma e tem o tempo que necessitar, têm 40 minutos extra para concluir a prova;	-A aluna ainda não está a usufruir das medidas universais, porque é acompanhada por uma terapeuta da fala, que faz parte de uma empresa parceira da escola. Só se a aluna precisasse do apoio da professora da educação especial, usufruía das medidas universais; - Os erros ortográficos não são descontados; -Tem direito a que lhe leiam a prova; -A elaboração da prova é feita com a ajuda de um professor de apoio, num outro espaço com mais tranquilidade; -Tem direito a tempo extra para a elaboração da prova;

Avaliação de estratégias e recursos utilizadas com aluno com PEAL	Diariamente através da oralidade e do caderno	- Só agora é que me vou deparar com esta situação na avaliação do 3.º período do 1.º ano -eu acabo por avalia-la diariamente; -consigo perceber o conhecimento que ela vai adquirindo ao longo do tempo, nem que seja, pela oralidade; -consigo perceber através do caderno que ela utiliza diariamente, qual é que é a evolução dela,	-A aluna foi diagnosticada em março, por este motivo só agora a professora irá deparar com a situação da avaliação da aluna; -A aluna é avaliada diariamente; -A professora consegue perceber a evolução do conhecimento adquirido pela aluna pela oralidade; -O caderno é outra forma de perceber a evolução da aluna, pois utiliza-o diariamente;
Perspetivas futuras em relação ao aluno com PEAL	Boa Perspetiva a nível das aprendizagens	-temos apoio destas parcerias para facilitar o apoio às famílias; -Ela aprende, memoriza; -Ela memoriza conceitos;	-Na escola tem apoio das parcerias que também dão apoio às famílias; -A aluna consegue aprender e tem boa capacidade de memorização, pois ela memoriza conceitos;
	Boa integração na turma e toda a comunidade	-Ela é muito querida pelos colegas todos, porque ela é muito verdadeira, simpática, a nível de socialização brinca com todos; -Cumpre todas as regras, sabe estar, portanto, tem todos os fatores a favor dela; -Toda agente gosta dela;	-A aluna é muito querida pelos seus colegas, porque é muito verdadeira, simpática e socializa muito bem com todos os colegas; -É cumpridora de todas as regras da escola, sabe estar diante dos outros e tem todos os fatores a seu favor; -Todas as pessoas gostam dela;
Sugestões para melhoria das aprendizagens de alunos com PEAL	Alteração da Formação inicial	-logo no início, era a formação profissional;	-A professora sugere começar pela alteração da formação inicial, dos professores, de modo que tenham mais ferramentas, para lidar com dificuldades de aprendizagem;

Apêndice VI -Transcrição da Entrevista 3

Entrevistado	Professora do 1º Ciclo
Faixa etária	40-49
Formação Inicial	Professora do Ensino Básico 1.º ciclo
Formação Continua	Doutoramento Técnicas de Informática e Comunicação
Tempo de Serviço	24 anos
Escola	Escola Básica Agrupamento da Boa Água
Descrição Aluno	Aluno de 10 anos do 4º ano diagnosticada com atraso desenvolvimental global com hiperatividade e dislexia
MSAI	Medidas universais:
Apoios	Professora de Educação Especial e terapeuta da fala

Pergunta: Fale-me um pouco da sua experiência profissional com crianças com dificuldades específicas na aprendizagem?

Resposta: Foi na escola mesmo, quando comecei a trabalhar, no primeiro ano de serviço. Na família por acaso não tenho, pelos menos com dificuldades muito acentuadas. Portanto, foi na escola mesmo, há 24 anos.

Pergunta: Fale-me um pouco sobre o aluno ou alunos com DAEL presentes na sua sala de aula. Como é a funcionalidade destes alunos, quais são as principais dificuldades, e em que pontos funcionam melhor? Porquê acha que este aluno tem dificuldades? O que originou e o que faz manter as suas dificuldades?

Resposta: Na minha turma tenho nove alunos com dificuldades de aprendizagem, mas vou falar-lhe de uma criança que tem 10 anos que chegou às minhas mãos, no ano passado e não sabia ler nem escrever. É um menino que já estava no 4.º ano de escolaridade. No ano passado tinha um 3.º e 4.º ano e o menino já estava no 4.º ano, mas era uma criança que não sabia ler nem escrever. Portanto, é uma criança que tem hiperatividade grave, está medicado e que sem a medicação, de facto, ele não consegue. Ele já tentou, nós já fizemos uma experiência este ano. Tentámos que, até combinei com a mãe que queria deixar de dar medicação à criança, e então combinamos que uma vez por semana ele não ia tomar a medicação, mas eu escolhi o caso dele porque é mesmo um caso de sucesso. Ele não se conseguia controlar a nível motor. A agitação dele era brutal que ele dizia "Professora eu não estou a conseguir." e abanava por todo o lado. Eu dizia-lhe "Vamos contar até 10 está bem e amanhã voltas a tomar o comprimido. Vamos tentar acalmar.". Íamos fazendo respirações para ver se acalmava, mas é um menino que aos três anos de idade, eu quando peguei no processo dele, verifiquei que era um aluno que estava integrado na educação pré-escolar aos 3 anos de idade, foi logo acompanhado pela intervenção precoce. Porque é uma criança que chegou aos 3 anos integrou pré-escolar e não conseguia falar, ou seja, ele só emitia sons. Portanto, ele teve um atraso de desenvolvimento global. Quando começo a ler os relatórios que estavam no processo, verifiquei que era uma situação bastante complexa. Sendo que o irmão que é mais velho que ele tem exatamente o mesmo nível de comprometimento cognitivo. É hereditário, é uma situação dos dois manos, eles têm, os dois, muitas dificuldades. Qual é a história de sucesso do aluno? A situação é que o ano passado quando pequei neles, principalmente estes quatro alunos que não sabiam ler, eu disse a mim própria "Eu tenho que fazer alguma coisa para este miúdo". Estes miúdos não podem ir para um 5.º ano sem dominar minimamente o processo da leitura e da escrita. Então fui tentar perceber pelo processo o quê que eles já tinham feito. Este aluno teve três anos no pré-

escolar aquele já é o 4.º ano que estava no 1.º ciclo. Estamos a falar de uma criança que já tinha sete anos de escolaridade, não é bem escolaridade, com o pré-escolar não é escolaridade obrigatória, mas quatro anos ele já tinha quase completos, três anos completos porque ele estava a começar o 4.º ano. Fui tentar perceber que tipo de métodos já tinham sido utilizados com a criança. Ora, cheguei à conclusão de que o aluno andou três anos a ser implementado sempre o mesmo método, o analítico sintético. Ora, quando um aluno não aprende com determinado método, seja ele que natureza for, nós temos que ir à procura de outro que sirva e que consiga servir para o propósito de colocar aquelas crianças a ler e a escrever. Então sou fã de métodos globais, porque acho que os miúdos funcionam muito melhor com os métodos globais. Vamos implementar com estes alunos o método das 28 palavras. Assim foi, em conjunto com a minha colega de educação especial, porque sozinha não conseguiria fazer como é óbvio. E começamos a implementar, isto tudo, portanto este trabalho de aprendizagem de leitura e escrita com estes quatro alunos e alunos do 3.º e 4.º ano, e toda aquela panopia de currículo que eles têm minimamente, pelo menos dominar. E, então assim foi começamos um trabalho muito mais direcionado para a leitura e para a escrita, em conjunto com a terapeuta da fala. Portanto, tentei envolver um bocadinho a terapia da fala e dizer temos que ter a terapeuta da fala aqui também, porque existem aqui questões fonológicas de base que eles também têm de ter algum apoio nesta matéria. Porque se eles não conseguirem ter um apoio fonológico da terapia, eles depois o trabalho que estamos a fazer a nível da leitura e da escrita pode não surgir o efeito que nós desejamos. Resumindo e concluindo começamos, em confinamento, a colega da educação especial continuou este trabalho. Portanto, focamos mesmo na questão da aprendizagem da leitura e da escrita. Então chegamos agora a este final de ano, já estamos a falar de 2 anos letivos e o aluno finalmente consegue ler. Consegue ler a ponto de dar uma ficha do 3.º ano que as minhas colegas do 3.º ano aplicaram aos seus meninos e ele sozinho conseguiu ler e fazer a ficha. Ele veio-me dizer assim "Professora tu sabes que pela primeira vez senti vontade de ler contigo. "Tu fizeste alguma coisa em mim, que eu não sei explicar, mas eu tive vontade e eu consegui aprender a ler, professora" e eu disse-lhe "Foste tu, o trabalho foi teu. Eu só te ajudei, dei um empurrãozinho, mas o trabalho foi todo teu, o mérito foi todo teu.". E terminamos os dois a chorar. Foi mesmo emocionante. Ele estava tão contente que disse vamos experimentar uma ficha do 3.º ano, nós aqui não fazemos fichas. Fazemos avaliações formativas, mas convém fazer assim uma coisa mais formal, estamos a acabar o 4.º ano para termos noção como estamos. Vamos fazer uma espécie de brincadeira, mas uma brincadeira mais a séria. E pronto ele disse "Ah professora vamos lá" e pronto aquilo serviu de motivação para ele ver se consegue fazer este trabalho que é do 3.º ano. Para eles que começaram do zero foi muito bom conseguirem fazer esta evolução e já conseguirem ler um texto autonomamente, interpretar um texto. É tão difícil diferenciar, porque a diferenciação pedagógica em todas as minhas aulas. Eu tenho sempre que preparar trabalhos diferenciados para estes quatro alunos. Eu tenho que preparar trabalhos para o 4.º ano, na escola virtual, na aula digital e para eles tenho que fazer uma diferenciação sempre ao nível do português.

Não é fácil ter tantos alunos, com a mesma dificuldade na mesma sala. No ano passado tive que deixar muitas vezes registado em atas, enviar muitos e-mails à direção e dizer, porque o Diretor quando eu cheguei ao agrupamento eu vinha de Santo António, vinha habituada a trabalhar com miúdos com dificuldades. E ele disse-me vou dar esta turma, porque esta turma tem sido muito complexa, ninguém consegue ficar com esta turma. É uma turma com muitos níveis, são muito difíceis de trabalhar e eu sei que tu tens capacidades e vais aceitar isto como um desafio e vais conseguir ficar com eles. Posso dizer que foi muito difícil, o primeiro ano então foi difícilimo, porque foi conhecer a turma, é ver a turma, é olhar para cada um deles, é preparar trabalho de forma a responder a cada um deles. Quando temos dois ou três miúdos a coisa ainda vai, sozinhos ainda conseguimos fazer alguma coisa ainda que não perfeita. Agora quando temos nove alunos, quatro deles que não dominam a leitura e a escrita, foi um trabalho difícil, mas com a minha insistência fui muito chata. E aqui tenho noção que fui muito chata, eu pedi muito o reforço dos apoios, eu pedi muito o reforço da educação especial, eu pedi muito as terapias todas que eu achava que eles tinham que ter direito e que mereciam, que precisam que eram alunos que estavam no seu final de ciclo e por isso precisavam de ser ajudados para não irem de uma forma muito

comprometida para um 5.º ano ainda que eles vão comprometidos porque eles não vão ao nível dos colegas. Portanto, eram alunos que tinham apenas medidas, quando eu os apanhei, universais. Eu passei logo para seletivas. No ano passado tivemos a necessidade de passar logo para adicionais, porque um aluno que chega a um 4.º ano e não sabe ler nem escrever não pode ter medidas seletivas, porque as medidas seletivas são para meninos que precisam de algumas adequações, não adequações significativas. E estes alunos no português precisavam de adequações curriculares significativas para responder à especificidade e ao perfil de funcionalidade de cada um deles. Foi um trabalho muito suportado por outras pessoas. Sozinho ninguém faz nada, esta é a grande verdade, isto é a grande realidade, podemos dizer o que quisermos, mas sozinhos não conseguimos. Porque um professor com 22 alunos sozinho não consegue responder, precisa de ter um reforço a nível dos recursos atribuídos à turma.

No ano passado tinha 22 alunos, 3.º e 4.º ano, dois anos de escolaridade. Este ano fiquei com 20 alunos, porque saíram alguns alunos uns e entraram outros, mas agora só tenho 4.º ano com 20 alunos, mas 9 alunos com necessidades específicas.

Esta escola funciona um pouco diferente, embora no 1.º ciclo ainda não funciona assim. Só a minha turma é que tinha 2 anos de escolaridade

Isso é para o 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano, aí é que funcionam com grupos heterógenos. se bem que a minha turma também era um grupo heterogéneos, porque eles são um grupo que tinha lá desde o 1.º ao 4.ºano. Eles foram uma turma que fizeram, foi a última turma a ser criada, porque, entretanto, o agrupamento começou a receber muitos pedidos de transferência e então para dar resposta abriram uma turma com condicionais com alunos que não tinham os 6 anos feitos. Tanto que a minha turma eles são imaturos. Tenho uma turma maioritariamente entraram antes de perfazer os 6 anos e depois juntaram lá também as crianças que não tinham vaga para colocar os alunos transferidos. Não foi uma experiência como foi na sede. Na sede sim é uma experiência, é uma forma de trabalho, é uma metodologia que está a ser implementada como tal é diferente daquilo que aconteceu comigo.

Ele é um aluno que tem uma grande capacidade e foi por aí que eu peguei com ele. Tem imenso jeito para o desenho, até a perspectivadas três dimensões da realidade consegue transpor para o desenho. É um aluno que a matemática ele é bom, desde que lhe seja lido o enunciado, ele consegue fazer, ele é aluno que consegue fazer transformações conversões por exemplo de metros quadrados para decímetros quadrados, faz-me contas com números decimais. Portanto, o problema dele, o bloqueio dele era a nível da descodificação porque ele tinha todo um atraso no desenvolvimento da linguagem que já vinha desde que ele nasceu. É um aluno que chega aos 3 anos de idade no pré-escolar e só faz "oh, oh, ah", ele tem todo um atraso na linguagem que comprometeu esta aprendizagem específica da leitura e da escrita. Mas depois, tudo que seja matemática ele até consegue fazer, com ajuda, claro. A leitura do enunciado, porque não conseguia ler, agora já lê. Era um aluno com autoestima péssima, ainda bem que temos projetos de essa natureza que faz o reforço da autoestima. O que é que fiz logo que cheguei? Grupos heterogéneos, eu tinha os alunos organizados em grupos e coloquei sempre estes quatro alunos cada um está num grupo diferente. Têm um par, ou seja, o seu companheiro de mesa, eles são quatro ou cinco, mas o seu companheiro do lado é um aluno que é excelente, que é muito aplicado e que o tem ajudado imenso neste processo de crescimento, porque é ele que o tem orientado, é quase uma mentoria. Portanto é sempre colocar um aluno com mais dificuldades com um aluno que tenha um bom desempenho e que pode de alguma forma ajudar o colega também nestas dificuldades que eles vão tendo. Portanto, essa foi logo a primeira medida para responder primeiro a esse problema, depois a autoestima como é que nós tentamos ...como é que eu trabalho, mas isso eu trabalho com todas as turmas desde sempre. É o respeito pelo outro, os meus alunos, a não ser que não consiga mesmo dar a volta, porque há alunos que tentamos, mas não conseguimos dar a volta, são poucos, mas infelizmente existem. É criar dentro da sala um espírito de entre ajuda e de equipas entre eles, que eles não têm sequer tempo para gozarem uns com os outros. O que é que eu senti, por exemplo nas tertúlias, nós fazemos muitas tertúlias artísticas e

literárias, e ele nunca intervinha, **ele tem ainda a nível da linguagem, dificuldade em expressar-se**, ou se, o pensamento **dele é capaz de ser minimamente organizado, mas quando é para verbalizar ele tem algumas dificuldades**. Ele começou timidamente a participar, o que é que nós começamos a fazer todos? valorizando a participação dele. Cada vez que ele participava na tertúlia toda a gente lhe batia palmas. Ele foi ganhando também ali reforço e autoestima e intervindo cada vez mais. Foi, assim, também um grande desenvolvimento da parte dele. Mais características, aqui há uma questão familiar que eu me apercebi muito no confinamento, no primeiro confinamento, no ano passado, que é o meu menino tem uma mãe muito, muito complicada. Ela é um bocadinho descompensada, no primeiro confinamento começava a gritar com o miúdo on-line, os outros colegas a ouvirem e ela a gritar "tu és um burro não sabes fazer nada" e depois houve ali uma série de coisas em relação ao comportamento do garoto que naquele momento entendi porquê que ele era daquela forma. É uma que não consegue aceitar que tem dois filhos com este nível de problemática. Acha sempre que os outros é que estão mal, não consegue perceber que aquela atitude não é a mais favorável, para trabalhar com meninos com dificuldades. Ela berrava muito, gritava muito alto, passava-se, foi de tal forma que tive de dizer "Olhe o aluno agora está aqui comigo, está bem? Pode ir dar uma volta, vai respirar um pouco, vá fazer uma caminhada, porque agora ele está aqui na aula. só por aqui uma hora é que venha que ele volta a estar disponível". Ela ia se embora e o miúdo fazia tudo. Com ela ali ela começava a pressioná-lo de uma maneira que ele cuidado ficava logo perdido. Eu calmamente com o garoto conseguia ele tivesse nas aulas, muitas vezes pus os colegas a partilhar o ecrã para explicar com o é que iam entregar o trabalho, como é que se fazia. Portanto, fiz muitas sessões dessas que colocava uns a ajudar aos outros e eles, assim, conseguiram todos, cada um a seu ritmo, porque lá está nós também não podemos exigir que os miúdos tenham todos o mesmo nível de capacidade, eles não têm. Tantas coisas foram feitas ao longo das aulas que ele também conseguiu, mas a mãe não podia estar por perto.

