SÓNIA MARIA DOS SANTOS LEITE RUÃO PINHEIRO

HARRY LEITE

O IMPACTO DA DISLEXIA NAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NA LÍNGUA MATERNA E NA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 21/ 04 / 2015, para a obtenção do grau de Doutor, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 153/2014, de 11 de Março de 2014, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.ª Doutora Rosa Serradas Duarte - ULHT

Arguentes: Prof. Doutor Vitor Cruz - Faculdade de Motricidade Humana

Prof. Doutor Miguel Mata Pereira – Centro de Investigação em Educação do Inst. Sup. Psicologia Aplicada- Universidade de Lisboa

Vogais: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa – ULHT

Prof.ª Doutora Maria Odete Emygdio da Silva - ULHT

Orientadora: Profª. Doutora Isabel Maria Pereira Pinto - ULP

Co-Orientadora: Profª. Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins - ULP

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Aos meus avós…

Agradecimentos

Findo este percurso, gostaria de deixar aqui o meu reconhecimento a todos os que me guiaram nesta demanda.

Em particular agradeço à Professora Doutora Isabel Pereira Pinto, minha orientadora, pelo seu apoio e acompanhamento dedicado, que ao longo dos últimos anos muito me ajudaram a vencer obstáculos e prosseguir no caminho traçado.

Agradeço aos meus amigos e colegas de doutoramento António Barbeitos e Susana Martins, que deram vida ao lema “um por todos e todos por um”.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Daniela Sousa, Paulo Oliveira, Susana Duarte e Tânia Costa por toda a disponibilidade e ajuda que me deram.

Ao Nuno Alves pela motivação, ajuda e orientação.

Por fim, devo uma profunda gratidão á minha família. A eles devo quem sou e eles tudo fizeram para que este projeto pudesse ser concretizado.

RESUMO

O trabalho de investigação que aqui apresentamos tem como domínio central o estudo da tipologia de erros característica dos alunos disléxicos tanto nas atividades de leitura e escrita na Língua Materna como na Língua Estrangeira. Ler e escrever representam uma necessidade básica que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar e da vida do indivíduo, qualquer défice que surja ao nível das competências na leitura e escrita poderá pôr em causa o sucesso académico, profissional e social do indivíduo.

Mediante um estudo quali-quantitativo, através da observação direta de alunos com dislexia formalmente diagnosticada a frequentar o 2º CEB (Grupo Experimental, GE constituído por 12 alunos) e de alunos não disléxicos a frequentar as mesmas turmas (Grupo de Controle, GC, constituído igualmente por 12 alunos), quer nas aulas da Língua Portuguesa (LP) quer nas aulas de Língua Estrangeira (LE) (Inglês), assim como com o apoio de todos os materiais inerentes a este estudo, nomeadamente a matriz de observação e registo da tipologia de erros dados pelos alunos quer aquando do processo de leitura e escrita na Língua Materna (LM) quer na LE, a grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo, bem como as entrevistas aos docentes de LP e Inglês dos alunos que constituem a amostra, foi nossa pretensão aferir se os alunos revelavam o mesmo tipo de erros aquando das atividades de leitura e escrita na LM e no Inglês.

Os dados obtidos evidenciaram que a tipologia de erros verificada no GE foi constante em ambas as línguas em estudo, o mesmo não se tendo verificado no GC; sobressai também o desconhecimento e falta de informação do corpo docente inquirido face à problemática da dislexia, não se sentindo os mesmos capacitados para lidar e intervir eficazmente face a esta problemática. Evidenciamos ainda a falta de colaboração/partilha entre o corpo docente. Com este estudo foi nosso intuito promover a importância do trabalho colaborativo entre os docentes da LM e da LE, privilegiando a necessidade de programar especificamente para cada aluno em particular com vista ao seu sucesso académico.

Palavras Chave: Dislexia; Língua Materna; Inglês; Leitura; Escrita

ABSTRACT

The investigation work that we now present has as its main domain the type of errors that characterizes dyslexic students both in reading and writing activities in their mother tongue and in the foreign language. Reading and writing represent a basic necessity which endures through all the school career and through the life of the individual, since learning to read is a long term process which involves the decoding and understanding of words. Any deficit that appears in the level of the reading and writing skills can damage the academical, professional and social success of the individual.

Through a quali-quantitative study and the direct observation of students with formally diagnosed with dyslexia attending the 5th and 6th grades (Experimental and Control Groups) during the Portuguese and English classes, as well as with the support of all the materials related to this study, mainly the observation and error register matrix when reading and writing in the mother language as well as in the freign language, the error analysis when reading a narrative text grid, and the interviews to the English and Portuguese teachers of the students who make the sample, we intend to check if these students produce the same kind of mistakes when reading and writing in Portuguese and in English, promoting the necessity to program specifically to each student taking into consideration their academical successes and their way of learning.

The data that we came to showed that the type of errors in the EG was similar in both languages, which didn't happen in the CG; we also highlighten the lack of knowledge and information from the teachers who say that they don't feel prepared to deal withand intervene in this kind of problem. It's also important to mention the lack of collaboration among the teachers. With this study we wanted to promote the importance of collaborative work among Portuguese and English teachers, highlighting the necessity to program for each student in particular aiming for his academical success.

Key Words: Dyslexia; Portuguese; English; reading; writing

SIGLAS / ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APEL - Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEC - Council for Exceptional Children

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DL – Decreto-Lei

DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EE – Educação Especial

ER – Ensino Regular

GC – Grupo de Controle

GE – Grupo Experimental

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities

OMS – Organização Mundial de Saúde

PGEI - Programa de Generalização do Ensino de Inglês

QI – Quociente de Inteligência

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice Geral

Agradecimentos ..... **iii**

RESUMO ..... **iv**

ABSTRACT ..... **v**

Índice de Quadros ..... **xi**

Índice de Gráficos ..... **xiii**

Índice de Grelhas ..... **xiv**

Índice de Tabelas ..... **xv**

INTRODUÇÃO **1**

PARTE I **6**

Capítulo 1 - Problemática das Dificuldades de Aprendizagem Específicas **7**

1.1. – A construção do conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas: evolução histórica **7**

1.1.1. – Manifestações das Dificuldades de Aprendizagem Específicas 10

1.1.2. – As DAE no Contexto das Necessidades Educativas Especiais 12

Capítulo 2 – A Leitura e a Escrita **14**

2.1. - A Aprendizagem da Leitura e da Escrita **14**

2.1.1. – A Leitura 17

2.1.2. – A Escrita 26

2.2. - A Leitura e a Escrita no 2º CEB **33**

2.3. - Aprendizagem da LM vs aprendizagem da LE **36**

Capítulo 3 – A Dislexia **40**

3.1. – A Dislexia: Delimitação Conceptual e Problemáticas Associadas **40**

3.2. – Estudos recentes acerca da problemática da Dislexia **48**

3.3. – Causas, avaliação e intervenção em Dislexia **51**

3.3.1. – Contributo das Perspetivas Neuropsicológica e Cognitiva para o Estudo e Compreensão da Dislexia 51
3.3.2. - Avaliação 54
3.3.2.1. – Comportamentos e problemas escolares associados 57
3.3.3. - Intervenção 62
3.3.3.1. – O papel da Escola face à Dislexia 68
3.3.3.2. – A Pedagogia do Erro 72
3.4. - A importância do contacto com uma Língua Estrangeira (Inglês) no desenvolvimento da criança 74
3.4.1. - Transparência ortográfica 80
PARTE II 87
Capítulo 4 – A Metodologia de Investigação 88
4.1. – Problemática 88
4.2. - Justificação da escolha da Metodologia 90
4.3. – Pergunta de Partida 94
4.4. – Objetivos do estudo 94
4.5. – Instrumentos de Pesquisa 95
4.5.1. – A entrevista 96
4.5.2. - Análise documental 98
4.5.3. – Matriz de avaliação de erros/análise do processo 100
4.5.4. - Grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo 100
4.5.5. - Caracterização do contexto escolar 101
4.6. – Percurso Investigativo 113
Capítulo 5 - Apresentação, análise e discussão dos resultados 115
5.1. – Análise dos documentos recolhidos 118
5.1.1. – Análise dos registos da matriz de observação e registo da tipologia de erros 121
5.1.2. – Análise dos dados obtidos após o preenchimento da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo 146
5.1.3. – Análise das entrevistas aos Professores de Língua Portuguesa e Inglês 151
CONCLUSÃO 167

BIBLIOGRAFIA 176

Índice Remissivo..... 195

ANEXOS 196

Índice de Quadros

Quadro 1: Categorias e subcategorias associadas às entrevistas aos docentes de LP e de Inglês..... 117