Alguns sons são sons que ele também, fonologicamente, não os consegue articular, portanto na parte fonológica acaba por ter reflexo na escrita, na ortografia. Ele normalmente escrevia exatamente como falava. Portanto, ele não tem o domínio ainda a nível da linguagem, é um menino que ainda tem um comprometimento da própria linguagem. Muitas vezes eu tenho que corrigir, mesmo quando está a fazer intervenções ei digo-lhe "Olha não leves a mal a professora, mas a palavra diz-se assim. Repete lá comigo." e ele repete a palavra.

Pela fala dá para ver que tem dificuldades. **Ele tem um diagnóstico de atraso no desenvolvimento global, ele tem o diagnóstico de hiperatividade com défice de atenção com grau muito elevado**, mas dislexia propriamente dita não consta em nenhum relatório, mas tem disortografia, mas dislexia o relatório nunca fala de dislexia. **Este aluno tinha problemas da leitura, ele não conseguia ler**. Era o caso mais grave era o caso dele. Acho como ele tem um atraso no desenvolvimento, penso que tenha a ver com isso. **Como ele já tem um diagnóstico de atraso Desenvolvimento global com hiperatividade com défice de atenção, a médica de desenvolvimento não se focou tanto nesta questão.**

Vocabulário muito reduzido, ele muitas vezes não conseguia perceber aquilo que lhe era perguntado, ou seja, muitas vezes eu tinha que dar a volta um bocadinho à pergunta para que ele conseguisse perceber. Neste momento a leitura já é um bocadinho mais fluente. se formos ter como ponto de partida as metas, ele está ali entre o 2.º e o 3.º ano de escolaridade em termos de velocidade de leitura. Em textos que são treinados. Antecipadamente têm acesso ao texto e podem treinar. Se não treinar o texto, aí a velocidade da leitura dele diminui substancialmente.

Pergunta: Fale-me um pouco das suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula relativamente aos alunos com DAEL? Poderia dar exemplos de atividades concretas que realiza?

Resposta: A prática pedagógica com o aluno tem sempre a ver com o ir ao encontro do seu perfil de aprendizagem, porque os alunos têm formas e estilos de aprendizagens completamente distintas. Às vezes nós queremos aplicar o mesmo medicamento a todos eles e não é possível. Eu acho que a chave

do sucesso é apenas, portanto da parte mais pedagógica tem a ver com o ir ao encontro daquilo que o aluno consegue fazer. E muito ir ao encontro da realidade do aluno. Por exemplo, para que o aluno começasse a escrever de forma mais fluida, o que é que eu tentei a fazer? **agarrar nos desenhos dele, porque faz desenhos maravilhosos e tentei que ele escrevesse uma história sobre aquele desenho que ali tinha.** E ele era algo que lhe era muito querido, ele conseguiu, claro com muitas dificuldades, com ajuda, **mas ele conseguiu escrever quase um livro de histórias com os seus próprios desenhos.** Portanto, é ir ao encontro do aluno, valorizar os pequenas coisas que ele faz bem, valorizar aquilo que ele é bom. A própria turma, por exemplo, quando é preciso fazer alguma ilustração são eles que dizem que o colega é que é bom para fazer esse trabalho. E lá vai o colega fazer o trabalho felicíssimo, porque se sente também reconhecido pelos pares. É todo um trabalho desta natureza, natureza pedagógica nunca se pode dissociar da parte afetiva. Nós sabemos que estes meninos pela idade têm funcionam muito pela afetividade, eles querem muito agradar o seu professor. Eles querem muito ser queridos pelos seus pares. Portanto, se a aprendizagem e a afetividade conseguirem andar de mãos dadas é a chave para o sucesso dentro daquilo que é as capacidades e limites de cada um.

Ele faz todas as atividades e dinâmicas que fazemos na sala de aula, à exceção da parte do português. **Ele faz as tertúlias sempre connosco.** Ele participa dos grupos interativos, normalmente, são para trabalhar as questões da matemática. Ele trabalha o estudo do meio connosco. **Ele faz todos os projetos, ele apresentou recentemente um projeto que era sobre a agricultura, com um colega** e que ele no início não conseguia apresentar os trabalhos, porque ainda não conseguia ler, lá está, agora como já consegue ler um bocadinho melhor. Ele apresentou o trabalho e ficou felicíssimo porque finalmente conseguiu apresentar um trabalho como os colegas. Portanto, **um trabalho de projeto, em que eles tiveram que pesquisar, fazer a seleção da informação, tiveram que fazer a apresentação.** Eles escolheram o pedley, eles gostam muito do pedley. Sabem pôr imagem no pedley, sabem pôr áudio no pedley. Há outra coisa muito interessante que é os próprios colegas da turma como sabem que há um grupo de quatro alunos que não dominam a leitura, quando apresentam um trabalho, **fazem a apresentação do slide e fazem a narração do slide. Para ajudar os colegas, que ainda não sabem ler.** Achei uma coisa, foi uma aluna que começou a fazer isso, e eu valorizei imenso, elogiei imenso e depois todos os colegas começaram a fazer o mesmo. Muito interessante. **Estes trabalhos são feitos a pares ou individualmente.** Cada trabalho que era feito, **escrevem o texto, mas também fazem o áudio do que está escrito.** Para os outros que têm mais dificuldades na leitura também puderem ter acesso. Porque depois consultam e veem os trabalhos dos outros.

Nós o que temos que fazer é criar neles o bichinho da inclusão. Não é colocar num canto da sala como já vi muitas vezes. É incluí-los e ajudá-los e é esse o nosso papel enquanto professores. É criar naquela turma que é da nossa responsabilidade num determinado número de anos a vontade de incluir, de ajudar, de ser um parceiro e não excluir.

Eu tentei canalizar o maior número de horas da educação especial, canalizei para o português, quando eles estão a trabalhar o português que é o método da leitura e da escrita eu peço mesmo à colega para os levar para uma salinha temos logo ao lado. Porquê, porque eles estão a fazer um trabalho completamente diferente que a turma está a fazer. Quando eles estão a fazer outras atividades, os projetos, a cidadania, a matemática, o quer que seja, a colega trabalha com eles em contexto de sala de aula. Ajuda-os nas tarefas que eles estão a realizar com a turma, ou nos trabalhos de projeto, pesquisas, ou a organizar as apresentações.

As terapias eles vão ter mesmo na unidade, porque a terapeuta da fala trabalha na unidade e eles vão os quatro, em conjunto, como fazem os quatro o trabalho com a terapia da fala. Fazem duas vezes por semana, o trabalho com a terapeuta da fala, um trabalho mais virado para a parte fonológica. Dentro do horário escolar. Normalmente, nessas alturas, quando eles não estão na sala, tento planear para que estejamos a fazer ou **uma atividade de pesquisa,** que eles depois podem com a professora da educação especial terminar. Tento que as atividades que estejamos a fazer não sejam atividades em que eles

pudessem participar, que façam parte do trabalho autónomo. Nós temos uma parte de trabalho autónomo e esses tempos são tempos de trabalhos autónomos.

Nós trabalhamos por projetos onde integramos a matemática, o estudo do meio, fazemos um bocadinho ou tentamos fazer. Há coisas são difíceis fazer de forma interdisciplinar, mas é o que tentamos fazer. Trabalhamos por temas. A partir dos temas trabalhamos tudo o português, a matemática, o estudo do meio, a cidadania.

Pergunta: Existe alguma medida de suporte relativamente a estas crianças com DAE? Refere-as.

Resposta: Nas medidas universais ele tem a diferenciação pedagógica e tem outra.... Nos adicionais tem a adaptações curriculares significativas....

Pergunta: Quais as principais dificuldades que enfrenta para ensinar uma criança com DAEL? E em relação aos pais e encarregados de educação? E em relação ao professor de Educação Especial?

Resposta: A minha maior dificuldade é o tempo. Tempo para conseguir em contexto de sala de aula tendo em conta tudo aquilo que uma turma necessita, responder especificamente a este tipo de dificuldades. Chega a ser frustrante, chega a ser aquele momento que eu venho no carro, que é o meu momento que organizo os meus pensamentos e penso assim como é que eu posso fazer para ajudar mais aqueles alunos, porque eles precisam de facto de mais ajuda que os outros alunos, mas também não posso deixar de ajudar os outros. Todos os outros também precisam de mim eu só sou uma. A minha maior dificuldade é essa, de facto, é conseguir ter tempo para responder às necessidades individuais e específicas de cada um deles.

Eu dificuldade em relação aos pais não posso dizer que tenha. Eu tenho dificuldades em pais que têm dificuldade em aceitar a problemáticas dos filhos. Isto não acontece muito, mas acontece com esta mãe, mas o problema é mesmo da mãe. Ela diz que não está bem, está com depressão. Também pode ter a ver com isso. Mas, quando por exemplo no 1.º e 2.º ano os pais têm muita dificuldade em aceitar, eu sei que eu sou mãe também e é difícil aceitar que os filhos têm ali uma limitação. É preciso um trabalho de confiança. Os pais têm que confiar naquilo que o professor está a fazer naquele momento, é só única e exclusivamente para ajudar o aluno.

A mãe deste aluno é participativa. No início via-se nos primeiros contatos que tive com ela no ano passado, vi logo que havia ali qualquer coisa. Ao longo do tempo foi compreendendo que havia qualquer coisa de facto. Mas a senhora era muito agressiva, à medida que o ano letivo foi correndo, à medida que fui chamando para arranjarmos uma estratégia tinha que ser agora que tínhamos que por o aluno a ler, que precisava muito do apoio dela, fui também envolvendo e ao mesmo tempo dando também carinho para ela perceber que estava ali para o filho, para ajudar. Ela aí desmontou um bocadinho a guarda, porque ela estava muito, ela dizia "Estou farta, estou farta, o meu filho tem não sei quantos anos na escola e não aprende nada. O meu filho não sabe nada. Já não acredito em nada nem em ninguém.". Eu respondo-lhe que nós aqui não fazemos milagres com o seu filho, mas eu acho que nós aqui se me ajudar a pedir. Ah porque pedi aos pais para ajudar a pedir o reforço. Quando pedi o reforço da educação especial e da terapia, pedi aos pais que também me ajudasse assim em conjunto conseguíssemos fazer alguma pressão para termos um bocadinho mais de credibilidade. E eles ajudaram, de facto, foram excelentes. Quiseram pedir uma reunião com a direção, expuseram as suas angústias e também me ajudaram muito a mim neste processo.

Em relação aos outros intervenientes não senti dificuldades. Com a colega da terapia da fala trabalhamos sempre em parceria. Ela ajudou bastante para que este processo tivesse sucesso. A professora da educação especial, assim que eu disse vamos experimentar outro método, para ver se resulta com eles, ela respondeu logo então vamos. Fizemos até um portfólio de leitura para eles com as palavrinhas e os textinhos à medida que surgindo à medida que íamos trabalhando as palavrinhas, o silabário. Ela ajudou muito na construção do material. Foi uma ajuda fundamental, a colega da educação especial. Estes

meninos têm que ter material, têm que ter o silabário, têm que ter o seu portfólio, tem que haver material manipulável para puderem descobrir palavras novas, jogos. Ela é muito jeitosa para as artes até construiu uns dominós com as sílabas das palavras que íamos dando.

Atividades - dominós da leitura, silabário (introduz-se uma palavra e depois essa palavra é transformada em sílabas. Exemplo menina dividir em sílabas. depois vamos à família da palavra. Para depois eles ir descobrindo com aquele leque já tinha novas palavras), jogos da decodificação (agarrar nas sílabas e colocá-los a ler as sílabas fluentemente, um trabalho da educação especial. Que sílaba é esta e esta. Primeiro apresentava a família e depois que sílaba é esta rapidamente. Agora vamos agarrar nas sílabas o primeiro que descobrir uma palavra nova ganha um ponto, por exemplo.)

A decodificação e a velocidade de leitura são mais da terapia da fala. A colega trabalhava muito com eles a questão do "p" com o "b". A distinção do "p" com "b", "m" e "n". são sons mais semelhantes.

Pergunta: Há algum tipo de avaliação ou monitorização quanto às próprias estratégias utilizadas e os próprios recursos implementados com este(s) aluno(s)? Se sim, como é essa avaliação a estas estratégias e recursos à medida que o aluno vai progredindo e melhorando (ou não) nas suas aprendizagens da leitura?

Resposta: Nós trabalhamos muito com o plano do aluno, eles têm um plano com aquilo que vão trabalhando ao longo, vamos imaginar ao longo, de quatro, cinco, seis semanas e eles vão avaliando semanalmente o plano. Eles vão dizendo aqui já consigo, aqui ainda tenho dificuldade, aqui já adquiri, semanalmente eles vão fazendo o ponto de situação, em relação à sua aprendizagem. Nós fazemos a avaliação formativa só em trabalhos pontuais. A avaliação é contínua, é isso que o nosso normativo já diz à tantos anos e ninguém tinha percebido que era assim. Fazemos avaliação formativa, mas não é com classificação. Eles fazem a avaliação, a seguir corrigimos todos em conjunto e a seguir eles põem adquirir em aquisição ou não adquirir. E depois se tiverem aquisições não adquiridas têm que dizer quais são as aprendizagens que têm mais dificuldades e registam. São aquelas que na outra semana vão trabalhar um bocadinho melhor para superar. Nós avaliamos qualitativamente com adquirido e não adquirido e quando é final dos semestres avaliamos com insuficiente, suficiente, bom e muito bom. É claro que a avaliação tem sempre um carisma subjetivo, mas para estes alunos então, o plano do aluno é a base. O engraçado é que eles são muito objetivos e rigorosos na altura de se avaliarem, que é uma coisa que eles cresceram imenso. Eles sabem muito bem aquilo que sabem e aquilo que não sabem e precisam trabalhar melhor.

Pergunta: Conhecendo e tendo acompanhado este aluno durante este tempo, quais as suas perspetivas em relação ao aluno, relativamente às aprendizagens da leitura? Em outras palavras, consegue” prever um futuro próximo” quanto ao desenvolvimento deste aluno?

Resposta: Acho que é um aluno tem capacidade para tirar um curso profissional, tem capacidade para fazer qualquer coisa no âmbito do desenho, das artes. Ele tem muito, muito jeito. Portanto, ele tem de ser trabalhado por aí. Ele vai para um 5.º ano, já vai com essa indicação que é uma das áreas em que tem que ser agarrado com tudo o que tenha a ver com construções, com desenhos, desenho em perspetiva. Ele tem que ser agarrado para ser conduzido nessa área para fazer um curso profissional e para conseguir ter uma profissão.

Pergunta: Quais as suas perspetivas em relação ao aluno com DAEL, relativamente ao seu desenvolvimento junto da turma, escola e comunidade?

Resposta: Ele vai conseguir integrar, só espero que a mãe consiga encontrar um equilíbrio, porque eu sinto que ela está em busca desse equilíbrio para poder também ajudar a conduzi-lo também neste processo. Que seja um processo suave.

Pergunta: Teria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecer, poderia melhorar a aprendizagem da leitura neste aluno?

Resposta: O que eu mudaria era, mas isso era em todos, assim que os alunos têm uma determinada dificuldade, eles têm que ser logo, logo apoiados. Estes alunos não podem chegar a um 3.º e 4.º ano com este nível já de bagagem e de questões que às vezes é difícil de contornar. O aluno tem dificuldade, o aluno tem que ter os apoios na altura, assim que elas aparecem não quando estão num nível que depois é difícil de colmatar. Logo no 1.º ano, aliás a intervenção tem que ser feita no 1.º ano, não conseguiu aprender a ler e a escrever, está com dificuldade, logo nas primeiras palavras, não consegue ler as primeiras letras, vamos aqui fazer qualquer coisa com este aluno. Perceber o quê que ele tem se é consciência fonológica, não frequentou pré-escolar, não fez um trabalho mais direcionado para este tipo de aprendizagem, então vamos voltar atrás e vamos ver o que lhe falta. E vamos dotá-lo dessas ferramentas para que possa dar o passo seguinte.

Pergunta: Que formação ou formações acredita que os professores deveriam ter para melhorar as suas práticas, ao nível do ensino e da aprendizagem da leitura, no caso do 1º ciclo?

Resposta: Depende muito das lacunas que cada uma de nós identifica e das turmas que temos. Na minha opinião, considero as temáticas "Métodos de aprendizagem da leitura e escrita", "Metodologias ativas", "Dificuldades de aprendizagem".

Pergunta: E no seu caso específico, gostaria de participar de alguma formação para dar melhor resposta para as suas dificuldades?

Resposta: Todos os anos participo em ações de formação e estou a concluir o doutoramento em TIC.

Pergunta: Qual ou quais formações, exatamente?

Resposta: As anteriormente referidas.

Pergunta: Estas formações já existem e são ofertadas? Se sim, vai participar assim que possível ou algo dificulta a sua participação?

Resposta: Existem e eu participo.

Apêndice VII - Análise de Conteúdos 3

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRANSCRIÇÃO	INDICADORES
Dados Profissionais	Primeiro contacto na escola (24 anos)	-Foi na escola mesmo, quando comecei a trabalhar, no primeiro ano de serviço; -Portanto, foi na escola mesmo, há 24 anos;	-O primeiro contacto com crianças com PEA foi no primeiro ano de serviço na escola; -A professora já tem 24 anos de experiência profissional;
Dados do Aluno	Historial do aluno	-vou falar-lhe de uma criança que tem 10 anos que chegou às minhas mãos, no ano passado e não sabia ler nem escrever; -É um menino que já estava no 4.º ano de escolaridade; -é uma criança que tem hiperatividade grave, está medicado e que sem a medicação, de facto, ele não consegue; -até combinei com a mãe que queria deixar de dar medicação à criança -Ele não se conseguia controlar a nível motor; -A agitação dele era brutal que ele dizia "Professora eu não estou a conseguir." e abanava por todo o lado; -verifiquei que era um aluno que estava integrado na educação pré-escolar aos 3 anos de idade, foi logo acompanhado pela intervenção precoce; -é uma criança que chegou aos 3 anos integrou pré-escolar e não conseguia falar, ou seja, ele só emitia sons; -ele teve um atraso de desenvolvimento global; -verifiquei que era uma situação bastante complexa; -É hereditário, é uma situação dos dois manos, eles têm, os dois, muitas dificuldades; -Era um aluno com autoestima péssima;	-A professora relata a história de um aluno de 10 anos que lhe chegou às mãos, no ano anterior que não sabia ler nem escrever; -A professora estava a trabalhar com uma turma do 3.º e 4.º ano e este aluno já estava no 4.º ano de escolaridade; -A professora refere que este aluno tem hiperatividade grave, está medicado e, de facto, ele não consegue estar sem a medicação, pois não consegue controlar a nível motor; -O aluno estava integrado na educação pré-escolar desde os 3 anos, foi logo acompanhado pela intervenção precoce porque não conseguia falar, apenas emitia sons; -A professora menciona que este aluno foi diagnosticado com um atraso de desenvolvimento global; -A professora verificou que era um caso bastante complexo e para além disso, trata-se de um caso hereditário visto o irmão sofre do mesmo mal, ambos com muitas dificuldades; -Este aluno apresentava uma autoestima muito baixa;
	Perfil de funcionalidades	-Ele é um aluno que tem uma grande capacidade e foi por aí que eu peguei com ele; -Tem imenso jeito para o desenho, até a perspectivadas três dimensões da realidade consegue transpor para o desenho; -É um aluno que a matemática ele é bom, desde que lhe seja lido o enunciado, ele consegue fazer;	-A professora refere a grande capacidade artística do aluno e foi por aí que começou a trabalhar com ele, pois tem imenso jeito para o desenho, até a perspectiva a três dimensões da realidade ele consegue transpor para o desenho; -O aluno é bom a matemática desde que lhe seja lido o enunciado, ele consegue fazer;

		-ele é aluno que consegue fazer transformações conversões por exemplo de metros quadrados para decímetros quadrados, faz-me contas com números decimais; -o bloqueio dele era a nível da descodificação, porque ele tinha todo um atraso no desenvolvimento da linguagem que já vinha desde que ele nasceu; -3 anos de idade no pré-escolar e só faz "oh, oh, ah", ele tem todo um atraso na linguagem que comprometeu esta aprendizagem específica da leitura e da escrita; -tudo que seja matemática ele até consegue fazer, com ajuda, claro; -agora já lê; -ele tem ainda a nível da linguagem, dificuldade em expressar-se; -dele é capaz de ser minimamente organizado, mas quando é para verbalizar ele tem algumas dificuldades; -Vocabulário muito reduzido;	-Na matemática, o aluno, consegue fazer as transformações, conversões de metros quadrados para decímetros quadrados e faz contas com números decimais; -O bloqueio deste aluno era a nível da descodificação, devido ao atraso no desenvolvimento da linguagem que já vinha desde nascença; -O aluno com 3 anos de idade no pré-escolar e só faz "oh, oh, ah, oh", ele tem todo um atraso na linguagem que comprometeu esta aprendizagem específica da leitura e da escrita; -A professora reforça que tudo que seja da matemática ele faz, mas com ajuda; -Neste momento, ao aluno já lê, apesar de ainda a nível da linguagem ter dificuldades em expressar-se; -O aluno é capaz de ser minimamente organizado, a nível dos pensamentos, mas tem dificuldades em verbalizar; - O aluno possui um vocabulário muito reduzido;
	Diagnóstico	-Ele tem um diagnóstico de atraso no desenvolvimento global, ele tem o diagnóstico de hiperatividade com défice de atenção com grau muito elevado; -não consta em nenhum relatório, mas tem disortografia, mas dislexia o relatório nunca fala de dislexia; -Este aluno tinha problemas da leitura, ele não conseguia ler; -Como ele já tem um diagnóstico de atraso desenvolvimental global com hiperatividade com défice de atenção, a médica de desenvolvimento não se focou tanto nesta questão;	-O aluno foi diagnosticado com atraso no desenvolvimento global e hiperatividade com défice de atenção com grau muito elevado; -A professora afirma que o aluno tem disortografia, mas a dislexia não é mencionada no relatório, apesar de o aluno apresentar problemas de leitura e não conseguir ler; -Para a professora como o aluno foi diagnosticado com atraso desenvolvimental global e hiperatividade com défice de atenção, a médica não achou necessário focar na questão da dislexia;
	Perfil de funcionalidades	-Ele tem muito, muito jeito;	-O aluno tem muito jeito para o desenho;
Práticas Pedagógicas implementadas em sala de aula com aluno com PEA	Trabalho de Projeto	-temos projetos de essa natureza que faz o reforço da autoestima; -Ele faz todos os projetos, ele apresentou recentemente um projeto que era sobre a agricultura, com um colega; -um trabalho de projeto, em que eles tiveram que pesquisar, fazer a seleção da informação, tiveram que fazer a apresentação;	-Na escola nós trabalhamos por projetos. Como este aluno tem baixa autoestima, na sala de aula tem projetos de essa natureza que faz o reforço da autoestima; -O aluno em questão participa de todos os projetos, ele apresentou recentemente um projeto que era sobre a agricultura, com um colega; -Na escola trabalha-se por projetos onde integra-se as disciplinas de matemática, estudo do meio, e língua

		-Nós trabalhamos por projetos onde integramos a matemática, o estudo do meio, fazemos um bocadinho ou tentamos fazer;	portuguesa. O objetivo é tentar fazer um pouco de tudo, embora nem sempre é possível integrar as disciplinas todas mas tenta-se;
	Espírito de entre ajuda e respeito entre os colegas	-eu trabalho com todas as turmas desde sempre, é o respeito pelo outro, os meus alunos; -É criar dentro da sala um espírito de entre ajuda e de equipas entre eles;	-A professora promove, na turma, o respeito pelo outro; -A professora cria dentro da sala de aula um espírito de entre ajuda e de equipa entre os alunos;
	Grupos heterogéneos	-Grupos heterogéneos, eu tinha os alunos organizados em grupos e coloquei sempre estes quatro alunos cada um está num grupo diferente;	-A turma está organizada por grupos heterogéneos e estes quatro alunos estão divididos pelos diferentes grupos;
	Apoio tutorial	-Têm um par, ou seja, o seu companheiro de mesa, eles são quatro ou cinco, mas o seu companheiro do lado é um aluno que é excelente, que é muito aplicado e que o tem ajudado imenso neste processo de crescimento, porque é ele que o tem orientado, é quase uma mentoria;	-Os quatro ou cinco alunos com dificuldades têm um par, ou seja, o seu companheiro de mesa, do lado é um aluno que é excelente, que é muito aplicado e que o tem ajudado imenso neste processo de crescimento, porque é ele que o tem orientado, é quase uma mentoria;
	Tertúlias artísticas e literárias	-Ele faz as tertúlias sempre connosco;	-O aluno em questão participa sempre das tertúlias com a turma;
	Escrita de histórias a partir de desenhos do aluno	-agarrar nos desenhos dele, porque faz desenhos maravilhosos e tentei que ele escrevesse uma história sobre aquele desenho que ali tinha; -mas ele conseguiu escrever quase um livro de histórias com os seus próprios desenhos;	-A professora aproveita o potencial do aluno, no caso os seus desenhos, visto que faz desenhos maravilhosos e tenta que ele escreva uma história sobre o desenho que ali tem; -O aluno conseguiu escrever quase um livro de histórias com os seus próprios desenhos;
	Uso da tecnologia	-fazem a apresentação do slide e fazem a narração do slide. Para ajudar os colegas, que ainda não sabem ler; -Eu tenho que preparar trabalhos para o 4.º ano, na escola virtual, na aula digital e para eles tenho que fazer uma diferenciação sempre ao nível do português; -escrevem o texto, mas também fazem o áudio do que está escrito;	-Os aluno utilizam a tecnologia para apresentação de trabalhos no slide e fazem a narração da mesma, também no slide, como forma de ajudar os colegas, que ainda não sabem ler; -A professora utiliza a escola virtual para preparação de trabalhos dos alunos do 4.º ano. Para estes alunos com dificuldades de aprendizagem a professora tem que fazer uma diferenciação sempre ao nível do português; -Os alunos para além de escrever o texto também fazem o áudio do que está escrito;
	Trabalho autónomo	-Nós temos uma parte de trabalho autónomo; -uma atividade de pesquisa;	-A turma tem alturas em que têm trabalho autónomo e um desses trabalhos é a atividade de pesquisa;

	Método Global 28 palavras	-Então sou fã de métodos globais, porque acho que os miúdos funcionam muito melhor com os métodos globais; -Vamos implementar com estes alunos o método das 28 palavras;	-A professora gosta de trabalhar com os métodos globais, porque pensa que funcionam muito melhor com este método; - A professora solicitou a ajuda da professora da educação especial para a implementação do método das 28 palavras com estes alunos;
	Atividades específicas de PEAL	-têm que ter material, têm que ter o silabário, têm que ter o seu portfólio; -tem que haver material manipulável para puderem descobrir palavras novas, jogos; -construiu uns dominós com as sílabas das palavras que iam dando; -dominós da leitura, silabário (introduz-se uma palavra e depois essa palavra é transformada em sílabas. Exemplo menina dividir em sílabas. depois vamos à família da palavra. Para depois eles ir descobrindo com aquele leque já tinha novas palavras), jogos da descodificação (agarrar nas sílabas e colocá-los a ler as sílabas fluentemente, um trabalho da educação especial;	-A professora sugere atividades específicas para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem específica, tais como: - Os alunos devem ter material, como o silabário e o seu portfólio; - material manipulável para puderem descobrir palavras novas, jogos; - construção de dominós com as sílabas das palavras que estudadas; - construção dominós da leitura e do silabário (introduz-se uma palavra e depois essa palavra é transformada em sílabas. Exemplo menina dividir em sílabas. Em seguida trabalha-se a família de palavra. Para depois eles descobrirem novas palavras com aquele o leque de palavras estudados), - jogos da descodificação (agarrar nas sílabas e colocá-los a ler as sílabas fluentemente, um trabalho da educação especial;
Dificuldades sentidas pelo professor na inclusão de alunos com PEAL	O tempo para responder especificamente a esta dificuldade	-A minha maior dificuldade é o tempo; -Tempo para conseguir em contexto de sala de aula tendo em conta tudo aquilo que uma turma necessita, responder especificamente a este tipo de dificuldades; -é conseguir ter tempo para responder às necessidades individuais e específicas de cada um deles;	-Maior dificuldade da professora é o tempo suficiente para trabalhar com os alunos com PEA; -Tempo para conseguir em contexto de sala de aula tendo em conta tudo aquilo que uma turma necessita, responder especificamente a este tipo de dificuldades; -é conseguir ter tempo para responder às necessidades individuais e específicas de cada um deles;
	Aceitação dos pais das dificuldades dos filhos	-Eu tenho dificuldades em pais que têm dificuldade em aceitar as problemáticas dos filhos. Isto não acontece muito, mas acontece com esta mãe, mas o problema é mesmo da mãe; -Ela diz que não está bem, está com depressão; -É preciso um trabalho de confiança. Os pais têm que confiar naquilo que o professor está a fazer naquele momento, é só única e exclusivamente para ajudar o aluno;	-Eu tenho dificuldades em pais que têm dificuldade em aceitar as problemáticas dos filhos. Isto não acontece muito, mas acontece com esta mãe, mas o problema é mesmo da mãe; -Ela diz que não está bem, está com depressão; -É preciso um trabalho de confiança. Os pais têm que confiar naquilo que o professor está a fazer naquele momento, é só única e exclusivamente para ajudar o aluno; -A mãe deste aluno é participativa;

		-A mãe deste aluno é participativa; -Mas a senhora era muito agressiva, à medida que o ano letivo foi correndo, à medida que fui chamando para arranjarmos uma estratégia... , que precisava muito do apoio dela, fui também envolvendo e ao mesmo tempo dando também carinho para ela perceber que estava ali para o filho, para ajudar; -Ela aí desmontou um bocadinho;	-Mas a senhora era muito agressiva, à medida que o ano letivo foi correndo, à medida que fui chamando para arranjarmos uma estratégia, que precisava muito do apoio dela, fui também envolvendo e ao mesmo tempo dando também carinho para ela perceber que estava ali para o filho, para ajudar; -Ela aí desmontou um bocadinho;
	Existe apoios na escola da terapeuta da fala e prof. Educação Especial	-Eu tentei canalizar o maior número de horas da educação especial, canalizei para o português; -As terapias eles vão ter mesmo na unidade, porque a terapeuta da fala trabalha na unidade e eles vão os quatro, em conjunto;	-Eu tentei canalizar o maior número de horas da educação especial, canalizei para o português; -As terapias eles vão ter mesmo na unidade, porque a terapeuta da fala trabalha na unidade e eles vão os quatro, em conjunto;
	Boa cooperação entre professores intervenientes	-Com a colega da terapia da fala trabalhamos sempre em parceria. Ela ajudou bastante para que este processo tivesse sucesso; -A professora da educação especial, assim que eu disse vamos experimentar outro método, para ver se resulta com eles, ela respondeu logo então vamos;	-Com a colega da terapia da fala trabalhamos sempre em parceria. Ela ajudou bastante para que este processo tivesse sucesso; -A professora da educação especial, assim que eu disse vamos experimentar outro método, para ver se resulta com eles, ela respondeu logo então vamos;
Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	A diferenciação pedagógica.	-Nas medidas universais ele tem a diferenciação pedagógica e tem outra.....	-Nas medidas universais ele tem a diferenciação pedagógica e tem outra.....
	Adaptações curriculares significativas	-Nos adicionais tem a adaptações curriculares significativas	-Nos adicionais tem a adaptações curriculares significativas
	Alteração das medidas de suporte	-Portanto, eram alunos que tinham apenas medidas, quando eu os apanhei, universais. Eu passei logo para seletivas. No ano passado tivemos a necessidade de passar logo para adicionais, porque um aluno que chega a um 4.º ano e não sabe ler nem escrever, não pode ter medidas seletivas, porque as medidas seletivas são para meninos que precisam de algumas adequações, não adequações significativas;	-Portanto, eram alunos que tinham apenas medidas, quando eu os apanhei, universais. Eu passei logo para seletivas. No ano passado tivemos a necessidade de passar logo para adicionais, porque um aluno que chega a um 4.º ano e não sabe ler nem escrever, não pode ter medidas seletivas, porque as medidas seletivas são para meninos que precisam de algumas adequações, não adequações significativas;
Avaliação das estratégias e recursos	Plano do aluno avaliado semanalmente	-Nós trabalhamos muito com o plano do aluno, eles têm um plano com aquilo que vão trabalhando ao longo; -de quatro, cinco, seis semanas e eles vão avaliando semanalmente o plano;	-Nós trabalhamos muito com o plano do aluno, eles têm um plano com aquilo que vão trabalhando ao longo de 4, 5 ou 6 semanas; -Nesse período, de quatro, cinco, seis semanas e eles vão avaliando semanalmente o plano;

utilizados com aluno com PEAL		-Eles vão dizendo aqui já consigo, aqui ainda tenho dificuldade, aqui já adquiri, semanalmente eles vão fazendo o ponto de situação, em relação à sua aprendizagem. -se tiverem aquisições não adquiridas têm que dizer quais são as aprendizagens que têm mais dificuldades e registam. São aquelas que na outra semana vão trabalhar um bocadinho melhor para superar;	-Eles vão dizendo aqui já consigo, aqui ainda tenho dificuldade, aqui já adquiri, semanalmente eles vão fazendo o ponto de situação, em relação à sua aprendizagem; -se tiverem aquisições não adquiridas têm que dizer quais são as dificuldades;
	Avaliação formativa pontualmente	-Nós fazemos a avaliação formativa só em trabalhos pontuais; -Fazemos avaliação formativa, mas não é com classificação; -Eles fazem a avaliação, a seguir corrigimos todos em conjunto e a seguir eles põem adquirir em aquisição ou não adquirir;	-Nós fazemos a avaliação formativa só em trabalhos pontuais; -Fazemos avaliação formativa, mas não é com classificação; -Eles fazem a avaliação, a seguir corrigimos todos em conjunto e a seguir eles põem adquirir em aquisição ou não adquirir;
	Avaliação qualitativa	-Nós avaliamos qualitativamente com adquirido e não adquirido e quando é final dos semestres avaliamos com insuficiente, suficiente, bom e muito bom; -É claro que a avaliação tem sempre um carisma subjetivo, mas para estes alunos então, o plano do aluno é a base;	-Nós avaliamos qualitativamente com adquirido e não adquirido e quando é final dos semestres avaliamos com insuficiente, suficiente, bom e muito bom; -É claro que a avaliação tem sempre um carisma subjetivo, mas para estes alunos então, o plano do aluno é a base;
Perspetivas futuras em relação ao aluno com PEAL	Tem capacidade para tirar um curso profissional	-Acho que é um aluno tem capacidade para tirar um curso profissional, tem capacidade para fazer qualquer coisa no âmbito do desenho, das artes; -Ele tem que ser agarrado para ser conduzido nessa área para fazer um curso profissional e para conseguir ter uma profissão;	-Acho que é um aluno tem capacidade para tirar um curso profissional, tem capacidade para fazer qualquer coisa no âmbito do desenho, das artes; -Ele tem que ser agarrado para ser conduzido nessa área para fazer um curso profissional e para conseguir ter uma profissão;
	Tem capacidade de integração na turma e comunidade	-Ele vai conseguir integrar;	-Ele vai conseguir integrar;
Sugestões das formações no desenvolvimento profissional do docente	Métodos de aprendizagem da leitura e escrita; Metodologias ativas e dificuldades de aprendizagem	-Na minha opinião, considero as temáticas "Métodos de aprendizagem da leitura e escrita", "Metodologias ativas", "Dificuldades de aprendizagem";	-Na minha opinião, considero as temáticas "Métodos de aprendizagem da leitura e escrita", "Metodologias ativas", "Dificuldades de aprendizagem";
	Participa em ações de formações e conclusão de doutoramento	-Todos os anos participo em ações de formação e estou a concluir o doutoramento em TIC; -Existem e eu participo;	-Todos os anos participo em ações de formação e estou a concluir o doutoramento em TIC; -Existem ações de formação na escola e eu participo;