Quadro 2: Resultados obtidos após a aplicação da matriz de observação e registo da tipologia de erros ao GE e GC nas disciplinas de LP e Inglês 144

Quadro 3: Resultados obtidos após a aplicação da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo ao GE e GC nas disciplinas de LP e Inglês .147

Quadro 4: Respostas dadas pelos docentes inquiridos.....159

Índice de Figuras

Figura 1 - Áreas do cérebro responsáveis pela Linguagem 49

Figura 2 - Continuum de opacidade ortográfica para treze ortografias europeias... 82

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Resultados obtidos após o cruzamento de dados entre o GE na LP e no Inglês.....138

Gráfico 2: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GE e o GC ao nível do Inglês.....139

Gráfico 3: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GC ao nível da LP e do Inglês.....140

Gráfico 4: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GE e GC ao nível da LP.....141

Gráfico 5: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GE e GC ao nível da LP e do Inglês.....142

Índice de Grelhas

Grelha 1: Levantamento do material recolhido GE 109

Grelha 2: Levantamento do material recolhido GC 110

Grelha 3: Caracterização da amostra de estudantes GE 111

Grelha 4: Caracterização da amostra de estudantes GC 111

Grelha 5: Medidas do Regime Educativo das quais os alunos beneficiam 118

Índice de Tabelas

Tabela 1: Tipos de dislexia em função do momento em que surgem …..……47

Tabela 2: Descrição dos erros dados pelos alunos do GE na Lingua Portuguesa…...129

Tabela 3: Descrição dos erros dados pelos alunos do GE na Lingua Inglesa ……..133

Tabela 4: Cochran's Q Test aplicado aos alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB tanto na Língua Portuguesa como em Inglês ……..137

Tabela 5: Médias entre as variáveis gramaticais medidas nos alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB e as mesmas variáveis na população em geral, tanto na Língua Portuguesa como em Inglês ……...143

INTRODUÇÃO

Em Portugal, com o alargamento da escolaridade obrigatória, tem-se verificado que a escola passou a ser um espaço mais diversificado e multicultural, cuja população se revela cada vez mais heterogénea e complexa (César, 2000).

Defender os princípios da Escola Inclusiva corresponde a acreditar na educabilidade de todos e na capacidade dos educadores e professores para promover o desenvolvimento pleno dos seus alunos. A noção de Escola Inclusiva é, portanto, muito mais abrangente do que se poderia pensar, pois ao celebrar a diferença, preocupa-se com a singularidade e unicidade de cada ser (idem).

De acordo com a literatura especializada, esta escola abrange alunos diversificados, alguns com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo necessárias práticas adaptadas e enriquecedoras, não só para estes alunos, como para todos os outros, sendo o erro visto como um elemento enriquecedor da aprendizagem. Deste modo, cabe à escola incluir da melhor forma possível alunos que têm características muito diferentes no que respeita às motivações, projetos de vida, competências, meios culturais de origem e desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo.

Ler e escrever representam uma necessidade básica, apesar de complexa, que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar e até da vida do indivíduo, uma vez que aprender a ler é um processo a longo termo que envolve a descodificação e compreensão das palavras (Selikowitz, 2010; Teles, 2008). Numa sociedade onde grande parte das mensagens são escritas, ser analfabeto *"*é ficar dependente dos outros, é ficar limitado, perdendo a oportunidade de usufruir e participar dos recursos enormíssimos de que a sociedade dispõe e oferece aos seus cidadãos" (Rebelo, 1993, p.39). A aprendizagem da leitura, embora seja uma tarefa complexa, é relativamente acessível para a maioria das pessoas. Assim, qualquer défice que surja ao nível das competências na leitura e escrita poderá pôr em causa o sucesso académico, profissional e social do indivíduo e até da comunidade em que está inserido, uma vez que a leitura é também um ato social (Cruz, 2007).

Na base das dificuldades de leitura e escrita surge a dislexia. Estima-se que aproximadamente 10% das crianças escolarizadas sofram de dislexia (Bock, 2007). A

dislexia constitui, assim, uma das principais causas de insucesso escolar e deveria, por isso, ser alvo de uma despistagem em todas as crianças do pré-escolar (Teles, 2008).

Para que tal seja possível, é também necessário alertar e formar os educadores, pais e professores para que estejam atentos às manifestações características de uma possível dislexia, o que não se tem verificado na nossa cultura educativa.

Toda a comunidade educativa tem, pois, de estar atenta e sensibilizada para este problema, de forma a evitar que anualmente muitos alunos continuem a engrossar as estatísticas do insucesso, com as dificuldades de leitura e escrita a limitarem a sua capacidade de aprendizagem em todos os domínios.

Neste sentido surge também a aprendizagem da Língua Estrangeira (Inglês), tida como uma aprendizagem fundamental na educação do cidadão do século XXI, tal como consta no documento emanado pela Assembleia das Nações Unidas, proclamando a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005), sendo a UNESCO a Organização Internacional responsável pela sua dinamização. O novo desafio prende-se, agora, com o estender das oportunidades a todos os jovens, independentemente das suas capacidades ou incapacidades. No entanto, o Inglês é visto como uma língua opaca, o que supostamente causa maiores transtornos, relativamente à sua aprendizagem, para alunos portadores de dislexia, uma vez que a problemática que está na base da dislexia se prende com um défice fonológico.

Hoje em dia, o currículo proposto aos alunos não se esgota nas atividades letivas de caráter obrigatório, pelo que se assiste, no seguimento da Reforma do Sistema Educativo e posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), ao aparecimento de atividades não letivas de caráter facultativo – atividades de complemento curricular – que tinham por objetivo, entre outros (como o enriquecimento cultural e cívico), proporcionar espaços destinados à utilização criativa e formativa dos tempos livres. Estas atividades tomaram, mais recentemente, a designação de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), mantendo o caráter facultativo, mas assumindo-se como um complemento a nível artístico, motor, e inovador com a introdução do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No entanto, neste nível de ensino o Inglês lecionado não nos permite aferir aquilo que se pretende neste estudo, pois os erros e inibições por parte dos alunos poderão ser devido ao não domínio/fluência da LE, uma vez que ainda estão a iniciar a sua aprendizagem, e não a dificuldades relacionadas com a problemática da dislexia.

Neste estudo pretendemos conciliar a teoria com a prática, alavancando a necessidade de procurar entender se os alunos com dislexia revelam o mesmo tipo de erros/dificuldades aquando da expressão na LM e na LE (Inglês), promovendo a necessidade de programar especificamente para cada aluno em particular privilegiando os seus sucessos académicos e os seus modos de aprendizagem.

"O Impacto da Dislexia nas atividades de leitura e escrita na Língua Materna e na Língua Estrangeira no 2º Ciclo de Ensino Básico" surge como um desafio, pois esta realidade é complexa e passa muitas vezes despercebida no contexto escolar. Este projeto desenvolve uma linha de investigação que procura a sua originalidade através do estudo de um tema recente e muitas vezes negligenciado, sendo nosso objetivo produzir conhecimento científico relevante acerca da tipologia de erros revelada por uma criança disléxica na LM e na LE (Inglês). Pretendemos contribuir para uma maior sensibilização por parte quer dos docentes do Ensino Regular (ER) quer dos docentes de Educação Especial (EE) para esta problemática, consciencializando-os para o seu dever como educadores de programar individualmente para estes alunos tendo em conta as suas características e os processos de aprendizagem que se revelam mais eficazes para que estas crianças consigam experimentar o sucesso académico e, por conseguinte, o desenvolvimento da sua autonomia, bem como a promoção do seu auto e heteroconceito.

Neste contexto procuramos compreender a envolvência inerente ao ensino destes alunos em contexto escolar (escolas públicas) sentindo a necessidade de obter dados que nos levem a uma reflexão e ao desencadear de uma investigação com base na seguinte questão de partida: "De que forma a análise do erro na Língua Materna e na Língua Estrangeira (Inglês) de alunos com dislexia a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico evidencia diferenças/semelhanças permitindo perspetivar estratégias de superação?"

Na perspetiva de dar resposta à questão colocada traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Conhecer a tipologia de erros de alunos com dislexia aquando das atividades de leitura e escrita na Língua Materna e na Língua Estrangeira.

Objetivos Específicos:

- Identificar a tipologia de erros de alunos com dislexia na Língua Materna e na

Língua Estrangeira;

- Aferir as semelhanças e diferenças reveladas pelos alunos com dislexia tanto na leitura como na escrita quer na Língua Materna quer na Língua Estrangeira;
- Comparar os erros dos alunos tanto na Língua Materna como na Língua Estrangeira;
- Perspetivar estratégias de superação/reeducação a aplicar no ensino/aprendizagem de alunos com dislexia no âmbito da disciplina de Inglês.