Sugestões para melhoria das aprendizagens de alunos com PEA	Intervenção precoce	-assim que os alunos têm uma determinada dificuldade, eles têm que ser logo, logo apoiados; -Estes alunos não podem chegar a um 3.º e 4.º ano com este nível já de bagagem e de questões que às vezes é difícil de contornar.	-Assim que os alunos têm uma determinada dificuldade, eles têm que ser logo, logo apoiados; -Estes alunos não podem chegar a um 3.º e 4.º ano com este nível já de bagagem e de questões que às vezes é difícil de contornar.
--	---------------------	--	--

Apêndice VIII - Transcrição da Entrevista 4

Entrevistado	Professora de Educação Especial e Professora de Ciências
Faixa etária	30-39
Formação Inicial	Ensino da Biologia e Geologia – Pré Bolonha
Formação Continua	Pós- graduação em Educação Especial, conferências pró- inclusão
Tempo de Serviço	10 anos
Escola	Colégio Privado no centro de Lisboa
Descrição Aluno	Aluna de 9 anos do 3º ano diagnosticada com dislexia
MSAI	Medidas universais: acomodação curricular e apoio tutorial
Apoios	Professora de Apoio sessões de 50 m 2x por semana

Pergunta: Fale-me um pouco da sua experiência profissional com crianças com dificuldades específicas na aprendizagem?

Resposta: O meu primeiro contato foi através da minha irmã que é mais velha que eu, mas tem um atraso no desenvolvimento associadas a questões cognitiva que sempre entreviu muito no seu percurso escolar. A uma determinada altura, aliás nós terminamos o 9.º ano exatamente no mesmo, apesar de termos quatros anos de diferença. ela é mais velha do que eu quatro anos, e, portanto, eu fui sempre na altura o decreto 3/2018 não existia não é, e havia aqui sempre uma necessidade muito forte da família acompanhar e eu graças a Deus, porque sempre tive facilidade em aprender acabava, como irmã, por ajudar. Foi realmente o primeiro contato.

Pergunta: Fale-me um pouco sobre o aluno ou alunos com DAEL presentes na sua sala de aula. Como é a funcionalidade destes alunos, quais são as principais dificuldades, e em que pontos funcionam melhor? Porquê acha que este aluno tem dificuldades? O que originou e o que faz manter as suas dificuldades?

Resposta: A aluna é uma criança extremamente alegre, com um contexto familiar muito facilitador, mais ou menos facilitador em termos de acompanhamento, porque é uma de várias irmãs. Ela tem na família outros casos de dislexia, portanto em parentes diretos. Portanto, a própria família já tinha noção da problemática, então ela sem ter a aquisição da leitura e da escrita completa foi diagnosticada. No início do 2.º ano, os pais apareceram com diagnóstico, ou seja, ao contrário do normalmente acontece no colégio a aluna não me chegou através da referência da professora P, mas sim porque existia um diagnóstico e então havia a necessidade de intervenção por parte do professor da educação especial. Efetivamente quando a aluna me chegou eu não tive qualquer dúvida que realmente estávamos ali perante um quadro de dificuldade específica de aprendizagem. A aluna fazia muitas, muitas das trocas fonológicas associadas a uma perturbação específica, e isto depois associado também a muitos erros ortográficos que surgiram também porque o processo da aquisição da leitura e da escrita estava de todo concluído. Portanto, uma menina num contexto mais ou menos facilitador para trabalho e acompanhamento em casa e em contexto escolar com muita dificuldade em manter atenção. Em contexto sessão individualizada, de um para um, percebe-se uma diferença muito considerada quando há esta ajuda muito direcionada da atenção da aluna e aí percebemos que também existe uma questão atencional que está também a influenciara os progressos que a aluna poderia ter feito no âmbito da sua dislexia. É uma criança que lida mais ou menos bem com as suas dificuldades, ou seja, não é uma criança que desmotiva à partida e isto acaba por ser um elemento muito facilitador. Só mais recentemente, que

começou a acusar o facto de não estar ao nível dos colegas e a revelar algumas preocupações neste sentido e já estamos no final do 3.º ano. Mas tem sido uma menina que tem lidado bem com as suas dificuldades, não desmotiva com facilidade, é bastante persistente, e no entanto, tem esta questão intencional. Ela troca o "v" e o "f" é muito claro, o "ss"/ "z", os dígrafos, "nh"/ "lh" e depois todas aquelas, percetivos auditivos e visuais, auditivos ao nível das vogais "e", "i", "o" e "u". Também faz percetivas visuais, nomeadamente o "p"/ "q" e o "b"/ "d" agora de menos. No início estas eram aquelas. Ela troca também "x"/ "g" também aparecem muito. O ditongo também tem muitas dificuldades em discriminar alguns ditongos "ai", "ei". No caso da aluna também havia alguma consciência silábica, mas a consciência de palavra não existia. Tivemos que trabalhar desde aí. Ela escrevia muitas palavras juntas e ainda continua a acontecer, mais raramente, mas apesar de tudo ainda continua a acontecer. Se estiver distraída tem dificuldade em copiar do quadro, mas se tiver focada ela consegue copiar bem.

Pergunta: Fale-me um pouco das suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula relativamente aos alunos com DAEL? Poderia dar exemplos de atividades concretas que realiza?

Resposta: Nós trabalhamos muito a discriminação de pares mínimos. Comecei inclusive, pela questão das vogais, ditongos, utilizei inclusive um método que em Portugal não é muito usado, mas que tive a sorte de contactar que é o método das boquinhas. Foi há pouco tempo adaptado para o contexto português e o meu coordenador teve formação e passou-nos também esse material. E realmente, é um método com a aluna funcionou e que eu usei para alguns casos, nomeadamente as vogais, os ditongos e por aí fora. Utilizo também o distema da Paula Teles, que é um método que se baseia também na questão das bocas, mas também na discriminação dos sons que ela faz trocas, há muito a questão sensorial, dos sons que fazem tremer a garganta e que não fazem tremer a garganta e andamos um bocadinho e trabalhamos esta questão muito associada à velocidade leitora. Começamos por fazer primeiro estes sons isolados, depois em sílabas, em palavras, isto sempre treinando em termos de velocidade e associado ao erro, obviamente. Portanto, sílaba, palavra e depois texto isto tudo sempre focado na leitura primeiro e depois passamos para a escrita, numa vertente de confronto das trocas que ela faz. Começa com o som da letra, sílaba, palavra e texto. Juntamente com isto fazemos também várias vezes alguns jogos e atividades da discriminação dos mínimos no som "v"/ "f", "ss"/ "z". Os pares mínimos, basicamente, são palavras que só mudam um som e altera toda a palavra, exemplo "feia"/ "veia", isto associado a cartas. Eu uso muito pouco o computador, é óbvio que no confinamento tivemos que usar, mas não. Com a aluna sinto que funciona melhor com o manufato, o manual, por exemplo para a discriminação de palavras nós fizemos várias vezes juntava o texto todo, todas as palavras ligadas umas às outras e ela ia cortando as palavras e colando e acho que com a aluna ajuda-a a focar a atenção, o facto de ser este trabalho mais manipulativos. Ela foi conseguindo fazer esta atividade, mas foi muito difícil. Portanto, levava os textos em tamanhos maiores, no início tamanhos maiores para ela conseguir ali fazer a identificação e depois fui aproximando daquilo que é um texto normal.

Pergunta: Há algum tipo de avaliação ou monitorização quanto às próprias estratégias utilizadas e os próprios recursos implementados com este(s) aluno(s)? Se sim, como é essa avaliação a estas estratégias e recursos à medida que o aluno vai progredindo e melhorando (ou não) nas suas aprendizagens da leitura?

Resposta: Inicialmente não perdi tempo com avaliações. O que eu vou fazendo muito periodicamente são as questões da velocidade de leitura e vou registando essa evolução. Depois na escrita, por vezes, com ditados ou com produção de texto livre, portanto vou analisando a frequência com que os erros aparecem. Fazemos relatórios trimestrais, ou seja, no final de cada período eu faço um relatório mais numa perspetiva de dar um feedback de acompanhamento à professora titular e aos pais. Vou dando este

feedback do quê que já foi trabalhado, do quê que se prevê continuar a trabalhar. Ela tem um caderno, que ela decorou e onde vamos registando sempre que à necessidade de elaborar a escrita. Depois quando estávamos a falar do método da Paula Teles utilizamos mesmo o manual que temos no gabinete. Este manual é para a intervenção.

Pergunta: Quais as principais dificuldades que enfrenta para ensinar uma criança com DAEL? E em relação aos pais e encarregados de educação? E em relação ao professor de Educação Especial?

Resposta: Sim, sinto dificuldades para ensinar a aluna. Eu confesso que a questão intencional, no caso da aluna preocupa-me muito e é frustrante para ela e para mim e para a professora P que acompanhamos, porque efetivamente a diferença entre ela estar com a atenção focada e orientada e estar distraída é impactante. Nós pedimos aos pais que fizessem uma nova avaliação para aferir essa questão, porque na avaliação externa que nos chegou esta parte não estava contemplada. Na minha perspetiva a evolução da aluna está a ser condicionada por isso. Porque parece-me que é uma questão fisiológica, biológica, por muito que tentamos redirecionar, ela tem mesmo muita dificuldade. É óbvio que não vou usar a expressão défice de atenção, porque não há diagnóstico, mas existem muitas características que apontam para isso. Fisicamente, não é muito agitada percebe-se que há ali uma agitação motora, mas nada transcendente, o que há claramente é uma dificuldade grande em focar a atenção. Até pode estar quieta e sossegada, mas viaja completamente, não consegue focar atenção.

O colégio tem muito boas condições para acompanhar estes miúdos, especialmente estes alunos com dificuldades na leitura e na escrita. Nós não intervencionamos só os dislexicos, por vezes, até fazemos algum trabalho de reeducação da leitura e da escrita em meninos que não têm diagnóstico e realmente temos muito material à nossa disposição. O colégio dá-nos excelentes condições, nem se quer é material.

Nesta aluna em concreto não sinto dificuldades em relação aos pais. Só mesma esta necessidade de uma menina com estas dificuldades realmente, a dislexia da aluna não vem nada no relatório, mas é considerada grave e precisava aqui de continuidade no trabalho em casa, o que já tentei, mas não é possível, porque a dinâmica familiar é um pouco complicada em termos de continuidade em casa. Tudo o resto que nós solicitamos a família é muito cooperante.

Em relação à professora titular é uma professora incansável, está muito alinhada naquilo que é o trabalho que nós desenvolvemos. Nós vamos partilhando as preocupações. Por vezes, a professora titular pede ajuda para o desenvolvimento de alguma atividade mais específicas que ela sente que, em aula, a aluna fica muito atrás e pede-me para reforçar alguma coisa ou outra. Por vezes, os elementos da avaliação pedem, para que ela possa fazer comigo, por exemplo de uma leitura em voz alta acaba por ser um facilitador para a aluna, uma vez que na sala de aula, em contexto da turma nem sempre é possível. Há aqui um alinhamento completo. A professora titular é muito consciente das dificuldades da aluna aplica as acomodações curriculares que estão definidas e neste momento são medidas universais apenas, portanto, não estamos a falar, neste momento, de medidas seletivas. A professora titular é totalmente cooperante. É um elemento facilitador sem dúvida.

E realmente na motivação da aluna, o papel da professora titular tem sido fundamental, e acho também que é fulcral aquilo que tem sido a postura da aluna relativamente ao processo ensino- aprendizagem, porque uma menina com as dificuldades que ela, já vimos noutros casos, poderia muito bem ter desistido e ficar muito frustrada. A professora titular consegue que ela se sinta incluída na turma, apesar de seu ritmo diferente, eu acho que tem sido um elemento facilitador.

Há distância ela teve mais dificuldade em acompanhar e permitiu-lhe pensar um pouco talvez por isso tenha ficado um pouco mais frustrada agora ultimamente.

Pergunta: E o que faz com que estas práticas ou atividades que propõe aconteçam cada vez melhor? O que a ajuda a melhorar?

Resposta: Eu tento, lá está, a questão da formação contínua acho importante e depois acima de tudo falar muito com os meus colegas. Eu tenho sorte de ter mais dois professores da educação especial a trabalhar comigo. Um deles extremamente experiente, muito, muito bom que faço questão de ir observar e de partilhar materiais, práticas. Isso tem sido muito, muito enriquecedor e é muito por aí que eu tento, portanto, a questão da formação e depois a partilha dos pares. Para além, disso também investir um bocadinho na exploração de novos materiais, novas metodologias que nem sempre vem simplesmente pela formação. Tem que vir pela nossa procura e pela nossa pesquisa.

Pergunta: Que formação ou formações acredita que os professores deveriam ter para melhorar as suas práticas, ao nível do ensino e aprendizagem da leitura, no caso do 1.º ciclo?

Resposta: Tenho muita dificuldade em responder essa pergunta. Sabe porquê, porque existe muitas disponíveis, por exemplo não sei se conhece a oficina didática que tem uma loja que tem imensos materiais didáticos e muito orientados para crianças com dificuldades de aprendizagem, perto do Rato. Essa nossa, além de ser uma loja tem imensa oferta formativa. E eles fazem algumas ações de formação em coisas muito específicas, imagine métodos de Singapura para a matemática, ou então, dificuldades de aprendizagem - leitura, escrita. E tem coisas de curta duração que acho que podem ser muito interessantes para um professor do 1.º ciclo explorar e perceber o quê que poderá eventualmente mudar na sua prática. Estas formações são pagas. Nós temos a sorte de no colégio comparticipar de algumas, é maravilhoso o meu trabalho, mas nem sempre. E algumas não são propriamente baratas, mas pelo menos essas têm qualidade. Porque depois nos centros de formação das escolas não têm qualidade nenhuma, não se aprende nada. Servem só para dar créditos aos professores e as pessoas ficam contentes porquê têm lá o seu certificado no final, mas depois para quem vai porque gosta mesmo de aprender e quer saber mais traz muito pouca novidade.

Pergunta: E no seu caso específico, gostaria de participar de alguma formação para dar resposta para suas dificuldades? Qual ou quais formações, exatamente? Estas formações já existem e são ofertadas? Se sim, vai participar assim que possível ou algo dificulta a sua participação?

Resposta: Sim e procuro sempre. Sinto necessidade, senti, agora confesso que já não sinto tanta e recorro mais a troca de experiências entre colegas e, por isso, tento ir muitas vezes aos tais congressos. Porque lá está, acaba por ser uma atualização e lembro-me que quando sai da pós-graduação senti claramente necessidade de na leitura e na escrita fazer umas coisas mais específicas e aprofundar algumas coisas e na área do espetro do autismo também tinha essa necessidade.

Pergunta: Na sua opinião e segundo o que tem observado, acha que os professores de uma forma geral estão preparados para lidar com este tipo de alunos?

Resposta: Não. Acho que realmente há dificuldades, há pouco tempo para perceber como se pode fazer diferenciação pedagógica e menos tempo ainda para a executar. Isto, acho que é uma dificuldade grande, na generalidade, e depois acho que seria fundamental para ajudar estes miúdos haver a possibilidade de numa mesma turma, todos estão a aprender da mesma forma, todos estão a aprender a ler e a escrever a partir do mesmo método, certo, dos mesmos materiais e acho que isto não é um facilitador. Acho que tem de haver a perceção por parte do professor do 1.º ciclo, que não conseguindo implementar

obviamente vários métodos num mesmo ano, numa mesma turma, tem que explorar e se calhar tentar encontrar um método que consiga abranger o máximo de miúdos possível. E aquele que é o nosso método tradicional não é o que serve à maior parte dos miúdos. Acho que apostando num outro tipo de metodologia, nomeadamente estes que têm muito em conta a questão fonológica e as boquinhinhas, por exemplo. Há aqui toda uma integração de várias valências que seriam, se calhar, mais exploradas pegando na leitura e escrita poderia ser uma vantagem.

Pergunta: Existe alguma medida de suporte relativamente a estas crianças com DAE? Refere-as.

Resposta: São medidas universais, portanto acomodações curriculares ao nível da localização, da apresentação dos materiais e da avaliação. Depois tem o apoio psicopedagógico que nós incluímos a alínea que diz preventivo e temporário, portanto não é propriamente um apoio psicopedagógico das seletivas e tem também apoio em contexto académico. Não só no português, mas na matemática também. Saí com um grupinho mais pequeno de meninos 1 vez por semana ter apoio de português e de matemática.

Pergunta: Conhecendo e tendo acompanhado este aluno durante este tempo, quais as suas perspetivas em relação ao aluno, relativamente às aprendizagens da leitura? Em outras palavras, consegue” prever um futuro próximo” quanto ao desenvolvimento deste aluno?

Resposta: Sim, eu acho que sim, tenho a certeza. A aluna tem imensos recursos em termos cognitivos, obviamente, não tem qualquer comprometimento. E realmente eu acho, que ela tem um potencial enorme, só não acaba por ter um desempenho académico tão bom porque tem efetivamente esta questão da atenção a compromete-la, mas eu estou em querer que se, entretanto, os pais chegarem a um diagnóstico e até ponderarem uma eventual medicação, acho que pode desenvolver-se até de uma forma mais rápida. Mas se não for essa a questão, o crescimento, o desenvolvimento neurológico irá fazer isso de forma mais ou menos natural. Portanto, ela eu acredito que continuando a ter as acomodações a que tem direito, ela conseguirá fazer o seu percurso com sucesso.

Pergunta: Quais as suas perspetivas em relação ao aluno com DAEL, relativamente ao seu desenvolvimento junto da turma, escola e comunidade?

Resposta: As dificuldades de integração que ela tem, nada tem a ver com a sua condição de, enquanto, atendendo esta dificuldade de aprendizagem. Tem muito mais a ver com aquelas questões relacionais de menina, especialmente. Acho que nada tem a ver com a condição e acho que sim, que ela tem relativa facilidade em integrar com os pares e com os adultos ainda mais.

Pergunta: Teria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecer, poderia melhorar a aprendizagem da leitura neste aluno?

Resposta: Turma mais pequena, claramente. Eventualmente, o que poderia ser mais facilitador a adaptação do método que acho que poderia ter feito diferença se ela tivesse feito o percurso com um método diferente, mas isso já não posso mudar. Portanto, a questão da turma mais pequena seria um facilitador e depois dar tempo aos professores. Para mim isso é muito claro, é preciso que não se percam tanto tempo em papéis que não interessam para nada, mas mais tempo com o trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos. A preparação de materiais, puder eventualmente ter uma diferenciação pedagógica a sério. Acho que a diferenciação pedagógica, realmente, é uma coisa de papel, não se verifica propriamente, isto é o que eu sinto que deveria ser alterado, estes dois fatores essencialmente.

Outros assuntos pertinentes a abordar

A empatia e a forma como nos relacionamos com os miúdos, isto para mim é a condição fundamental para um professor, seja ele qual for. E essa capacidade de colocar no lugar da criança que tem essas dificuldades e de procurar o que a melhor a serve tem que ser aquilo que guia a nossa prática. Independentemente do meio em que estamos inseridos se é mais ou menos facilitador, se é da cooperação dos colegas ou não, acho que temos é que focar e orientar para aquilo que melhor serve os nossos alunos.

Apêndice IX – Análise de Conteúdo 4

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRANSCRIÇÃO	INDICADORES
Experiência profissional	Ambiente familiar	-O meu primeiro contato foi através da minha irmã que é mais velha que eu; -tem um atraso no desenvolvimento associadas a questões cognitivas; -havia aqui sempre uma necessidade muito forte da família acompanhar e eu graças a Deus, porque sempre tive facilidade em aprender acabava, como irmã, por ajudar.	-O primeiro contacto foi através da irmã mais velha; -A irmã tem um atraso no desenvolvimento associado a questões cognitivas; -A professora sempre acompanhou a irmã no seu processo ensino-aprendizagem;
Perfil do Aluno	Caraterísticas psicológicas e intelectuais	-A aluna é uma criança extremamente alegre; -com um contexto familiar muito facilitador, mais ou menos facilitador em termos de acompanhamento, porque é uma de várias irmãs; -não é uma criança que desmotiva à partida e isto acaba por ser um elemento muito facilitador; -é bastante persistente; -A aluna tem imensos recursos em termos cognitivos, obviamente, não tem qualquer comprometimento; -E realmente eu acho, que ela tem um potencial enorme, só não acaba por ter um desempenho académico tão bom porque tem efetivamente esta questão da atenção a comprometer-la; -eu estou em querer que se, entretanto, os pais chegarem a um diagnóstico e até ponderarem uma eventual medicação, acho que pode desenvolver-se até de uma forma mais rápida; -se não for essa a questão, o crescimento, o desenvolvimento neurológico irá fazer isso de forma mais ou menos natural;	-A aluna é uma criança extremamente alegre; -A aluna é uma criança motivada o que é um elemento facilitador; -A aluna é bastante persistente; Perspetiva -A aluna possui imensos recurso cognitivos, ela não tem qualquer comprometimento; -A aluna possui um potencial enorme, o que dificulta o seu desempenho académico é a questão da atenção; -Sem essa questão da atenção, o crescimento e desenvolvimento da aluna se dará de forma natural;

		-ela eu acredito que continuando a ter as acomodações a que tem direito, ela conseguirá fazer o seu percurso com sucesso;	
	Diagnóstico	-Ela tem na família outros casos de dislexia, portanto em parentes diretos; -a própria família já tinha noção da problemática, então ela sem ter a aquisição da leitura e da escrita completa foi diagnosticada; -No início do 2.º ano, os pais apareceram com diagnóstico; -ao contrário do normalmente acontece no colégio a aluna não me chegou através da referência da professora... sim porque existia um diagnóstico; -quando a aluna me chegou eu não tive qualquer dúvida que realmente estávamos ali perante um quadro de dificuldade específica de aprendizagem; -A aluna fazia muitas, muitas das trocas fonológicas associadas a uma perturbação específica; -associado também a muitos erros ortográficos;	-A dislexia dela é hereditária, porque tem na família outros casos de dislexia em parentes diretos; -A aluna foi diagnosticada sem ter a aquisição da leitura e da escrita completa, porque a família já tinha noção desta problemática; -No início do 2.º ano de escolaridade, os pais surgiram com o diagnóstico, portanto, ela chegou a mim não por referência da professora, mas sim por diagnóstico; -Quando conheci a aluna não tive qualquer dúvida que realmente se tratava de quadro de dificuldade específica de aprendizagem; -A aluna fazia muitas trocas fonológicas associadas a uma perturbação específica;
	Características da PEA	-Ela troca o "v" e o "f" é muito claro, o "ss"/ "z", os dígrafos, "nh"/"lh" e depois todas aquelas, percetivo auditivas e visuais, auditivas ao nível das vogais "e", "i", "o" e "u". Também faz percetivas visuais, nomeadamente o "p"/ "q" e o "b"/ "d" agora de menos.; ... Ela troca também "x"/"g" também aparecem muito. O ditongo, também tem muitas dificuldades em discriminar alguns ditongos, principalmente, "ai", "ei"; -No caso da aluna, também havia alguma consciência silábica, mas a consciência de palavra não existia; -Ela escrevia muitas palavras juntas e ainda continua a acontecer, mais raramente, mas apesar de tudo ainda continua a acontecer; -Se estiver distraída tem dificuldade em copiar do quadro, mas se tiver focada ela consegue copiar bem.	- Ela troca o "v" e o "f" é muito claro, o "ss"/ "z", os dígrafos, "nh"/"lh" e depois todas aquelas, percetivo auditivas e visuais, auditivas ao nível das vogais "e", "i", "o" e "u". Também faz percetivas visuais, nomeadamente o "p"/ "q" e o "b"/ "d" agora de menos.; Ela troca também "x"/"g" também aparecem muito. O ditongo, também tem muitas dificuldades em discriminar alguns ditongos, principalmente, "ai", "ei"; -No caso da aluna, também havia alguma consciência silábica, mas a consciência de palavra não existia; -Ela escrevia muitas palavras juntas e ainda continua a acontecer, mais raramente, mas apesar de tudo ainda continua a acontecer;

			-Se estiver distraída tem dificuldade em copiar do quadro, mas se tiver focada ela consegue copiar bem.
	Dificuldade em manter atenção	-em contexto escolar com muita dificuldade em manter atenção; -Em contexto sessão individualizada, de um para um, percebe-se uma diferença muito considerada quando há esta ajuda muito direcionada da atenção da aluna; -percebemos que também existe uma questão atencional, que também a influenciara, os progressos que a aluna poderia ter feito no âmbito da sua dislexia;	-A aluna em contexto escolar tem muita dificuldade em manter a atenção; -A aluna em contexto de sessões individualizadas, de um para um, percebe-se uma diferença muito considerada, quando há esta ajuda direcionada da atenção; -Conseguimos perceber que esta questão da atenção também influencia os progressos que a aluna poderia ter feito no âmbito da sua dislexia;
	A aluna com PEA sente diferente perante colegas	-Só mais recentemente, que começou a acusar, o facto de não estar ao nível dos colegas e a revelar algumas preocupações neste sentido;	-Recentemente, a aluna começou a acusar, o facto de não estar ao nível dos colegas e a revelar algumas preocupações neste sentido;
Práticas Pedagógicas implementadas em sala de aula com aluno com PEA	Discriminação de pares mínimos e o distema Paula Teles Método Boquinhos	-Nós trabalhamos muito a discriminação de pares mínimos. Comecei inclusive, pela questão das vogais, ditongos, utilizei inclusive ... o método das boquinhos; -é um método com a aluna funcionou e que eu usei para alguns casos, nomeadamente as vogais, os ditongos e por aí fora; -Utilizo também o distema da Paula Teles, que é um método que se baseia também na questão das bocas, mas também na discriminação dos sons que ela faz trocas, há muito a questão sensorial, dos sons que fazem tremer a garganta e que não fazem tremer a garganta e andamos um bocadinho e trabalhamos esta questão muito associada à velocidade leitora; -Começamos por fazer primeiro estes sons isolados, depois em sílabas, em palavras, isto sempre treinando em termos de velocidade e associado ao erro;	-A professora da educação especial trabalha muito a discriminação de pares mínimos. Começou inclusive, pela questão das vogais, ditongos, utilizou o método das boquinhos; -Este método com a aluna funcionou, utilizou em outras situações, nomeadamente nas vogais, nos ditongos e por aí fora; -A professora utilizou também o distema da Paula Teles, que é um método que se baseia também na questão das bocas, discriminação dos sons que ela faz trocas, há muito a questão sensorial, dos sons que fazem tremer a garganta e que não fazem tremer a garganta e trabalharam esta questão muito associada à velocidade leitora; -A professora começou por fazer primeiro estes sons isolados, depois em sílabas, em palavras, isto sempre treinando em termos de velocidade e associado ao erro;

Jogos com o som das consoantes	-fazemos também várias vezes alguns jogos e atividades da discriminação dos mínimos no som "v"/ "f", "ss"/"z"; -Os pares mínimos, basicamente, são palavras que só mudam um som e altera toda a palavra, exemplo "feia"/"veia", isto associado a cartas;	-A professora fez também várias vezes alguns jogos e atividades da discriminação dos mínimos no som "v"/ "f", "ss"/"z"; -Os pares mínimos, basicamente, são palavras que só mudam um som e altera toda a palavra, exemplo "feia"/"veia", isto associado a cartas;
Tecnologia pouco usada	-Eu uso muito pouco o computador; -no confinamento tivemos que usar;	-A professora usa muito pouco o computador nas sessões com a aluna; -No confinamento teve que usar o computador com a aluna;
Atividades manuais para focagem da atenção	-Com a aluna sinto que funciona melhor com o manuativo, o manual, por exemplo para a discriminação de palavras nós fizemos várias vezes juntava o texto todo, todas as palavras ligadas umas às outras e ela ia cortando as palavras e colando e acho que com a aluna ajuda-a a focar a atenção;	-A professora refere que com a aluna funciona melhor atividades com com o manuativo, por exemplo para a discriminação de palavras fizeram várias vezes juntava o texto todo, todas as palavras ligadas umas às outras e a aluna ia cortando as palavras e colando. Desta forma ajuda-a a focar a atenção;
Utilização do manual Paula Teles	-Depois quando estávamos a falar do método da Paula Teles, utilizamos mesmo o manual que temos no gabinete;	-A professora utilizou o manual da Paula Teles para trabalhar com a aluna;
Melhoria das práticas através de partilha dos pares	-a questão da formação continua acho importante; -depois acima de tudo falar muito com os meus colegas; -Um deles extremamente experiente, muito, muito bom que faço questão de ir observar e de partilhar materiais, práticas; -Isso tem sido muito, muito enriquecedor e é muito por aí que eu tento, portanto, a questão da formação e depois a partilha dos pares; -investir um bocadinho na exploração de novos materiais, novas metodologias que nem sempre vêm simplesmente pela formação;	-Para a aprofessora a formação continua é muito importante; -A professora sugere que uma das formas de melhorar as prátias é através do diálogo com os seus colegas; -A professora relata a experiencia de um dos seus colegas que é muito, muito bom e que faz a questão de ir observar e de partilhar materiais e práticas; -Outra forma de enriquecer as prática é através da partilha dos pares; -O investimento na exploração de novos materiais, novas metodologias que nem sempre vem simplesmente pela formação;

Avaliação das estratégias e recursos de aprendizagens utilizadas com aluno com PEA	Periódica e trimestral	-O que eu vou fazendo muito periodicamente são as questões da velocidade de leitura e vou registando essa evolução; -Depois na escrita, por vezes, com ditados ou com produção de texto livre, portanto vou analisando a frequência com que os erros aparecem; -Fazemos relatórios trimestrais, ou seja, no final de cada período eu faço um relatório mais numa perspetiva de dar um feedback de acompanhamento à professora titular e aos pais; -Ela tem um caderno, que ela decorou e onde vamos registando sempre que à necessidade de elaborar a escrita;	-O que eu vou fazendo muito periodicamente são as questões da velocidade de leitura e vou registando essa evolução; -Depois na escrita, por vezes, com ditados ou com produção de texto livre, portanto vou analisando a frequência com que os erros aparecem; -Fazemos relatórios trimestrais, ou seja, no final de cada período eu faço um relatório mais numa perspetiva de dar um feedback de acompanhamento à professora titular e aos pais; -Ela tem um caderno, que ela decorou e onde vamos registando sempre que à necessidade de elaborar a escrita;
Dificuldades sentidas na inclusão do aluno com PEA	Dificuldades em ensinar	-Sim, sinto dificuldades para ensinar a aluna; -Eu confesso que a questão intencional, no caso da aluna preocupa-me muito e é frustrante para ela, para mim e para a professora; -a diferença entre ela estar com a atenção focada e orientada e estar distraída é impactante -Porque parece-me que é uma questão fisiológica, biológica, por muito que tentamos redirecionar, ela tem mesmo muita dificuldade; -o que há claramente é uma dificuldade grande em focar a atenção;	-A professora sente dificuldades em ensinar a aluna com PEA; -A professora confessa que a questão do défice de atenção da aluna, a preocupa, assim, como à professora titular; -A professora refere que a diferença entre a aluna estar com a atenção focada e orientada e estar distraída é impactante; -A professora menciona que a aluna tem muita dificuldade em concentrar, talvez o caso dela seja uma questão fisiológica ou biológica;
	O colégio proporciona boas condições de aprendizagem	-O colégio tem muito boas condições para acompanhar estes miúdos, especialmente estes alunos com dificuldades na leitura e na escrita;	-O colégio tem muito boas condições para acompanhar estes miúdos, especialmente estes alunos com dificuldades na leitura e na escrita;
	Intervenção dos pais positiva	-Nesta aluna em concreto não sinto dificuldades em relação aos pais; -a dislexia da aluna não vem nada no relatório, mas é considerada grave e precisava aqui de continuidade no trabalho em casa, o que já tentei, mas não é possível,	-Nesta aluna em concreto não sinto dificuldades em relação aos pais; -A dislexia da aluna não vem nada no relatório, mas é considerada grave e precisava aqui de continuidade no trabalho em casa, o que já tentei, mas não é

		porque a dinâmica familiar é um pouco complicada em termos de continuidade em casa; -Tudo o resto que nós solicitamos a família é muito cooperante;	possível, porque a dinâmica familiar é um pouco complicada em termos de continuidade em casa; -Tudo o resto que nós solicitamos a família é muito cooperante;
	Boa cooperação entre os professores intervenientes	-Em relação à professora titular é uma professora incansável, está muito alinhada naquilo que é o trabalho que nós desenvolvemos; -Nós vamos partilhando as preocupações; -a professora titular pede ajuda para o desenvolvimento de alguma atividade mais específicas que ela sente que, em aula, a aluna fica muito atrás e pede-me para reforçar alguma coisa ou outra; -os elementos da avaliação pedem, para que ela possa fazer comigo; -Há aqui um alinhamento completo; -A professora titular é totalmente cooperante; -É um elemento facilitador sem dúvida;	-Em relação à professora titular é uma professora incansável, está muito alinhada naquilo que é o trabalho que nós desenvolvemos; -Nós vamos partilhando as preocupações; -A professora titular pede ajuda para o desenvolvimento de alguma atividade mais específicas que ela sente que, em sala de aula, a aluna fica muito atrás e pede-me para reforçar alguma coisa ou outra; -Os elementos da avaliação pedem, para que ela possa fazer comigo; -Há aqui um alinhamento completo; -A professora titular é totalmente cooperante; -É um elemento facilitador sem dúvida;
	Professora titular, agente da inclusão da aluna	-E realmente na motivação da aluna, o papel da professora titular tem sido fundamental; -A professora titular consegue que ela se sinta incluída na turma, apesar de seu ritmo diferente, eu acho que tem sido um elemento facilitador;	-E realmente na motivação da aluna, o papel da professora titular tem sido fundamental; -A professora titular consegue que ela se sinta incluída na turma, apesar de seu ritmo diferente, eu acho que tem sido um elemento facilitador;
	Dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica	-Acho que realmente há dificuldades; -há pouco tempo para perceber como se pode fazer diferenciação pedagógica e menos tempo ainda para a executar; -acho que seria fundamental para ajudar estes miúdos haver a possibilidade de numa mesma turma, todos estão a aprender da mesma forma, todos estão a aprender a ler e a escrever a partir do mesmo método, certo, dos mesmos materiais e acho que isto não é um facilitador;	-Acho que realmente há dificuldades; -há pouco tempo para perceber como se pode fazer diferenciação pedagógica e menos tempo ainda para a executar; -acho que seria fundamental para ajudar estes miúdos haver a possibilidade de numa mesma turma, todos os alunos estão a aprender da mesma forma, todos estão a aprender a ler e a escrever a partir do mesmo método, certo, dos mesmos materiais e acho que isto