A presente investigação decorrerá em várias escolas do Segundo Ciclo do Ensino Básico, sendo que os participantes serão os alunos/sujeitos e o professor/investigador, durante o processo de ensino/aprendizagem da Língua Materna e da Língua Estrangeira (Inglês).

A escolha das escolas não será aleatória, uma vez que será necessária uma análise prévia para obter informação acerca de quais as escolas públicas do 2º CEB que têm alunos com dislexia formalmente diagnosticada a frequentar o 5º e 6º anos. Optamos por estes níveis de ensino, pois, apesar de a dislexia poder ser diagnosticada no 1º ciclo, é nesta fase que os alunos desenvolvem a aprendizagem das competências cognitivas que estão na base desta investigação: a leitura e a escrita não só da Língua Materna, mas também da Língua Inglesa (muitas escolas só iniciam a AEC de Inglês no 3º ano, abrangendo maioritariamente atividades que permitam o desenvolvimento da oralidade). É também nosso intuito veicular a ideia de que a deteção precoce da problemática da dislexia é essencial para que se inicie a reeducação destas crianças com vista à elaboração de estratégias que lhes permitam contornar a sua problemática.

O trabalho que agora se apresenta é composto por um enquadramento teórico e uma fundamentação empírica. Do enquadramento teórico fazem parte uma introdução e três capítulos divididos em vários subcapítulos. No capítulo 1 será abordada a problemática das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, referindo a sua evolução histórica e etiologia. Em seguida dedicamos um capítulo (capítulo 2) às actividades que estão na base da problemática tratada neste trabalho: a leitura e a escrita, onde iremos referir a sua aquisição, alguns modelos de leitura e práticas de escrita, a inserção destas actividades no ciclo de estudos por nós tratado, o 2º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, o modo de aprendizagem da LM e da LE. No 3º capítulo abordaremos a problemática que está na base deste trabalho, a

Dislexia. Aqui começaremos por abordar as perturbações da linguagem, referindo a leitura e escrita. Em seguida, trataremos do conceito de dislexia referindo algumas das características desta problemática, a sua evolução histórica, assim como estudos recentes no âmbito desta problemática. Analisaremos também o contributo das perspetivas neuropsicológica e cognitiva para o estudo e compreensão da dislexia, as causas, avaliação e intervenção nesta problemática, os comportamentos escolares a ela associados e o papel da escola e professores face à dislexia, assim como o contributo da pedagogia do erro a qual, através da sua perspetiva inovadora, pretende mudar mentalidades. Ainda neste capítulo será abordada a dislexia e a aquisição de uma Língua Estrangeira, neste caso o Inglês, referindo-se a importância da aprendizagem de outras línguas, que não a materna, para o desenvolvimento da criança, a noção de transparência ortográfica e a relação entre o ensino de uma Língua Estrangeira e as Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Iniciaremos a fundamentação empírica com a apresentação da metodologia, sendo que o tipo de estudo adotado será o estudo de caso múltiplo, uma vez que nos vamos centrar em vários alunos e não apenas num, a frequentar diversos agrupamentos de escolas do distrito do Porto (Bogdan & Bilken, 1994; Yin, 1994). Abordaremos também quais os instrumentos de pesquisa e a amostra que selecionamos para este estudo, analisando, posteriormente, e discutindo os resultados dos dados obtidos. Na conclusão do nosso trabalho apresentaremos as limitações e implicações subjacentes a um trabalho desta índole, conscientes de que numa investigação "as teorias […] são validadas através da prática" (Bell, 2008, p.21).

É de salientar que ao longo deste estudo utilizamos a nomenclatura Inglês e Língua Portuguesa (LP), uma vez que é esta a designação que surge nos programas disciplinares do 2º ciclo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Problemática das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

1.1. – A construção do conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas: evolução histórica

A problemática das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) começou a ser estudada por volta do ano de 1800, maioritariamente pela área da medicina, nomeadamente a neurologia, observando pacientes com algum tipo de lesão cerebral, causada por acidentes, quedas ou doenças, e a sua relação com perdas ou distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem, sendo usual naquela época, que a origem das pesquisas efetuadas se situasse, essencialmente, ao nível do funcionamento mental. Francis Joseph Gall descreveu, em 1802, vários casos clínicos de adultos em que se detetaram perdas específicas das funções mentais, como resultado de lesões cerebrais, assinalando, deste modo, a existência de relações entre as lesões cerebrais e as alterações da linguagem. Com base nestas observações, Gall tentou especificar a localização cerebral de funções mentais tais como a linguagem e a memória, entre outras (Ferreira, 2009). Assim, na descrição dos casos com problemas de aprendizagem, começou-se pela tese da existência de lesão cerebral (Silva, 2008).

Foi com base nestes conhecimentos que, em 1860, Pierre Paul Broca, ao levar a cabo estudos “post mortem” em sujeitos que haviam perdido a capacidade de falar devido a lesões cerebrais, chegou à conclusão de que as perturbações da fala e da linguagem expressiva se devem a danos ou lesões na terceira circunvolução frontal do cérebro, área que passou a ser designada como área de Broca (Fonseca, 2008).

Em 1908 Carl Wernicke assinala uma área no lóbulo temporal esquerdo do cérebro onde, segundo ele, se processa a compreensão verbal, a compreensão de sons e a associação de sons à linguagem escrita, que passou a designar-se de área de Wernicke. O investigador percebeu que esta área, quando lesada, produz um défice sensorial da linguagem, ou seja, uma pessoa que ouve bem e reconhece as palavras torna-se incapaz de agrupar estas palavras com vista a formar um pensamento coerente (Vidal & Manjón, 2001).

Broca e Wernicke foram, assim, os primeiros investigadores a determinar as

zonas específicas da linguagem localizando-as no hemisfério esquerdo do cérebro. Estes estudos foram continuados por outros neurologistas dos quais se destacam John Jackson e Henry Head que ajudaram a perceber que lesões de diferentes áreas do cérebro produzem diferentes tipos de distúrbios do funcionamento da linguagem (Cruz, 1999).

Samuel Orton, outro dos investigadores de renome nesta área, defendeu que todos os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante, acreditando que as dificuldades de leitura se deviam a uma falta de dominância cerebral Fonseca, 2008; Rebelo, 1993). Segundo Fonseca, "Orton provou que todos os seus casos disléxicos apresentavam uma ambidextria revelada pela hesitação, a inconstância e a descoordenação da lateralidade" (Fonseca, 2008, p. 29).

Alfred Strauss, psicólogo, iniciou um trabalho de investigação no âmbito das lesões cerebrais e da deficiência mental, concluindo que as crianças com lesões cerebrais necessitavam de uma intervenção educativa especial, elaborada para ultrapassar as fragilidades identificadas referindo que "dado que a lesão orgânica é medicamente intratável, os nossos esforços devem ser orientados em dois sentidos: na manipulação e no controlo de envolvimentos superestimulados e na educação de crianças para exercitarem o seu controlo voluntário" (Fonseca, 2008, p. 23).

Strauss sugeriu a introdução do termo "disfunção cerebral mínima" (ou seja, o cérebro não está lesionado, mas opera de modo diferente), que não se mostrou satisfatório, pois não se revelou vantajoso para a classificação e planificação da intervenção educativa. Os defensores da perspetiva que mais enfatizava o comportamento, privilegiando os fatores envolvimentais, defendiam que o uso deste tipo de rótulos não significava mais que uma desculpa explicativa dos fracassos pedagógicos dos educadores. Segundo Fonseca (2008), a partir deste momento a classificação de acordo com os fatores de ordem médica ou fisiológica converteu-se numa classificação baseada em fatores educativos ou psicológicos, surgindo, assim, terminologias como "desvantagens percetivas", "desordens de linguagem" ou "educacionalmente desfavorecidos".

Em 1962, Kirk propôs a terminologia Dificuldades de Aprendizagem, referindo-se às DAE, como tradução do termo "Learning Disabilities", que foi bem aceite tanto pelos pais como pelos restantes intervenientes (Correia, 2004a).