		-Acho que tem de haver a perceção por parte do professor do 1.º ciclo, que não conseguindo implementar obviamente vários métodos num mesmo ano, numa mesma turma, tem que explorar e se calhar tentar encontrar um método que consiga abranger o máximo de miúdos possível; -E aquele que é o nosso método tradicional não é o que serve à maior parte dos miúdos;	não é um facilitador, o facto de utilizar o método tradicional ; -Acho que tem de haver a perceção por parte do professor do 1.º ciclo, que não conseguindo implementar obviamente vários métodos num mesmo ano, numa mesma turma, tem que explorar e se calhar tentar encontrar um método que consiga abranger o máximo de miúdos possível;
	Método fonológico e das boquinhinhas como um método facilitador da inclusão	-Acho que apostando num outro tipo de metodologia, nomeadamente estes que têm muito em conta a questão fonológica e as boquinhinhas, por exemplo;	-Acho que apostando num outro tipo de metodologia, nomeadamente estes que têm muito em conta a questão fonológica e as boquinhinhas, por exemplo; seria um facilitador de inclusão;
Contribuição das Formações para o desenvolvimento profissional dos docentes	Enriquecimento e aprofundamento através de experiências, partilhas de práticas e materiais	- Sim e procuro sempre; -Sinto necessidade, senti, agora confesso que já não sinto tanta; -recurso mais a troca de experiências entre colegas; -tento ir muitas vezes aos tais congressos; -acaba por ser uma atualização; -lembro-me que quando sai da pós-graduação, senti claramente necessidade, de na leitura e na escrita fazer umas coisas mais específicas e aprofundar algumas coisas e na área do espectro do autismo também tinha essa necessidade;	- Sim e procuro sempre estar atualizada; -Sinto necessidade, senti, agora confesso que já não sinto tanta; -Eu recurso mais a troca de experiências entre colegas; -Tento ir muitas vezes aos tais congressos; -Acaba por ser uma atualização; -Lembro-me que quando sai da pós-graduação, senti claramente necessidade, de na leitura e na escrita fazer umas coisas mais específicas e aprofundar algumas coisas e na área do espectro do autismo também tinha essa necessidade;
	Boa qualidade das Ações de formações específicas	-oficina didática que tem uma loja que tem imensos materiais didáticos e muito orientados para crianças com dificuldades de aprendizagem; -além de ser uma loja tem imensa oferta formativa; -eles fazem algumas ações de formação em coisas muito específicas; -coisas de curta duração que acho que podem ser muito interessantes para um professor do 1.º ciclo explorar e	-Oficina didática que tem uma loja que tem imensos materiais didáticos e muito orientados para crianças com dificuldades de aprendizagem; -A oficina didática para além de ser uma loja tem imensa oferta formativa; -Nesta loja, eles fazem algumas ações de formação em coisas muito específicas; -As formações são de curta duração que acho que podem ser muito interessantes para um professor do

		perceber o quê que poderá eventualmente mudar na sua prática; -Esta formações são pagas; -Nós temos a sorte de no colégio comparticipa de algumas; -centros de formação das escolas não têm qualidade nenhuma, não se aprende nada; -Servem só para dar créditos aos professores e as pessoas;	1.º ciclo explorar e perceber o quê que poderá eventualmente mudar na sua prática; -Estas formações são pagas; -Nós temos a sorte de no colégio comparticipar de algumas formações; -Os centros de formação das escolas não têm qualidade nenhuma, não se aprende nada; -Servem só para dar créditos aos professores e às pessoas;
Medidas de Suporte à aprendizagem e inclusão	Acomodações curriculares	-São medidas universais... acomodações curriculares ao nível da localização, da apresentação dos materiais e da avaliação; -tem o apoio psicopedagógico que nós incluímos a alínea que diz preventivo e temporário, portanto não é propriamente um apoio psicopedagógico das seletivas; -tem também apoio em contexto académico, não só no português, mas na matemática também;	-A aluna tem medidas universais: acomodações curriculares ao nível da localização, da apresentação dos materiais e da avaliação; -Ela tem, ainda, o apoio psicopedagógico que nós incluímos a alínea que diz preventivo e temporário, portanto não é propriamente um apoio psicopedagógico das seletivas; -Ela tem também apoio em contexto académico, não só no português, mas na matemática também;
Perspetiva em relação à aluna com PEA	Boa integração na turma e comunidade	-As dificuldades de integração que ela tem, nada tem a ver com a sua condição de, enquanto, atendendo esta dificuldade de aprendizagem; -Tem muito mais a ver com aquelas questões relacionais de menina, especialmente; -ela tem relativa facilidade em integrar com os pares e com os adultos ainda mais;	-As dificuldades de integração que ela tem, nada tem a ver com a sua condição de, enquanto, atendendo esta dificuldade de aprendizagem; -Tem muito mais a ver com aquelas questões relacionais de menina, especialmente; -Ela tem relativa facilidade em integrar com os pares e com os adultos ainda mais;
Como melhorar as aprendizagens dos alunos	Turmas pequenas e mais tempo	-Turma mais pequena, claramente; -dar tempo aos professores; -A preparação de materiais, puder eventualmente ter uma diferenciação pedagógica a sério;	-Para facilitar as aprendizagens dos alunos eu sugiro turmas mais pequenas, claramente; -Sugiro mais tempo aos professores; -A preparação de materiais é importante para puder,eventualmente, ter uma diferenciação pedagógica a sério;

	A empatia e relacionamos como facilitadores nas aprendizagens	-A empatia e a forma como nos relacionamos com os miúdos, isto para mim é a condição fundamental para um professor, seja ele qual for; -E essa capacidade de colocar no lugar da criança que tem essas dificuldades e de procurar o que a melhor a serve, tem que ser aquilo que guia a nossa prática; -Independentemente do meio em que estamos inseridos, se é mais ou menos facilitador,... acho que temos é que focar e orientar para aquilo que melhor serve os nossos alunos;	-A empatia e a forma como nos relacionamos com os miúdos, isto para mim é a condição fundamental para um professor, seja ele qual for; -E essa capacidade de colocar no lugar da criança que tem essas dificuldades e de procurar o que a melhor a serve, tem que ser aquilo que guia a nossa prática; -Independentemente do meio em que estamos inseridos, se é mais ou menos facilitador, acho que temos é que focar e orientar para aquilo que melhor serve os nossos alunos;
--	---	--	---

Apêndice X - Transcrição da Entrevista 5

Entrevistado	Terapeuta da Fala
Faixa etária	50-59
Formação Inicial	Terapeuta da Fala
Formação Continua	Dislexia em fev. de 2021 com Paula Teles
Tempo de Serviço	32 anos
Escola	Agrupamento Álvaro Velho
Descrição Aluno	Aluno com 10 anos do 4º ano diagnosticado com dislexia Repetente
MSAI	Medidas universais e seletivas
Apoios	Terapeuta da fala(1x por semana, sessões 45 min.) e professora de educação especial (2 ou 3x por semana)

Pergunta: Qual foi o seu primeiro contacto com crianças com dificuldades específicas de aprendizagem?

Resposta: Foi já durante a minha intervenção como terapeuta da fala, que me apareceu, mas mais nas escolas já aí a cerca de 23 anos que eu comecei ir às escolas foi quando comecei a lidar com este casos.

Pergunta: Fale-me um pouco sobre o aluno ou alunos com DAEL com quem trabalha este ano. Como é a funcionalidade destes alunos, quais são as principais dificuldades, e em que pontos funcionam melhor? Porquê acha que este aluno tem dificuldades? O que originou e o que faz manter as suas dificuldades?

Resposta: Este ano estou a trabalhar com crianças com dislexia. Esta criança que estou a focar é um rapaz, ele já tem 10 anos. E só agora, desde o ano passado é que ele começou a aprender a ler. É uma dificuldade de aprendizagem muito grave. Ele está no 4º ano, já teve uma retenção e agora neste momento que ele está a começar a conseguir ler interpretar, mas também é uma criança que também é um pouco comum, é uma criança que já está um pouco farta da escola, de encontrar tantas dificuldades na vida. A escola para ele não tem sido fácil apesar do menino em níveis cognitivos ser bom, mas as dificuldades são bastantes. Ele tem encontrado muitos problemas e sente que é diferente dos outros. E neste momento, por exemplo, há quatro sessões que ele não me aparece. trabalho com ele às 4º feiras ele não aparece porque falta muito. A escola para ele.....apesar de ele ter noção que está a conseguir. Ele foi referenciado, ora ele está no 4.º ano e este já é o terceiro ano que estou a trabalhar com ele. Ele tinha dificuldades fonológicas muito grandes, portanto, era isto que estava a dificultar a aprendizagem. Ele ao nível das vogais todas era tudo uma confusão para ele. Desde as vogais, as consoantes também, mas as vogais era o pior. Se nós pensarmos que todas as palavras têm vogais, em todas as sílabas têm que haver vogais, portanto, foi sempre muito complicado para ele. O que é que ele faz melhor, portanto, já consegue ler, não é ainda uma leitura, mas já consegue ler. Este ano, no fim do ano passado, não o ano passado foi um ano atípico ele regrediu um pouco porque faltava muito às sessões on-line. Foi difícil trabalhar a terapia da fala em on-line. Ele alegava sempre que eram problemas de internet. Não sei se eram ou não eram porque agora não são os problemas de internet e ele continua a faltar. Até o ano passado em março, ele estava a dar um salto, ele realmente a ter consciência da leitura, já mesmo a fazer a leitura e fazer a interpretação da leitura. A escrever com alguns erros, mas a escrever. A matemática ele nunca teve problemas, desde que não implicasse leitura dos problemas. Quando implicava a leitura é que era confuso daí a professor ter que ler os enunciados todos, mas de resto em raciocínio e de cálculo ele nunca teve problemas, portanto, é mesmo um caso de típico de dislexia. A autoestima muito em baixo. Ele agora, neste momento, já está a conseguir ler e a conseguir escrever. Não escreve grandes textos, não escreve frases complexas mas, já escreve minimamente. Conseguiu lá chegar. Continua a ter

dificuldades nas vogais, portanto, é o "a" com o "e", por causa do som "ã" e "ẽ". As trocas do "o" com o "u" mesmo a ler ele tem algumas dificuldades. A escrever são maiores as dificuldades. Depois ele tem dificuldades no som "v" com o "f" o que também são comuns. O som "q" com o "g", ou seja, tudo o que é acusticamente mais parecido ele faz trocas ainda. Ainda é uma leitura muito hesitante, mas já faz alguma autocorreção. Também aqueles encontros vocalicos, consonaticos. Na leitura ele já está bastante melhor, mas na escrita ainda dá bastantes erros. Se eu ou a professora estiver ali ao lado dele a escrita corre melhor, mas se não estiver a escrita é pior e nota-se bastante. Ele também é uma criança insegura e a autoestima também é baixa o que não ajuda muito. Eu fiz uma ameneisa ele começou a falar bastante tarde. Ele tem uma irmã que também tem problemas, eu penso que é hereditário. A própria mãe dizia que teve problemas na escola.

Pergunta: - Fale-me um pouco das suas práticas pedagógicas utilizadas com esse alunos com DAEL? Poderia dar exemplos de atividades concretas que realiza?

Resposta: Portanto, o que eu mais trabalho com estas crianças é parte da fonologia, tem a ver com as trocas fonológicas. Quando se trata de trocas mais ao nível visuo-espacial eu encaminho sempre para as colegas da terapia ocupacional, para colegas que estejam mais dentro desta área. A maior parte é a fonologia, portanto é o trabalho que eu tenho feito, é os sons mesmo, é conseguir trabalhar as sílabas, conseguir dividir a sílaba no som e trabalhar os sons. Eles têm muita dificuldade na relação entre o grafema e o fonema. Eu trabalho de variadas maneiras, utilizo muito a parte lúdica, o jogo. Desde os jogos do género das palavras o stop, por exemplo com palavras começadas com o som "b" ou som "ão" entre outras e eles gostam muito, porque quando há fichas é que eles têm mais dificuldades, portanto tento os estimular. Trabalho muito com as letras para eles escreverem o nome deles, depois dividirem por sílabas, verem os sons, tirarem as letras e tentarem descobrir que palavras conseguem fazer com aquelas letras. Quando já estão mais avançados já podemos pegar num texto, já podemos fazer momentos de leitura e interpretação. Depende do grau de desenvolvimento em que estão. Este menino teve que ser muito pelo jogo. Agora, neste momento, já consegue trazer algum trabalho da sala de aula para o meu espaço da terapia da fala, porque já se sente mais confiança, antes não queria trazer nada da sala. Ele sabia que as atividades comigo eram mais lúdicas, trabalhar muito os sons que é o que noto que está mais comprometido nestas crianças. Eles não entendem bem o som das letras, cada letra tem o seu som e uma letra pode ter muitos sons e aí é que está a confusão toda. Portanto, como é que eu trabalho, eu tento diferenciar com cores, por exemplo a letra "a" começo por explicar logo ao princípio o que é uma letra e um que é o som. O som normalmente é acompanhado de duas barras (/) para eles saberem que é o som e o que é a letra e depois, quando é o som "a" eu coloco sempre o acento no à para saberem que é o "a", se for o som "a" está dentro das barrinhas, mas não tem acento, se for o som "ã" ponho o til por cima para saberem isto são tudo coisas que eu lhes explico. Faço o mesmo para o "e", o "e" com acento, viro o "e" ao contrário mesmo para eles terem essa noção. Tento diferenciar as sílabas primeiro, portanto pego nos nomes deles e dividimos por sílabas e estudamos os sons. Começo pelo nome deles porque é aquela palavra que eles reconhecem melhor. Começo por palavras significativas para eles. Não posso utilizar palavras que eles não conhecem muito. Outra coisa que costumo fazer com eles é terem um caderno da terapia que levam para casa. Portanto, o que é trabalhado fica ali registado e normalmente levam alguma coisa para fazer de continuidade. Mas muitas vezes os cadernos são perdidos e desaparecem. Ficam com os trabalhos por fazer, mas isso depende das crianças e da família.

Pergunta: Quais as principais dificuldades que enfrenta para ensinar uma criança com DAEL? E em relação aos pais e encarregados de educação? E em relação ao professor de Educação Especial?