Essa aceitação deveu-se ao facto de se ter sobrevalorizado a componente educacional e de se ter posto de lado a componente clínica que caracterizava o

conceito, no entanto, esta tradução do termo “learning disabilities” refere-se não às dificuldades de aprendizagem gerais reveladas pelos alunos, mas sim às DAE por eles evidenciadas e por nós aqui tratadas. Importa referir que as investigações levadas a cabo por Samuel Kirk e Myklebust nos anos 60, constituíram o ponto de partida para converter o enfoque psicolinguístico num dos modelos mais empregues na avaliação e tratamento das DAE. Kirk (1962) utilizou pela primeira vez o termo *Learning Disabilities*, propondo um modelo de avaliação e intervenção servindo de justificação teórica para a identificação do campo recém criado. Myklebust (1965) destaca-se com as suas investigações no campo das dificuldades na linguagem oral e escrita. Converte-se num dos mais reputados especialistas no campo das DAE, quando elabora e divulga diversos procedimentos de intervenção que juntamente com os trabalhos de Kirk, se convertem na base de um verdadeiro manancial de materiais didáticos para a escola.

Bateman (1965), sugere que o termo DAE se refere a:

> Crianças que têm desordens de aprendizagem (…) aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível atual de realização relacionada com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial (Bateman, 1965, p. 220).

Por sua vez, em 1968, o *National Advisory Commitee on Handicapped Children*, desenvolveu uma definição de DAE que chegou mesmo a ser incluída na Public-Law 94-142 dos Estados Unidos (Siegel & Lipka, 2009). Esta definição refere que o termo Dificuldade de Aprendizagem Específica significa:

> uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se numa aptidão imperfeita para escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências percetivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas (Federal Register, 1977, p. 65083).

A definição do conceito continuou a evoluir. Nos anos 80, o National Joint Commitee for Learning disabilities (NJCLD), constituído por um grupo de representantes oficiais de organizações profissionais envolvidos com crianças com

DAE, apresenta a definição:

> Learning disabilities is a generic term refers to a heterogeneous group of Disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listenin, spelling, reading, writing, reasoning or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to central nervous system dysfunction. Even though a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (eg. sensory impairment, social and emotional disturbance) or environmental influences (e.g. cultural differences, insufficient, inappropriate instruction) it is not the direct result of those conditions or influences (National Joint Council for Learning Disabilities, 1994, p.341).

Como podemos verificar analisando as definições as tendências mais significativas a respeito da concetualização das DAE são: o critério de exclusão introduzido por Kirk (1962) com o fim de indicar os profissionais sobre a necessidade de acautelar o estabelecimento de diagnósticos diferenciados (Hammil, 1993); a consideração do termo genérico que se refere a um conjunto de problemas diversos intrínsecos ao indivíduo e presumivelmente devido a disfunção do sistema nervoso central; a importância dada ao critério de discrepância entre a capacidade potencial estimada e o nível real, como elemento básico na identificação dos indivíduos com DAE, a consideração do nível intelectual (existência de nível normal) como critério a ter em conta e a utilização da existência de alteração nos processos psicológicos básicos como critério de diagnóstico; as dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão na fala, da leitura, da escrita, do raciocínio e ou habilidades matemáticas.

Fonseca (2004) salienta que para definirmos ou pensarmos em DAE devemos adotar uma postura dialética, ou seja, procurar integrar os défices no indivíduo, na escola, na família e outros, pois as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (sócio-culturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão presentes na aprendizagem humana. Assim, o ambiente escolar também pode ou não ser estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem.

1.1.1. – Manifestações das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Segundo Prior (1996), embora os indivíduos com DAE constituam um grupo de difícil definição conceptual dado à sua heterogeneidade, é possível encontrar

características genéricas que os identificam quer a nível cognitivo, social ou emocional.

As crianças com DAE apresentam disfunções em capacidades essenciais para uma aprendizagem efetiva, revelando, muitas vezes, problemas na compreensão daquilo que foi lido, organização e retenção da informação e na interpretação de textos. Apresentam lentidão ao processar informações, possuem recursos pobres para a escrita, revelam problemas de organização espacial e não se conseguem concentrar nas tarefas propostas, acarretando todas estas características dificuldades de comunicação e hábitos de estudo ineficazes (Silva, 2008).

De acordo com o que está descrito na literatura especializada, o conceito de DAE surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente "normais", estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como a leitura, a escrita ou o cálculo.

As crianças que apresentam DAE ao longo do seu percurso académico são sujeitas a críticas e avaliações negativas por parte dos pares, professores e pais, manifestando, frequentemente, dificuldade na manutenção da atenção, inquietude e, por vezes, desobediência, baixo autocontrolo e baixa auto-estima (Stevanato et al., 2003).

Segundo Lopes (2005), saber como reagem e o que acontece às crianças com DAE depende de múltiplos fatores, dos quais se destacam a existência, ou não, de problemas de comportamento associados, a existência, ou não, de apoio precoce e respetiva quantidade, o grau de envolvimento dos pais na ajuda aos problemas manifestados pela criança, a classe social e os recursos da família, o nível intelectual da criança, a sua relação com o(s) professor(es) e os níveis de resiliência da criança. O autor refere que, a curto prazo, as DAE limitam as experiências de aprendizagem da criança, tornando mais ténues as suas oportunidades de participar e aprender. A par deste processo a criança vai perdendo a confiança, tendo este aspeto repercussões na sua auto-estima, aumentando a possibilidade da criança se tornar alvo de chacota e rejeição quer pelos pares quer pelo professor, criando nela sentimentos de relutância face à escola, aumentando, assim, o absentismo e o abandono escolar precoce.

1.1.2. – As DAE no Contexto das Necessidades Educativas Especiais

Uma vez que se verifica grande confusão acerca do conceito e da problemática das DAE, reveste-se de bastante pertinência enquadrar, as DAE numa esfera mais abrangente, a das Necessidade Educativas Especiais (NEE).

A utilização da expressão Dificuldades de Aprendizagem em sentido amplo deve-se no essencial às propostas e considerações efetuadas pelo Warnock Report (1978) sobre a atenção educativa às crianças em situação de insucesso escolar no sistema educativo inglês, o qual proporcionou um ponto de inflexão em relação às conceções e práticas vigentes em Educação Especial.

O referido relatório refere que a utilização sistemática das categorias diagnósticas tradicionais em Educação Especial como chave para decidir a provisão de serviços educativos de apoio tem o efeito perverso de que na prática, a maioria dos alunos com problemas na sua aprendizagem escolar ficam fora de qualquer tipo de cobertura. Como alternativa a esta situação, propõe que não se coloque o acento na identificação das deficiências dos alunos nem na sua descrição, mas na identificação precisa das dificuldades concretas que apresentam em relação aos objetivos educacionais e o tipo de apoio que as dificuldades exigem, isto é, as necessidades educativas que tais dificuldades implicam. Na impossibilidade de estabelecer um critério preciso para definir o que constitui a dificuldade adota-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (Special Educational Needs) "seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities, as well as disabilities - all the factos which have a bearing on his educational educational progress" (Warnock Report, 1978, p.37).

Como se pode verificar o termo NEE, é entendido para substituir outros termos tradicionais, incluindo as Dificuldades de Aprendizagem em sentido amplo e os alunos com DAE. O conceito não se refere a condições pessoais do aluno que as apresenta, mas supõe a referência a um conteúdo educativo determinado.

Como descrito no documento emanado pelo Conselho Nacional de Educação (1998), o termo NEE refere-se ao desfasamento que existe entre o nível de comportamento ou realização do indivíduo e o que dele é esperado de acordo com a sua idade cronológica.

De acordo com Correia (2004b), os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços

de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, introduz a definição de NEE e os seus objetivos referindo que: "Os alunos com NEE são aqueles que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social." A Educação Especial visa, assim, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

Deste modo, se se pretende criar um ambiente de sucesso para alunos com DAE, torna-se crucial considerar as DAE como uma das problemáticas das NEE, com direito aos serviços de educação especial, com vista a maximizar os potenciais dos alunos, desenvolvendo as suas áreas académicas e socio-emocionais, com vista a prepará-los para a vida ativa.

Síntese

Iniciamos este capítulo com uma abordagem à problemática das DAE referindo a sua evolução histórica. O conceito de problemática surge aqui no sentido de enfatizar o ainda desconhecimento, ambiguidade e falta de consenso por parte dos profissionais em torno das DAE, tendo esta nomenclatura surgido da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente "normais", estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Este conceito subentendeu, de imediato, uma inabilidade para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta. Uma vez que também este conceito se reveste de alguma confusão e ambiguidade, consideramos pertinente integrar as DAE numa esfera mais abrangente, a das Necessidade Educativas Especiais. Sendo que, a problemática que está na base deste trabalho é a Dislexia e esta é uma das manifestações das DAE cujas áreas académicas em défice são a leitura e a escrita, no próximo capítulo será abordada de forma mais pormenorizada esta problemática e as suas áreas de influência.

Capítulo 2 – A Leitura e a Escrita

Antes de iniciarmos de forma direta a abordagem ao conceito e problemática subjacente a este estudo, a Dislexia, iremos fazer uma breve incursão através dos conceitos que estão na base desta problemática: a leitura e a escrita, referindo-nos à aquisição dos mesmos e enquadrando-as no nível de ensino por nós tratado neste estudo (2ºCEB).

Definir e descrever a importância da leitura e da escrita é uma tarefa difícil, pois a forma de encarar o ato de ler e escrever varia de acordo com o olhar de quem leva estas a cabo estas atividades. A leitura é um ato omnipresente na vida em sociedade, que se caracteriza por permitir o acesso e a fruição do universo da escrita, onde a experiência de vida do leitor se cruza com uma infinidade de experiências, permitindo o estabelecimento de um diálogo produtivo que, enriquecendo o leitor, enriquece também a sociedade de que faz parte (Lopes, 2009).

2.1. - A Aprendizagem da Leitura e da Escrita

É característica do ser humano o uso diário da linguagem, não se apercebendo de que ela pode constituir um problema. A linguagem representa uma forma de comunicar especificamente humana, que não se encontra noutras espécies, sendo o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido. Percebemos, sem esforço, aquilo que nos dizem sem sequer pensar em como o fazemos. Lemos a comunicação impressa e aprendemos o sentido das frases e das palavras de uma forma que nos parece imediata, não obrigando a grandes cogitações (Castro & Gomes, 2000). No entanto, se pretendemos estudar como conseguimos levar a cabo estes atos aparentemente tão simples, facilmente nos damos conta de que há uma panóplia de aspetos envolvidos e que à aparente simplicidade subjaz uma rede de processos que se encaixam num sistema coordenado. A título de exemplo, temos a memória que se reveste como sendo fundamental no processo de aprendizagem. Para que a criança aprenda, ela tem de ter em mente uma variedade de informações o tempo suficiente para que, sobre elas, possa realizar operações mentais (Viana & Teixeira, 2002). Questionamo-nos, então, acerca de quais as estratégias a utilizar com crianças em fases iniciais na aprendizagem da leitura. A partir de observações de comportamentos

aquando da leitura em alunos no início da sua aprendizagem, têm-se procurado aspetos relevantes, pelos quais os alunos vão passando, até alcançarem um controlo total da leitura. Tal facto proporcionou, na década de 80, a formalização de vários modelos de aprendizagem da leitura, apresentando fases/estádios para caracterizar o seu processo de aquisição (Lopes, 2009). Esses estádios diferem no que respeita às fases estabelecidas, ao que é adquirido em cada estádio, ao modo como essa aprendizagem é utilizada e, finalmente, aos fatores que proporcionam a passagem para situações evolutivas (Silva, 2003). De entre os vários modelos existentes e com o intuito de dar a conhecer como se processa a aprendizagem da leitura, selecionámos o modelo de Firth por ser o modelo a que mais se recorre no âmbito da investigação acerca da aprendizagem da leitura. Este modelo proposto por Frith tem como base três etapas: a etapa logográfica, a alfabética e a ortográfica. Contudo, antes de se chegar a estas etapas, é sugerida uma outra etapa, a "etapa mágica", que se verifica quando as crianças começam a realizar qualquer desenho com um lápis ou marcador e atribuem a esse desenho uma frase ou palavra com um significado que lhe é familiar (Cruz, 2007). Aquando da etapa logográfica, as crianças conseguem reconhecer de forma global, um número reduzido de palavras, utilizando, para tal, o reconhecimento das cores e da forma, assim como o próprio contexto que rodeia a palavra. Este facto, não corresponde a uma leitura verdadeira, ou seja, se alterarmos a forma de algumas letras, as crianças já não conseguem reconhecer as palavras (Lopes, 2009). A seguinte etapa, a alfabética, evidencia a aplicação da correspondência grafo-fonológica, ou seja, grafema-fonema, que permite às crianças "converter" segmentos ortográficos em fonológicos. Quando se consegue atingir a mestria no reconhecimento de palavras, surge um código que permite o acesso ao léxico interior conseguindo, consequentemente, alcançar a terceira etapa – a ortográfica. Nesta fase, as crianças leem fluentemente, uma vez que já conseguem combinar as letras para produzir sons diferentes. Estas etapas são desenvolvidas por ordem sucessiva, sendo que, cada novo patamar é fruto da combinação das capacidades antigas com as novas, razão pela qual não se pode passar para a fase seguinte se não tiver dominado anterior (Cruz, 2007).

Porém, o ensino da escrita não se circunscreve ao momento inicial da sua aprendizagem, correspondente ao domínio de uma técnica e à mecanização de procedimentos típicos da fase inicial de escolarização, que tem início no pré-escolar e nos primeiros anos do primeiro ciclo (Martins & Niza, 1998). O desenvolvimento desta competência, que depende de aprendizagens formais e que deve ser entendido como um processo que visa o uso multifuncional da escrita, acompanha a escolaridade

básica, o ensino secundário e pode alcançar níveis superiores de mestria ao longo da vida académica e profissional do indivíduo (Menyuk & Brisk, 2005). Sendo a escrita objeto e veículo de aprendizagens que acompanham o longo período da vida escolar, importa determinar como se processa o seu ensino. Aprender a escrever implica, entre outras coisas, conhecer as letras, sendo que, como descrito em Baptista et al., (2011), estas possuem características especiais, uma vez que transcrevem sons da fala; constituem marcadores morfológicos (ex.: número, género); englobam três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes); o nome das letras pode ou não remeter para o/um dos fonemas que representa; a correspondência fonema/grafema pode ser consistente ou não, ou seja, a cada uma das letras pode corresponder sempre o mesmo som ou não, assim como a cada som pode corresponder sempre a mesma letra ou não; os grafemas podem ser simples (f, m, l,…) ou complexos (ch, nh, lh, ss, rr…); os sons das letras podem variar em função das letras vizinhas e a pronúncia das letras nas palavras não segue sempre um padrão regular.

Aquando do 1.º CEB, a aprendizagem formal da escrita, assim como da leitura, é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. As conquistas previamente alcançadas pelo aluno, designadamente em relação à capacidade de focalizar a sua atenção na forma fonológica para alcançar o domínio do princípio alfabético, podem ser potenciadas para a aprendizagem sistemática da escrita. Quando confrontadas com a aprendizagem da escrita, as crianças conhecem já a forma fonológica de muitas palavras, mas não a sua forma ortográfica. Assim, sabem como essas palavras se dizem, mas não como se escrevem, daí que se apoiem na conversão linear dos fonemas em grafemas (por exemplo, escrevendo *patu* para *pato*). Esta via desempenha um papel relevante quando tentamos escrever uma palavra desconhecida. Para o fazermos, recorremos à representação dos sons através da sua conversão em grafemas. Com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita a criança adquire maior contacto com a forma escrita das palavras e vai constituindo, de forma consistente, o seu léxico ortográfico, sabendo, sem qualquer hesitação, como se escrevem muitas palavras, não precisando de despender esforço a pensar nos sons que as constituem. Deste modo, dependerá em menor grau do recurso à via fonológica e poderá ultrapassar algumas das limitações que esta apresenta (Baptista et al., 2011).

Na versão mais comummente divulgada do seu modelo, Hayes e Flower (1980) defendem uma representação tripartida do processo de escrita, que engloba três componentes principais: um processador de composição, que ocupa uma posição central, o contexto de produção escrita e a memória a longo prazo do escritor. O

modelo de Hayes e Flower, bem como a metodologia de protocolo de análise usada por estes autores representaram um significativo avanço na investigação em modelos processuais de escrita, com ampla influência no domínio do ensino. Todavia, a produtividade da investigação neste âmbito gerou várias críticas ao modelo, quer a nível metodológico, quer ao nível teórico. De entre estas críticas, destaca-se a fragilidade de ter um poder explicativo limitado das diferenças entre escritores, uma vez que representa o processo de escrita de modo uniforme, sem prever a hipótese de que escritores mais e menos experientes lidem com problemas de escrita com estratégias diferentes.

Outra crítica apontada ao modelo decorre da natureza vaga das especificações sobre o funcionamento do processo de textualização.