Resposta: A minha dificuldade é o tempo. Deveria ser mais tempo e neste caso específico também a falta de assiduidade. Mas no geral, é mesmo o tempo. Este aluno falta mais, mas pelo menos duas vezes por semana deviam de ter apoio. Em relação a materiais não sinto dificuldades e também com muitos anos de trabalho já tenho uma acumulação de algum material. Não são da escola, são meus. E também já há muitas aplicações que podemos trabalhar e que para eles resulta muito. Utilizo muito a plataforma

do Wordwall, utilizo bastante. Faço muitos jogos adaptado a cada um. Utilizei-o muito no ensino à distância, portanto era a única maneira de eu conseguir lá chegar, mas sem ser o ensino à distância utilizo-o bastante. E faço jogos específicos para aquelas dificuldades. Eles gostam muito de trabalhar com as novas tecnologias, mas também gostam muito dos jogos de dados, com cartões. Não noto que haja muita diferença, desde que sejam lúdicas. No jogo dos dados, por exemplo, pode calhar num "s" eles têm que dizer três palavras com o som "s" ou terminadas com o som que eu quero, mas é tudo muito à volta da sílaba e do som. Em relação aos pais há muitas dificuldades. Há os pais presentes que nós até conseguimos fazer e há até uma continuidade do trabalho e vão ver os cadernos da terapia. Há aqueles pais que não se interessam, não ligam muito para os filhos e cada vez há mais destes. Os pais deste menino não são muito participativos até porque o menino falta muito à escola. São negligentes é difícil falar com os pais mesmo no ensino à distância a mãe nem atendia o telefone nem devolvia as chamadas, a coisa já estava complicada. Em relação à professor titular dele é uma pessoa espetacular, estamos muito em sintonia. Falamos muito do trabalho dele. Ela diz-me o que está a fazer com ele e eu continuo. Com as minhas estratégias, mas continuo o que ela está a fazer. É uma professora que tenta dar muita motivação, faz-lhe trabalhos muito adaptados a ele para ele ter mais sucesso. Mas ela também tem notado aquela falta da família que não se importa muito. Mas ela é daquelas professoras que podemos dizer que é uma boa professora. Tem feito tudo para ele desenvolver. Ele tem também uma professora especializada em que eu também falo muito com ela, a professora da educação especial.

Pergunta: A escola possui algum tipo de apoio em relação a estas crianças com DAEL?

Resposta: Sim, ele tem a mim e à professora da educação especial.

Pergunta: Há algum tipo de avaliação ou monitorização quanto às próprias estratégias utilizadas e os próprios recursos implementados com este(s) aluno(s)? Se sim, como é essa avaliação a estas estratégias e recursos à medida que o aluno vai progredindo e melhorando (ou não) nas suas aprendizagens da leitura?

Resposta: Uma das avaliações que eu faço é da Doutora Paula Teles que é mesmo uma folha de avaliação ao nível silábico e ao nível fonémico. Faço a comparação depois ele chega ao fim do ano e consigo perceber se ele está melhor em termos silábicos e da fonologia, apesar de nós de uma forma geral já conseguimos perceber que já está a ler, se já está a escrever melhor, se dá muitos erros. Qualquer maneira temos que ter qualquer documento em que nos baseamos com mais formalidade e entender e mesmo comparativamente. Normalmente tenho aqui esta folha e chega ao fim do ano e faço. Mas também vou registando e vejo se está melhor ou não.

Pergunta: Que formação ou formações acredita que os professores deveriam ter para melhorar as suas práticas, ao nível do ensino e aprendizagem da leitura, no caso do 1.º ciclo?

E no seu caso específico, gostaria de participar de alguma formação para dar resposta para suas dificuldades? Qual ou quais formações, exatamente? Estas formações já existem e são ofertadas? Se sim, vai participar assim que possível ou algo dificulta a sua participação?

Resposta: Mais formação é sempre bom, mas para ser sincera já tenho tantos anos de serviço que já estou um pouco cansada. Já me apetecia fazer outra coisa qualquer, apesar gostar muito de estar com os miúdos. Apetecia parar durante uns dois anos e nem pegar em crianças nem entrar numa escola, mas é um trabalho que nós temos que estar muito empenhados, mas tanto que ultimamente não tenho feito muitas formações. Qualquer das maneiras vou tentando me atualizar, ultimamente confesso que de uns dois anos para cá não tenho feito grandes coisas. Se surgisse uma formação na parte da dislexia eu ia. Aliás fiz uma há pouco tempo sim, em fevereiro talvez. Tive com a Paula Teles online foi através de escolas. Já nem me lembrava, mas fiz uma sobre dislexia ainda há pouco tempo, já foi este ano, não sei precisar se foi em fevereiro ou em março, mas foi já este ano e foi sobre dislexia, perturbações específicas de aprendizagem. Esta formação, paguei, mas não foi muito porque era um valor global para

dar à formadora e depois consoante os participantes era dividido, como foi online teve mais participantes, portanto não pagamos muito.

Perguntas: Existe alguma medida de suporte relativamente a esta criança com DAE? Refere-as.

Resposta: Sim, ele tem medidas universais: diferenciação pedagógica; acomodação curriculares, a todas as disciplinas; promoção do comportamento pró-social; a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. E medidas seletivas são adaptações curriculares não significativas; e antecipação e o reforço das aprendizagens. Estas medidas aplicam sobretudo ao português e à matemática, que é onde mostra mais dificuldades. Ele faz os testes com a professora de apoio, fora da sala de aula e são diferentes dos testes dos colegas, ou seja, mais simplificada a resposta. E os textos trabalhados com a turma são lhe apresentados de forma diferente, por parágrafos.

Perguntas: - A escola possui algum tipo de apoio em relação a estas crianças com DAEL?

Resposta: Sim, da terapeuta da fala e da professora da educação especial.

Pergunta: Conhecendo e tendo acompanhado este aluno durante este tempo, quais as suas perspetivas em relação ao aluno, relativamente às aprendizagens da leitura? Em outras palavras, consegue” prever um futuro próximo” quanto ao desenvolvimento deste aluno?

Resposta: Eu não tenho grandes perspetivas em relação a esta criança porque está no 4.º ano e vai transitar para o 5.º ano. Ele já teve uma retenção, não vai ter mais e acho pelo rumo que está a tomar, cada vez está a faltar mais a coisa não vai correr bem a nível do 2.º ciclo. Acho que vai ser um menino que vai se perder. Estive a falar esta semana com a professora dele e ela também é da mesma opinião. É um menino que pelas dificuldades precisa tanto de apoio e não tem aproveitado é capaz de se perder. Aliás como a irmã, acho que as coisas não estão a correr bem. Ela está no 3.º ciclo e tem várias retenções. Eles são meninos que são deixados muito à vontade.

Pergunta: Quais as suas perspetivas em relação ao aluno com DAEL, relativamente ao seu desenvolvimento junto da turma, escola e comunidade?

Resposta: Em relação à parte social ele tem muitos amigos. Ele joga muito futebol, ele está lá no meio dos rapazes e ele é que organiza as equipas. A autoestima dele ao nível social não é má, mas ao nível da escola é má é baixinha. Ele interage muito com os seus colegas e lá tem os seus conflitos, mas isso é normal.

Pergunta: Teria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecer, poderia melhorar a aprendizagem da leitura neste aluno?

Resposta: O que está ao meu alcance eu não posso fazer nada. Tudo aquilo que posso dar com uma vez por semana, no tempo que eu tenho eu faço. Isso eu estou tranquila. Em termos de professores que estão a acompanhá-lo acho que ele não poderia estar melhor. A única coisa que poderia alterar são os fatores extrínsecos à escola que é a família e aí não podemos fazer nada. Se calhar o que poderia pensar que seria o melhor para ele era estar mais vezes, mas também ele falta tanto seria desperdiçado. A culpa não é dele, ele é uma criança. A culpa será do encarregado de educação. Ele dá desculpas como lhe dói a cabeça ou lhe dói a barriga, mas também são desculpas que veem de casa para justificar essas ausências. Outras vezes é porque não vê bem, precisa dos óculos, portanto....

Apêndice XI - Análise de Conteúdos 5

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRANSCRIÇÃO	INDICADORES
Dados profissionais	Meio profissional (23 anos)	-Foi já durante a minha intervenção como terapeuta da fala, que me apareceu, mas mais nas escolas já aí a cerca de 23 anos; -eu comecei ir às escolas foi quando comecei a lidar com estes casos;	-O primeiro contacto com crianças com PEA foi já como terapeuta da fala, há 23 anos nas escolas;
Dados do Aluno	Historial do aluno	-Esta criança que estou a focar é um rapaz, ele já tem 10 anos; -Ele está no 4º ano, já teve uma retenção; -é uma criança que já está um pouco farta da escola, de encontrar tantas dificuldades na vida; -Ele tem encontrado muitos problemas e sente que é diferente dos outros; -E neste momento, por exemplo, há quatro sessões que ele não me aparece. trabalho com ele às 4º feiras ele não aparece porque falta muito; -A autoestima muito em baixo; -é uma criança insegura; -Ele tem uma irmã que também tem problemas, eu penso que é hereditário. A própria mãe dizia que teve problemas na escola	-O aluno tem 10 anos, está no 4ºano e já teve uma retenção; -É uma criança farta da escola pois tem encontrado muitas dificuldades na vida; -É um aluno que falta muito; -Tem autoestima baixa e é muito inseguro; -A sua PEA é hereditária, pois a irmã também possui, assim como a mãe também teve dificuldades na escola;
	Diagnóstico	-Ele foi referenciado; -é mesmo um caso de típico de dislexia; -Eu fiz uma anamnese ele começou a falar bastante tarde; -é o terceiro ano que estou a trabalhar com ele;	-O aluno foi referenciado no 2.º ano, ele é um caso típico de dislexia; -A terapeuta da fala fez uma anamnese e constatou que começou a falar muito tarde; -A terapeuta da fala trabalha com o aluno há 3 anos consecutivos;

	Perfil de funcionalidades	-É uma dificuldade de aprendizagem muito grave; -neste momento que ele está a começar a conseguir ler e interpretar; -apesar do menino em níveis cognitivos ser bom, mas as dificuldades são bastantes; -Ele tinha dificuldades fonológicas muito grandes, portanto, era isto que estava a dificultar a aprendizagem; -ao nível das vogais todas era tudo uma confusão para ele; -Desde as vogais, as consoantes também, mas as vogais era o pior; -portanto, já consegue ler, não é ainda uma leitura, mas já consegue ler; -ele regrediu um pouco porque faltava muito às sessões online; -Até o ano passado em março, ele estava a dar um salto, ele realmente a ter consciência da leitura, já mesmo a fazer a leitura e fazer a interpretação da leitura; -A escrever com alguns erros, mas a escrever; -A matemática ele nunca teve problemas, desde que não implicasse leitura dos problemas; -raciocínio e de cálculo ele nunca teve problemas; -Não escreve grandes textos, não escreve frases complexas, mas já escreve minimamente; -dificuldades nas vogais, portanto, é o "a" com o "e", por causa do som "ã" e "e"; -As trocas do "o" com o "u" mesmo a ler ele tem algumas dificuldades; -A escrever são maiores as dificuldades; -Depois ele tem dificuldades no som "v" com o "f" o que também são comuns; -O som "q" com o "g", ou seja, tudo o que é acusticamente mais parecido ele faz trocas ainda;	-O aluno tem uma dificuldade de aprendizagem muito grave; -Neste momento está a conseguir ler e interpretar textos; -Devido às grandes dificuldades fonológicas, o aluno estava com dificuldades de aprendizagem; -O aluno tinha muitas dificuldades ao nível das vogais, pois era tudo muito confuso para ele; -Já consegue ler, ainda não é uma leitura fluente, mas já lê; -Regrediu no confinamento da Covid 19, pois faltava muito às aulas on-line; -O aluno estava em progresso até ao ano passado do mês de março, estava mesmo a dar um salto, a ter consciência da leitura e fazer a interpretação do texto lido; -O aluno não tem dificuldade na matemática, portanto, nem a nível de raciocínio nem de cálculo, desde que não implique a leitura dos enunciados; -O aluno não escreve textos nem frases complexas, mas já vai escrevendo minimamente; -Ele tem mais dificuldades na escrita;
--	----------------------------------	--	---

		-os sons que é o que noto que está mais comprometido nestas crianças. Eles não entendem bem o som das letras, cada letra tem o seu som e uma letra pode ter muitos sons e aí é que está a confusão toda;	
Práticas pedagógicas utilizadas individualmente com aluno com PEAL	Trabalho a fonologia	-o que eu mais trabalho com estas crianças é parte da fonologia, tem a ver com as trocas fonológicas; -Quando se trata de trocas mais ao nível visuo-espacial eu encaminho sempre para as colegas da terapia ocupacional, para colegas que estejam mais dentro desta área. -o trabalho que eu tenho feito, é os sons mesmo, é conseguir trabalhar as sílabas, conseguir dividir a sílaba no som e trabalhar os sons; -Eles têm muita dificuldade na relação entre o grafema e o fonema;	-Terapeuta da fala trabalha muito a parte da fonologia com este aluno devidos às trocas fonológicas; -Quando aluno apresenta trocas ao nível visuo-espacial são encaminhados para a terapia ocupacional ou colegas dentro da área; -O trabalho que tenho feito com este aluno está direcionado com os sons, trabalhar as sílabas e divisão silábica e os respectivos sons; -Estes alunos têm muita dificuldade na relação entre grafema-fonema;
	Jogos	-utilizo muito a parte lúdica, o jogo; -jogos do género das palavras, o stop, por exemplo com palavras começadas com o som "b" ou som "ão" entre outras e eles gostam muito; -mas também gostam muito dos jogos de dados, com cartões; -No jogo dos dados, por exemplo, pode calhar num "s" eles têm que dizer três palavras com o som "s" ou terminadas com o som que eu quero, mas é tudo muito à volta da sílaba e do som	-A terapeuta da fala utiliza muito a parte lúdica, o jogo, para trabalhar com estes alunos; -Os jogos utilizados pela terapeuta são: jogo da palavra, exemplo o STOP (palavras começadas com o som "b" ou "ão", etc); jogo dos Dados com cartões (se calhar num "s" têm que dizer três palavras com o som "s" ou terminados com esse som); -Todos esses jogos são muito à volta da sílaba e do som;
	Uso da tecnologia	-Eles gostam muito de trabalhar com as novas tecnologias, -Utilizo muito a plataforma do Wordwall, utilizo bastante; -já há muitas aplicações que podemos trabalhar e que para eles resulta muito;	-Os alunos gostam muito de trabalhar com as tecnologias; -A terapeuta utiliza muito a plataforma Wordwall; -Existem muitas outras plataformas que podemos trabalhar com os alunos e que funcionam muito bem;

	Letras manipuláveis	-Trabalho muito com as letras para eles escreverem o nome deles, depois dividirem por sílabas, verem os sons, tirarem as letras e tentarem descobrir que palavras conseguem fazer com aquelas letras;	-A terapeuta utiliza muito o material manipulável, as letras. Os alunos utilizam as letras para construção de seus nomes, dividirem por sílabas, retirar letras e tentarem descobrir palavras novas;
	Trabalhar textos (leitura e interpretação)	-Quando já estão mais avançados já podemos pegar num texto, já podemos fazer momentos de leitura e interpretação;	-Quando os alunos se encontram num momento mais avançado, a terapeuta utiliza textos para efetuar momentos de leitura e interpretação do mesmo;
	Trabalhos da sala de aula	-já consegue trazer algum trabalho da sala de aula para o meu espaço da terapia da fala;	-O aluno já consegue levar para as sessões de terapia da fala algum trabalho da sala de aula;
Dificuldades sentidas pelo professor na inclusão de aluno com PEAL	Falta de Tempo	-A minha dificuldade é o tempo. Deveria ser mais tempo e neste caso específico também a falta de assiduidade; -mas pelo menos duas vezes por semana deviam de ter apoio;	-A terapeuta refere como sua maior dificuldade o tempo e a falta de assiduidade do respetivo aluno; -Os alunos deveriam ter pelos menos 2 vezes por semana sessões de terapia da fala;
	Dificuldade em trabalhar on-line no confinamento	-Foi difícil trabalhar a terapia da fala em online;	-A terapeuta menciona a dificuldade em trabalhar a terapia da fala on-line durante o confinamento (aluno faltava muito às sessões);
	Nenhuma dificuldade em relação aos materiais	-Em relação a materiais não sinto dificuldades e também com muitos anos de trabalho já tenho uma acumulação de algum material; -Não são da escola, são meus;	-Em relação aos materiais a terapeuta não sentiu dificuldades, pois ao longo dos anos foi acumulando os seus próprios materiais;
	Pais negligentes	-Em relação aos pais há muitas dificuldades; -Há os pais presentes que nós até conseguimos fazer e há até uma continuidade do trabalho e vão ver os cadernos da terapia; -Há aqueles pais que não se interessam, não ligam muito para os filhos e cada vez há mais destes; -Os pais deste menino não são muito participativos, até porque o menino falta muito à escola. São negligentes é difícil falar com os pais mesmo no ensino à distância a	-A terapeuta menciona como uma grande dificuldade a falta de participação por parte dos pais; -Segundo a mesma, existem pais presentes com quem se consegue trabalhar, existe uma continuidade do trabalho e prestão atenção ao trabalho que é feito na terapia através do caderno do aluno; -A terapeuta refere que existem outros pais que não têm interesse nenhum e não ligam para os filhos, e cada vez existem mais destes;

		mãe nem atendia o telefone nem devolvia as chamadas, a coisa já estava complicada; -Mas ela também tem notado aquela falta da família que não se importa muito;	-Os pais deste aluno não são participativos, o aluno falta muito à escola. Eles são muito negligentes e é difícil comunicar com eles. No ensino à distância a mãe não atendia o telefone e nem devolvia as chamadas; -A professora titular também tem notado a falta da família;
	Boa sintonia com a professora titular e professora da educação especial	-Em relação à professora titular dele é uma pessoa espetacular, estamos muito em sintonia; -Falamos muito do trabalho dele. Ela diz-me o que está a fazer com ele e eu continuo. -Com as minhas estratégias, mas continuo o que ela está a fazer; -É uma professora que tenta dar muita motivação, faz-lhe trabalhos muito adaptados a ele para ele ter mais sucesso; -eu também falo muito com ela, a professora da educação especial;	-Em relação à professora titular dele é uma pessoa espetacular, estamos muito em sintonia; -Falamos muito do trabalho dele. Ela diz-me o que está a fazer com ele e eu continuo. -Com as minhas estratégias, mas continuo o que ela está a fazer; -É uma professora que tenta dar muita motivação, faz-lhe trabalhos muito adaptados a ele para ele ter mais sucesso; -eu também falo muito com ela, a professora da educação especial;
	Aluno apoiado pela terapeuta da fala e professora da educação especial	-Ele tem também uma professora especializada; -ele tem a mim e à professora da educação especial;	-O aluno tem também uma professora especializada; -Para além de mim, o aluno tem uma professora da educação especial;
	Formações são sempre benéficas	-Mais formação é sempre bom, mas para ser sincera já tenho tantos anos de serviço que já estou um pouco cansada; -Qualquer das maneiras vou tentando me atualizar, ultimamente confesso que de uns dois anos para cá não tenho feito grandes coisas; -Se surgisse uma formação na parte da dislexia eu ia;	-Mais formação é sempre bom, mas para ser sincera já tenho tantos anos de serviço que já estou um pouco cansada; -Qualquer das maneiras vou tentando me atualizar, ultimamente confesso que de uns dois anos para cá não tenho feito grandes coisas; -Se surgisse uma formação na parte da dislexia eu ia;