Quando questionados acerca de porque é que vão para a escola, as crianças do pré-escolar respondem perentoriamente que é para aprender a ler e a escrever. Estas são, indubitavelmente, as aprendizagens mais básicas que estarão na base de todas as outras, sendo a leitura e a escrita uma competência transversal, tornando-se, simultaneamente, objeto de estudo e ferramenta de estudo (Viana, 2002). Até à década de 60, vigorou, como referencial teórico para a aprendizagem da leitura e da escrita, o princípio da simetria que defendia que a escrita era o reverso da leitura. Este princípio começou a ser posto em causa e, a partir da década de 80, percebeu-se que, para estudar o problema da aprendizagem da leitura e da escrita era necessário ter em conta dois aspetos fundamentais: a natureza do código escrito e as estratégias utilizadas pelo aluno para o enfrentar (Niza, 2007). Iremos, em seguida, abordar mais detalhadamente a leitura e escrita.

2.1.1. – A Leitura

Segundo Sim-Sim (2009), a leitura é uma aprendizagem que se inicia ainda antes da entrada na escola. Apesar de não existir uma fase pré-definida para que as crianças revelem comportamentos emergentes de leitura e escrita, a autora refere que a investigação constatou a existência de manifestações precoces de conhecimentos sobre a leitura antes do seu ensino formal, mostrando que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a leitura, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do

computador ou, indiretamente, através da audição da leitura de histórias. Quando uma criança em idade pré-escolar pega num livro e refere estar a ler, demonstra conhecimento acerca de um dos suportes de leitura. Assim, uma criança que entre no ensino básico com um vasto leque de experiências como o contacto com livros, idas ao cinema, teatro, bibliotecas etc., vai ter uma capacidade de expressão oral muito maior do que uma criança que nunca tenha ido a um museu, a um cinema ou que nunca tenha manuseado livros, jornais ou sentido o prazer de ouvir uma história (Sim-Sim, 2006). Por sua vez, quando produz uns rabiscos num papel e declara que está a fazer a lista de compras, demonstra já compreensão das funções da escrita, despertando o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler.

De acordo com Santo (2007), quem lê, vê mais longe, sonha mais, decide melhor e escreve melhor. Ao lermos um texto estabelecemos um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, atribuindo significado ao que lemos (Brito, 2010). Atendendo ao ponto de vista da psicologia cognitiva, subjacente às diversas formas de lidar com o material impresso está uma panóplia de operações comuns que constituem a leitura propriamente dita, sendo que, segundo Castro e Gomes (2000), a leitura propriamente dita é a que se refere ao processo de extração de uma representação fonológica a partir de material impresso. Os autores supracitados fazem a distinção entre o processo e a função da leitura, sendo que a última se prende com a compreensão e atribuição de significado áquilo que se leu; já a primeira exige processos específicos, de reconhecimento e conversão de sinais gráficos em representações mentais que, por sua vez, irão permitir a compreensão. A compreensão transcende a leitura e dá-se graças a processos mentais gerais, os quais não se encontram estritamente dependentes da leitura.

Fala-se frequentemente de “crise de leitura e de leitores” ou da inexistência de “hábitos de leitura”, pelo que se supõe que a leitura seja uma prática desvalorizada quando comparada com outras práticas. No contexto português, mais especificamente, e de acordo com o estudo de Benavente (1990), ou estudos como Reading Literacy (in Sim-Sim, 2006) e Programa para Avaliação Internacional dos Estudantes (Programme for Internacional Student Assessment – PISA) (in Sucena & Castro, 2009), verificou-se que os baixos índices de escolaridade da população portuguesa constituem outro fator que afeta a promoção e o desenvolvimento de competências naquele domínio. As preocupações manifestadas com tais índices passam pela iniciativa do Ministério da Educação, em apostar no incentivo da leitura nos jovens, apresentando um projeto a desenvolver em parceria com as câmaras municipais. Trata-se portanto, do Plano Nacional de Leitura, que tem como principal

objetivo incentivar, cultivar o gosto e hábitos de leitura, desde logo na infância. Esta finalidade tem como pano de fundo uma onda de sensibilização à importância e necessidade de haver uma rotina de leitura nos Homens (Lopes, 2009).

Cabe agora lugar para tentarmos perceber o que é que se entende, então, por leitura. Etimologicamente, a palavra *ler* deriva do verbo latino legere que designava apenas "colher". Quando os romanos começaram a dominar a leitura notaram que podiam transferir esta definição para o ato de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, presumivelmente o sentido daquilo que havia sido escrito por alguém (Cadório, 2001). Há, no entanto, uma distinção clara que se processou ao longo dos tempos, uma vez que antes a leitura era vista como uma prática passiva, incluindo somente os atos de reconhecimento e decifração dos códigos. Com o passar do tempo, os investigadores aperceberam-se que esta definição aparentava ser bastante limitativa, por compreender a leitura unicamente como um ato recetivo, em vez de a conceber como um acto interpretativo (Cadório, 2001).

Como descrito em Viana et al., “a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projectos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” (Viana et al., 2002, p.5).

De entre as várias definições existentes, optamos pela de Fisher por nos parecer a mais clara e abrangente. Segundo o autor,

> A resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é, como se sabe," a capacidade de extrair sentido de símbolos e escritos ou impressos "O leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e em seguida, cria, com essas informações uma interpretação plausível da mensagem do escritor. (Fisher 2006, p.11)

A definição de leitura apresentada pelo documento que define o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, refere que se entende por leitura “o processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento” (DEB/ME,

2001).

Acrescentamos a esta definição que a leitura não é uma tarefa simples e isolada, nem mesmo um conjunto de atividades, envolvendo sim uma variedade de comportamentos e processos complexos (Lerner, 1986). É também importante ressalvar que o leitor é a peça basilar da leitura, pois é ele que tem a capacidade de decifrar e apreender o significado daquilo que lê uma vez que saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar (Viana & Teixeira, 2002). O ato de ler sofre variações, conforme "as motivações do leitor, o tempo que ele tem disponível, o espaço em que se encontra, o conteúdo, a forma e a linguagem dos textos" (Dionísio, 2000, pp.37-38). Perante várias definições possíveis, parece relativamente consensual a existência de dois elementos em comum: a leitura é uma descodificação dos signos gráficos; o propósito final da leitura é a extração de sentido. Reforçando esta ideia, Martins e Valente (2004), referem que a aquisição da leitura é um processo de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. As crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica.

A leitura é tida como um ato cognitivo, recaindo a tónica principal não no treino de aptidões psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, etc), mas em atividades que levem as crianças a perceber a natureza e a função do ato de ler e a proporcionar-lhe, logo nos primeiros dias de aula, o máximo contacto com o escrito (Ministério da Educação, 1992).

Ao contrário do que se verifica na linguagem oral, a aprendizagem da leitura não é um processo natural. A oralidade e a escrita partilham o objetivo da comunicação verbal mas possuem características distintas. A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita dizem respeito aos usos secundários. Para o leitor, o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita (Sim-Sim, 2009). No nosso sistema alfabético de escrita, os fonemas são representados por letras, formas relativamente simples, em que a orientação constitui um dos aspetos distintivos mais importantes (Sampaio, 2011). Assim, quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua. Esta realidade permite-nos compreender a dificuldade que a aprendizagem da leitura coloca a uma criança cuja língua materna é outra, ou vice-versa, pois é sempre mais

fácil aprender a ler na nossa língua materna do que numa língua estrangeira (Sim-Sim, 2009).

Modelos de leitura

A influência da psicologia cognitiva e da perspetiva do processamento de informação na área da leitura fez-se sentir através da criação de modelos de leitura, cujo propósito era o de proceder a uma figuração do que se passa no pensamento do sujeito, durante o ato de ler, tanto no que diz respeito ao funcionamento do sistema no seu conjunto, como ao nível da especificação das etapas de tratamento de informação. Pretendia-se, deste modo, decifrar os mecanismos e as operações ativadas durante o processo de leitura, analisando o tipo de informação que circula entre os vários níveis de processamento e o sentido do fluxo da informação, de forma a executar modelos abrangentes que explicassem como é que o código escrito é alterado em sentido pelo leitor fluente (Silva, 2003). Como descrito em Viana e Teixeira (2002), quando falamos em leitura, temos que ter presentes três modelos de processamento de ação, que procuram explicar o que se passa na mente para que seja possível a compreensão de um texto escrito e também em que medida é que processos como a atenção ou a memória intervêm na leitura. Não é nosso intuito expor pormenorizadamente os vários modelos de leitura, mas sim realçar os seus aspetos mais importantes.