	Participei formação da Dr. ^a Paula Teles sobre PEA e foi paga	-Aliás fiz uma há pouco tempo sim, em fevereiro talvez; -Tive com a Paula Teles online foi através de escolas... foi este ano e foi sobre dislexia, perturbações específicas de aprendizagem; -Esta formação, paguei, mas não foi muito porque era um valor global para dar à formadora e depois consoante os participantes era dividido, como foi online teve mais participantes, portanto, não pagamos muito;	-Aliás fiz uma há pouco tempo sim, em fevereiro talvez; -Este ano tive uma formação com a Dr. ^a Paula Teles online, através da escola sobre a dislexia, perturbações específicas de aprendizagem; -Esta formação, paguei, mas não foi muito porque era um valor global para dar à formadora e consoante os participantes o valor foi dividido por todos, como foi uma formaçãofoi online teve mais participantes, portanto, não pagamos muito;
Avaliação das estratégias e recursos de aprendizagem utilizados com aluno com PEAL	Avaliação ao nível silábico e fonémico da Dr. ^a Paula Teles	-Uma das avaliações que eu faço é da Doutora Paula Teles que é mesmo uma folha de avaliação ao nível silábico e ao nível fonémico;	-Uma das avaliações que eu faço é da Doutora Paula Teles que é mesmo uma folha de avaliação ao nível silábico e ao nível fonémico;
	Avaliação por comparação	-Faço a comparação depois ele chega ao fim do ano e consigo perceber se ele está melhor em termos silábicos e da fonologia, apesar de nós de uma forma geral já conseguimos perceber que já está a ler, se já está a escrever melhor, se dá muitos erros;	-Faço a comparação dos seus trabalhos, depois ele chega ao fim do ano e consigo perceber se ele está melhor em termos silábicos e da fonologia, apesar de nós de uma forma geral já conseguimos perceber que já está a ler, se já está a escrever melhor, se dá muitos erros;
	Registo formal	-Qualquer maneira temos que ter qualquer documento em que nos baseamos com mais formalidade e entender e mesmo comparativamente; -Normalmente tenho aqui esta folha e chega ao fim do ano e faço. Mas também vou registando e vejo se está melhor ou não;	-Qualquer maneira temos que ter um documento em que nos baseamos, com mais formalidade e entender e mesmo comparativamente; -Normalmente tenho aqui esta folha de avaliação e chega ao fim do ano e preencho. Mas também vou registando e vejo se está melhor ou não;
Medidas de suporte à	Medidas universais -Diferenciação pedagógica -Acomodação curricular	-ele tem medidas universais: diferenciação pedagógica; acomodação curriculares, a todas as disciplinas; promoção do comportamento pró-social; a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos;	-O aluno tem medidas universais: diferenciação pedagógica; acomodação curriculares, a todas as disciplinas; promoção do comportamento pró-social; a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos;

aprendizagem e à inclusão	-Promoção do comportamento pró-social -Intervenção com foco académico		
	Medidas seletivas -Adaptações curriculares significativas -Antecipação e o reforço das aprendizagens	-E medidas seletivas são adaptações curriculares não significativas; e antecipação e o reforço das aprendizagens; -Estas medidas aplicam sobretudo ao português e à matemática, que é onde mostra mais dificuldades; -Ele faz os testes com a professora de apoio, fora da sala de aula e são diferentes dos testes dos colegas, ou seja, mais simplificada a resposta; -E os textos trabalhados com a turma são lhe apresentados de forma diferente, por parágrafos.	O aluno tem também medidas seletivas: adaptações curriculares não significativas; e antecipação e o reforço das aprendizagens; -Estas medidas aplicam sobretudo ao português e à matemática, que é onde mostra mais dificuldades; -Ele faz os testes com a professora de apoio, fora da sala de aula e são diferentes dos testes dos colegas, ou seja, mais simplificada a resposta; -E os textos trabalhados com a turma são lhe apresentados de forma diferente, por parágrafos.
Perspetivas futuras em relação ao aluno com PEAL	Sem grandes perspectivas em relação à aprendizagem	-Eu não tenho grandes perspectivas em relação a esta criança porque está no 4.º ano e vai transitar para o 5.º ano; -Ele já teve uma retenção, não vai ter mais e acho pelo rumo que está a tomar, cada vez está a faltar mais a coisa não vai correr bem a nível do 2.º ciclo; -Acho que vai ser um menino que vai se perder; -Estive a falar esta semana com a professora dele e ela também é da mesma opinião; -É um menino que pelas dificuldades precisa tanto de apoio e não tem aproveitado;	-Eu não tenho grandes perspectivas em relação a esta criança porque está no 4.º ano e vai transitar para o 5.º ano; -Ele já teve uma retenção, não vai ter mais e acho pelo rumo que está a tomar, cada vez está a faltar mais, a coisa não vai correr bem a nível do 2.º ciclo; -Acho que vai ser um menino que vai se perder; -Estive a falar esta semana com a professora dele e ela também é da mesma opinião; -É um menino que pelas dificuldades que tem precisa tanto de apoio e não tem aproveitado;
	Integra-se bem na parte social	-Em relação à parte social, ele tem muitos amigos; -Ele joga muito futebol, ele está lá no meio dos rapazes e ele é que organiza as equipas; -A autoestima dele ao nível social não é má, mas ao nível da escola é má é baixinha; -Ele interage muito com os seus colegas e lá tem os seus conflitos, mas isso é normal;	-Em relação à parte social, ele tem muitos amigos; -Ele joga muito futebol, está lá no meio dos rapazes e é quem organiza as equipas; -A autoestima dele ao nível social não é má, mas ao nível da escola é má é baixinha; -Ele interage muito com os seus colegas e lá tem os seus conflitos, mas isso é normal;

Sugestões para melhoria das aprendizagens de alunos com PEAL	Fatores extrínsecos, a família	-A única coisa que poderia alterar são os fatores extrínsecos à escola que é a família	-A única coisa que poderia alterar são os fatores extrínsecos à escola que é a família
	Mais tempo nos apoios	-Se calhar o que poderia pensar que seria o melhor para ele era estar mais vezes, mas também ele falta tanto seria desperdiçado;	- o que poderia pensar que seria o melhor para ele era estar mais vezes nas sessões, mas também ele falta tanto seria desperdiçado;

Apêndice XII - Síntese das Entrevistas dos Professores Titulares

Categorias	Subcategorias Colégio privado	Subcategorias Escola regular	Subcategorias Escola regular
Experiência profissional	•O primeiro contacto na escola (23 anos)	•O primeiro contacto na escola (10 anos)	•O primeiro contacto na escola (24 anos)
Perfil do aluno	•Diagnóstico fim do 1.º ano •Diagnosticada por pediatria de neuro desenvolvimento •Características psicológicas •Características das PAE-DL •Facilidades de aprendizagem e habilidades •Dificuldades de aprendizagem	•Características psicológicas •Diagnóstico precoce em março de 2021 (no 1.º ano) •Características das PAE-DL •Facilidades de aprendizagem	•Historial do aluno •Características das PAE-DL •Diagnosticado desde o pré-escolar •Habilidades
Práticas pedagógicas implementadas na sala de aula com aluno com PAE-DL	•Tentativa erro •Trabalho individual •Trabalho com a turma •Tutoria de pares •Trabalho pequenos grupos •Melhorando as práticas com ajuda da prof. Educação Especial	•Estratégias de ensino individual •Trabalhos autónomos •Jogos e materiais manipuláveis •Atividades com a turma •Método Global semelhante ao movimento da escola moderna •Melhorando práticas através de pesquisas e ajuda das terapeutas	•Trabalho de projeto •Grupos heterogêneos •Apoio tutorial •Tertúlias artísticas e literárias •Escrita de histórias a partir de desenhos do aluno •Uso da tecnologia •Trabalho autónomo •Método global 28 palavras •Atividades específicas de PAE-DL
Dificuldades sentidas pelo professor com a inclusão de aluno com PAE-DL	•Facilidade em trabalhar com a aluna •Colaboração dos pais •Cooperação positiva entre os professores intervenientes •Existe apoio escolar prof. de apoio e prof. Educação Especial •Boas condições para receber estes alunos •Formação sugerida Educação Especial •Importância das formações	•Escolha de metodologias, estratégias e matérias adequados •Participação da família positiva •Boa cooperação entre professores intervenientes •Formação inicial •Participa de formação •Existe apoios escolar parceria com terapeutas	•Tempo para responder especificamente a esta dificuldade •Aceitação dos pais das dificuldades dos filhos •Boa cooperação entre professores intervenientes - Existe apoio escolar da terapeuta da fala e prof. Educação Especial
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	•Acomodações curriculares •Apoio tutorial	•Acomodação curricular	•Diferenciação pedagógica •Adaptações curricular significativas

Avaliação das medidas de suporte	•No final cada período •Pelos intervenientes da educação (professora titular, professora E.S e professora de Apoio)		
Avaliação das estratégias e recursos utilizados com aluno com PAE-DL	•Ao longo do período e diário •Testes e fichas •Avalia a leitura e escrita	•Diariamente através da oralidade e do caderno •Testes e fichas	•Plano do aluno avaliado semanalmente •Avaliação formativa pontualmente •Avaliação qualitativa
Perspetivas em relação ao aluno com PAE-DL	•Perspetiva positiva a nível das aprendizagens •Muito sociável em toda comunidade educativa	•Boa perspetiva a nível das aprendizagens •Boa integração na turma e toda a comunidade	•Tem capacidade para tirar um curso profissional •Tem capacidade de integração na turma e comunidade
Contributos para melhoria nas aprendizagens de alunos com PAE-DL		•Alteração da Formação inicial	•Intervenção precoce

Apêndice XIII - Síntese das Entrevistas da Professora Educação Especial e Terapeuta da Fala

Categorias	Subcategorias Colégio privado Professora Educação Especial	Subcategorias Escola regular Terapeuta da Fala
Experiência profissional	•Ambiente familiar	•Meio profissional (23 anos)
Perfil do aluno	•Caraterísticas psicológicas e intelectuais •Diagnóstico •Características da PAE-DL •Dificuldade em manter atenção •A aluna com PAE-DL sente diferente perante colegas	•Historial do aluno •Diagnostico •Características das PAE-DL
Atividades desenvolvidas com aluno com PAE-DL pela professora de Educação Especial e Terapeuta da Fala	•Discriminação de pares mínimos e o distema Paula Teles •Método Boquinhos •Jogos com o som das consoantes •Tecnologia pouco usada •Atividades manuais para focagem da atenção •Utilização do manual Paula Teles •Melhoria das práticas através de partilhas de pares	•Trabalho a fonologia •Jogos •Uso da tecnologia •Letras manipuláveis •Trabalho com textos (leitura e interpretação) •Trabalhos da sala de aula
Dificuldades sentidas pelo professor com a inclusão de aluno com PAE-DL	•Dificuldades em ensinar • Colégio proporciona boas condições de aprendizagem •Intervenção dos pais positiva •Boa cooperação entre os professores intervenientes •Professora titular, agente da inclusão da aluna •Dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica •Método fonológico e das boquinhos como um método facilitador da inclusão	•Falta de tempo •Dificuldade em trabalhar on-line (confinamento) •Nenhuma dificuldade em relação aos materiais •Pais negligentes •Boa sintonia com a professora titular e professora da Educação Especial •Aluno apoiado pela terapeuta da fala e pela professora da Educação Especial •Formação sempre benéficas •Participação em formação com Dr.ª Paula Teles sobre PAE-DL paga
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	•Acomodações curriculares	1.Medidas universais: •-Diferenciação pedagógica •-Acomodação curricular •-Promoção do comportamento pró-social •-Intervenção com foco académico 2.Medidas seletivas •Adaptações curriculares significativas •-Antecipação e o reforço das aprendizagens
Avaliação das medidas de suporte		

Avaliação das estratégias e recursos utilizados com aluno com PAE-DL	•Periódica e trimestral	•Avaliação a nível silábico e fonémico da Dr.ª Paula Teles •Avaliação por comparação •Registo formal
Perspetivas em relação ao aluno com PAE-DL	•Boa integração na turma e comunidade	•Sem grande expectativa em relação à aprendizagem •Integra-se bem na parte social
Contributos para melhoria nas aprendizagens de alunos com PAE-DL	•Turmas pequenas e mais tempo •A empatia e relacionamos como facilitadores nas aprendizagens	•Fatores extrínsecos-família •Mais tempo nos apoios

Anexo I – Materiais cedido pelos professores e profissionais da educação

Fig.2 - Blocos de madeira coloridos



Fig. 3 – Boneca e letras do alfabeto



Fig. 4 – Cartões com números



Fig.5 – Cartões com letras/ imagens



Fig. 6 – Jogo de tabuleiro



Fig. 7 – Jogo de tabuleiro



Fig. 8 – O Jogo “Trata de mim”



Fig. 9 – Relógio



Fig. 10 - Palavras

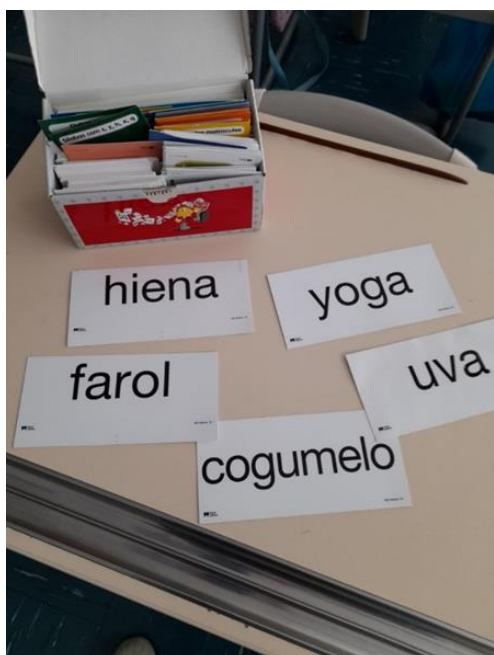


Fig. 11 – Letras íman

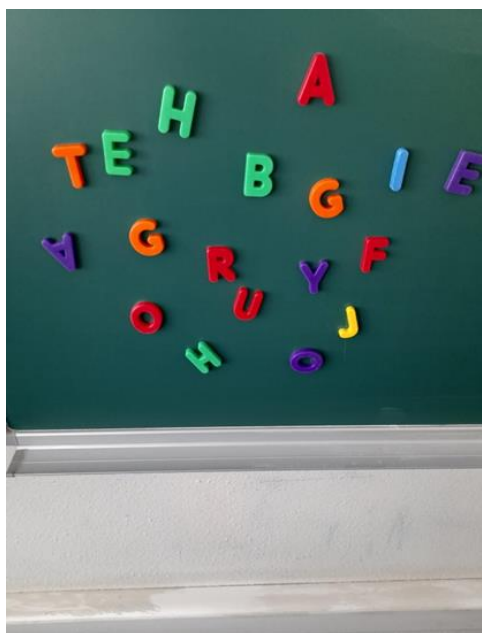


Fig. 12 – Letras esponja



Fig. 13 – Jogo “Sílabas”



Fig. 14 – Jogo do “Loto-leitura”

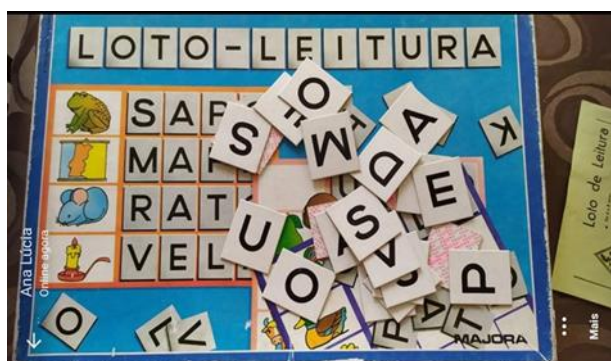


Fig. 15 -Puzzles “As letras”



Fig. 16 – Jogo “Palavras cruzadas” e “Jogo da Força”



Fig. 17 – Manual Paula Teles Trocas fonológicas e material de apoio