De acordo com as suas características gerais, esses modelos organizam-se em três grandes grupos: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Sendo o primeiro denominado de ascendente (bottom-up), o segundo descendente (top-down) e o terceiro o modelo interativo. No primeiro modelo, o reconhecimento da palavra e a consequente compreensão da leitura, consistem no processamento sequencial do texto. O texto serve, assim, como um guia para a compreensão, não envolvendo as experiências e expetativas do leitor. Assim, perante um texto, um leitor identificará em primeiro lugar as letras para, num segundo momento, as combinar em sílabas e, posteriormente, reúne as sílabas para formar palavras que, por sua vez, formarão frases, dando origem aos métodos Sintáticos, favorecendo a decifração (Gough, 1872; LaBerge & Samuels, 1974, in Martins, 1996). Neste modelo, consideram-se dominantes as operações percetivas. Várias foram as lacunas associadas a este modelo, nomeadamente, o facto de se tratar de um modelo linear e pouco flexível, considerando como única via de acesso ao significado, as correspondências grafofonológicas, não podendo haver por parte do leitor uma adaptação de estratégias em função do material a ser lido.

No segundo tipo de processamento, o leitor prevê o significado de um texto, dirigindo a si próprio perguntas acerca do mesmo. Aqui, o leitor já tem de recorrer ao seu conhecimento do mundo, construindo, desta forma, a sua compreensão, prevendo o significado do texto e questionando-se acerca dele com base no seu conhecimento. Aprende-se a ler, lendo. É uma leitura visual, na qual se reconhece as palavras sem passar pela correspondência grafofonológica. O leitor ao ler uma palavra ativará a via direta (visual) de acesso ao significado se essa palavra lhe for familiar em termos gráficos, ou a via indireta (fonológica) se for desconhecida (Viana, 2007). Estes modelos dão origem aos métodos Analíticos Globais. Neste modelo valorizam-se as operações cognitivas. O terceiro modelo surge na perspetiva de tentar conciliar os restantes, considerando a leitura um processo que requer a interação de várias fontes de conhecimento, envolvendo o processamento do texto e o uso das experiências e expetativas que o leitor traz para o texto. Aqui, a compreensão é gerada pelo leitor, tendo por base o estímulo impresso, dando origem aos métodos Semi-Globais ou Analítico-Sintéticos. É um modelo funcional com bons leitores, não em fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Não raras vezes, aquando do ensino/aprendizagem da LE, tanto o professor como o aluno recorrem ao uso da LM, os professores para facilitar a aprendizagem por parte dos alunos, e os alunos por vergonha ou medo de errar. De acordo com Platero (2002),

> Para minimizar esses problemas, uma das saídas é o trabalho em grupos, aumentando o tempo de participação de cada aluno e diminuindo a inibição. Facilitar o nível da linguagem utilizada também dá mais segurança aos alunos e a escolha de um tema interessante aumenta a motivação e a participação. Mantenha ao máximo, o uso da língua-alvo; afinal, é ela que os alunos estão aprendendo. Por fim, lembre-se que o professor é, sim, um modelo de oralidade para o aluno. Não há falta de recursos materiais que impeça totalmente a prática da produção oral em sala de aula. Não nos esqueçamos da riqueza inigualável dos recursos humanos de que dispomos: professor e alunos. (p. 3).

O comprometimento da habilidade para ler implica limitações ao nível do sucesso académico, uma vez que as habilidades de leitura funcionam como alicerces para todas as aprendizagens escolares (Cruz, 2007). Este tipo de dificuldade pode ser difícil de detetar antes do início da instrução da leitura, quer esta se processe na escola quer em casa (Das, 2010). Como descrito em Sim-Sim (2006),

> O reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da

> leitura. Esse reconhecimento é o resultado não só do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, i. e., a consciência fonológica, e da sua relação com os grafemas que lhe correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado. Quer a consciência fonológica, quer o reconhecimento global das palavras escritas estão intimamente ligados ao conhecimento linguístico, particularmente ao conhecimento lexical e à capacidade de elaboração linguística. A elaboração linguística mobiliza obrigatoriamente um léxico rico e variado e o uso de estruturas sintáticas complexas, possibilitando a capacidade para analisar e refletir sobre a língua que usamos para comunicar (p.10).

Para os defensores das teorias cognitivistas são os mecanismos cognitivos que explicam a leitura enquanto capacidade e processo de aprendizagem. Assim sendo, "o que existe de específico na atividade de leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia" (Morais, 1997, p. 107). A leitura é pois um modo particular de aquisição de informação. Como qualquer outra capacidade intelectual, a aptidão para ler é "uma transformação de representações (ditas de "entrada") noutras representações (ditas de "saída") (Morais, 1997, p.110). A representação de entrada no caso da capacidade de leitura refere-se a um padrão visual, ao passo que a representação de saída se refere a uma representação fonológica. É, portanto, necessário que a criança associe um som aos estímulos visuais (as letras enquanto signos), conseguindo organizá-los, com vista ao reconhecimento de um sentido.

De acordo com Martins (2004), a psicologia cognitiva mostrou que:

> A leitura eficaz envolve processos específicos e complexos e que a sua aprendizagem exige a descoberta e a utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas. Dado que o sistema de escrita (da linguagem portuguesa) é um sistema alfabético de escrita, ou seja, um sistema em que aquilo que é codificado são as unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras, as características deste sistema impõem um tipo de reflexão – sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as suas relações – diferente daquele que um outro sistema de escrita implicaria; tal reflexão pode ajudar a esclarecer algumas das dificuldades que se levantam na sua aprendizagem. (p. 102).

Estabelecer correspondência entre fonemas e grafemas, exige mecanismos intelectuais de nível superior, denominados por consciência linguística. Para aprender a ler e escrever é necessário mobilizar a capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral. A leitura envolve processos específicos não podendo ser entendida como uma mera transposição do oral para o escrito. Enquanto

num sistema alfabético puro, a cada fonema corresponde uma letra, num sistema de escrita como o da Língua Portuguesa, esta correspondência não é linear, pois nem sempre ao mesmo fonema corresponde a mesma letra e inversamente (Sampaio, 2011).

A criança quando inicia o domínio da linguagem oral dá mais relevância ao significado e não ao som das palavras. Nesta fase o importante é o significado do que se diz e do que se ouve. Por exemplo, a criança quando ouve a palavra «gato» pensa no animal e não no facto de a palavra ser constituída por sons, o mesmo se passa com as frases, nas quais a criança não tem consciência da estrutura frásica ou do número de palavras pronunciadas (Ferreira, 2009). À medida que a mestria do domínio linguístico se desenvolve, a criança consegue reconhecer que as palavras são constituídas por sons, e que estes podem ser isolados e manipulados. Esta habilidade de entender os sons do discurso, independentemente do seu significado é denominada de consciência fonológica (Sim-Sim, 2006).

A identificação de qualquer palavra escrita diz respeito, à ativação de uma entidade lexical, na chamada de todos os saberes que os próprios leitores têm em relação a essa palavra. Neste sentido, vários autores, como por exemplo Citoler (1996) e Morais (1997), consideram que existem duas vias para aceder ao léxico interno, ou seja, uma via direta, visual e ortográfica que facilita a conexão do significado com os sinais de ortografia por meio da memória global das palavras, e uma outra via a designada por sub-léxica que recupera a palavra através das regras de correspondência entre grafema-fonema. Resumindo, quando se efetua a leitura pela via direta, esta implica determinados processos, como a análise visual das palavras e a transmissão da conclusão feita pela análise visual que, por sua vez, é conduzida para um depósito ortográfico das palavras, o qual tem como designação léxico-visual, e aí é comparado com as unidades já existentes sendo, então, identificadas as palavras. Uma vez a zona léxica ativada, esta estimulará a zona do significado - “modo semântico” - e, se para além de compreender a palavra ainda for preciso realizar a leitura em voz alta a identificação semântica, será, também, ativada a parte fonológica e posteriormente fixar-se-á no campo da pronúncia pronta a ser transmitida (Sampaio, 2011). A alfabetização do sujeito não termina com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas é um passo imprescindível para a consolidação de uma vida autónoma e participativa nos espaços sociais em que a leitura e escrita estão presentes. Numa sociedade onde predominam os grafemas, a apropriação da escrita torna-se essencial para que os sujeitos possam agir de forma consciente e responsável (Andrade, 2011). Tal é o consenso a que, por parte das

sociedades modernas, se chegou acerca da necessidade de ler e escrever, que a sua aprendizagem já não é apenas aconselhada, assumindo agora um caráter de obrigatoriedade. Como descrito em Teles (2008), a aprendizagem da leitura, embora seja uma tarefa complexa, é relativamente acessível para a maioria das pessoas. Assim, qualquer défice que surja ao nível das competências na leitura e escrita poderá pôr em causa o sucesso académico, profissional e social do indivíduo e até da comunidade em que está inserido, uma vez que a leitura é também um ato social.

Pelo exposto, podemos afirmar que ler e escrever representam uma necessidade básica, apesar de complexa, uma vez que envolvem várias operações cognitivas e um vasto conjunto de conhecimentos que se prolongam ao longo de todo o percurso escolar e até da vida do indivíduo, uma vez que aprender a ler é um processo a longo termo que envolve não apenas a descodificação, mas também a compreensão das palavras (Breznitz, 2009; Cruz, 2007; Selikowitz, 2010; Sim-Sim, 2001; Tanaka et al., 2011; Teles, 2008). Assim, e tendo como base uma linha de psicologia de leitura, Citoler (1996) defende que estas atividades requerem quatro grandes processamentos: o percetivo, o léxico, o sintático e o semântico, que operam de uma forma paralela e interativa, daí que, para conseguir a sua mestria se devem desenvolver, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a produção de palavras escritas (*i.e.* descodificação leitora e codificação escrita), bem como a compreensão e produção de textos (*i.e.* compreensão leitora e composição escrita) (Citoler, 1996; Cruz, 2009; Nicolson & Fawcett, 2009; Shaywitz & Shaywitz, 2007). Assim, de acordo com Cruz (2009), ler e escrever colocam um problema psicomotor caracterizado por duas fases complementares, a recetiva e a expressiva, sendo que o aspeto recetivo da linguagem escrita (i.e., leitura) está significativamente relacionado com aspeto expressivo (i.e., escrita), e em que estes são dialeticamente dependentes da função verbal, que integra os equivalentes auditivo-visuais (i.e., escrita) e os visuo-auditivos (i.e., leitura).

Não faria sentido falar em leitura sem falar na escrita, uma vez que a primeira assenta no reconhecimento da palavra escrita, ou seja, no processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral (Carvalho, 2011). Como tal, em seguida ocupar-nos-emos desta atividade.

2.1.2. – A Escrita

Desde sempre o homem procurou expressar as suas ideias, sentimentos e vivências através de uma forma que perdurasse ao longo do tempo. Segundo Baptista et al., toda a escrita é uma marca, através da qual "o ser humano perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado" (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.7). Esta necessidade manifestou-se na criação do primeiro alfabeto atribuído aos Fenícios (Graham & Hebert, 2010). A capacidade de escrita é, assim, descrita como uma forma de "pôr ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua. De certo modo, é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua" (Rebelo, 1993, p. 43). Até à década de 70, considerava-se que a escrita representava uma competência que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo-se que o aluno escrevia por "uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática" (Niza, Segura, Mota, 2011, p.5). No início da escolaridade não era habitual que se solicitasse à criança qualquer tipo de escrita que não fosse a cópia de letras, palavras ou frases fornecidas como modelo. Seguia-se depois o ditado e só quando havia um razoável desenvolvimento da competência de leitura, se pensava que a criança seria capaz de escrever. Esta conceção tradicional foi questionada inicialmente pelos trabalhos de Chomsky (1970) que demonstraram que muitas crianças não escolarizadas já conhecem o princípio da escrita, precisando apenas de aprender a escrita estandardizada. A importância desta "escrita inventada" e da sua contribuição para o desenvolvimento da consciência fonémica é também salientada na revisão de estudos de Adams (Adams, 1994). A iniciação à redação de textos consistia na leitura seguida de tarefas de cópia e de ditado (como atividades que garantiriam a aprendizagem da ortografia da língua) e na construção de frases, a partir de exercícios propostos nos manuais, os quais consolidavam a aprendizagem da estrutura frásica. Como descrito nos autores supracitados, mais recentemente, as perspetivas pedagógicas decorrentes do construtivismo e das aprendizagens sociais vieram apontar para progressos ou alterações nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a escrita exige uma tomada de consciência do objetivo da comunicação, não se traduzindo apenas na capacidade de transmissão de uma mensagem entre uma e outra pessoa, uma e outra geração, sendo também considerada um processo de aprendizagem e, consequentemente, de educação (Graham & Hebert, 2010). De acordo com Niza (2007),

> Foi ao distanciar-se da fala, pela natureza diferenciada do seu processamento e pela distinção complementar das suas funções sociais, que a escrita se foi complexificando e intelectualizando. Esta sofisticada estruturação torna dificilmente natural ou espontânea a sua aprendizagem. Acentua-se então a necessidade de um processo explícito de mediação dos adultos e dos pares na produção compartilhada da escrita, quer na apropriação inicial dos primeiros registos de coisas contadas, quer no desenvolvimento da comunicação escrita diferenciada, para produzir tipos de textos adaptados às distintas atividades sociais que a escrita serve (p. 15).

Anteriormente à década de noventa, preconizava-se a leitura e transmissão de regras de escrita segundo exemplos de bons autores, a prática de exercícios de aplicação, o reconhecimento de aspetos parcelares da morfologia e da sintaxe, a identificação de figuras de retórica, assim como a verificação e avaliação de todos estes aspetos nos textos escritos pelos alunos. A crença predominante era a de que o ensino da escrita se apoiava na correção produzida, por escrito, pelo professor, sobre os textos compostos pelos alunos para esse efeito. Nesta perspetiva, de um lado, está a ortografia com as suas regras e razões, do outro, a imaginação e as capacidades dissertantes dos alunos. Porém, sabe-se que na escrita,

> O que constitui problema, não é a possibilidade de se produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes mas a possibilidade de se utilizar, de modo coerente e adaptado, uma infinidade de frases num número infinito de situações. O domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de utilização adequada das possibilidades infinitas oferecidas pela gramática (Jolibert, 1989, p. 20).

O ensino da escrita não se circunscreve ao momento inicial da sua aprendizagem, correspondente ao domínio de uma técnica e à mecanização de procedimentos típicos da fase inicial de escolarização, que tem início no pré-escolar e nos primeiros anos do primeiro ciclo (Martins & Niza, 1998). O desenvolvimento desta competência, que depende de aprendizagens formais e que deve ser entendido como um processo que visa o uso multifuncional da escrita, acompanha a escolaridade básica, o ensino secundário e pode alcançar níveis superiores de mestria ao longo da vida académica e profissional do indivíduo (Menyuk & Brisk, 2005). Sendo a escrita objeto e veículo de aprendizagens que acompanham o longo período da vida escolar, importa determinar como se processa o seu ensino.

Práticas de ensino da escrita

Apesar da diversidade que encontramos, nos dias de hoje nas nossas escolas, os documentos orientadores quanto à didática da escrita, pelo menos nos últimos vinte anos, tendem a refletir visões teoricamente fundamentadas, que sintetizam aspetos consensuais da investigação em escrita. Como consequência da falta de coincidência entre práticas de lecionação e programas oficiais, o ensino da escrita, está envolto de uma realidade plural e nem sempre nítida quanto ao conhecimento acerca dos modelos e estratégias adotados por parte dos professores. A investigação em torno de conceções e práticas de ensino da escrita reflete uma realidade muito heterogénea, que engloba (i) insatisfação com a prática pedagógica e alguma incapacidade em enfrentar novos desafios didáticos, alguns lançados pelos próprios documentos orientadores, (ii) uniformização nas solicitações de géneros e de tarefas de escrita e (iii) subordinação da escrita como meio de desenvolvimento de outras competências (Pereira, 2002). Importa ter consciência de que a investigação existente relativamente a práticas de ensino da escrita, de caráter mais descritivo do que quantitativo, não disponibiliza dados que permitam tipificar tendências, sendo que os poucos dados existentes permitem afirmar que a realidade é não só plural, mas também detentora de tendências contraditórias.

Embora redigida no pretérito, a seguinte afirmação, de Pereira (2002, p. 9) ilustra modos de ensinar a escrever que, ainda que sejam residuais, persistem atualmente nas escolas: “a ação didática era, pois, tradicionalmente comandada quer por uma enorme indiferenciação textual e uma progressão linear que se traduzia em saltar de texto para texto ao sabor de temas ou ao sabor dos manuais, quer por um método transmissivo formal e de textos fabricados ad hoc e sem modelo, quer ainda pela adopção de uma correcção meramente normativa”. Este modo de agir no ensino da escrita corresponde a crenças tradicionalistas sobre o que importa ensinar, o que é relevante para a avaliação dos textos e como funciona a escrita enquanto processo mental e linguístico. De um ponto de vista tradicional, o processo de escrita é um processo de composição linear, que integra três fases subsequentes: a planificação, a escrita e a revisão. Todo o processo é secundarizado pela importância atribuída ao produto final, o texto escrito. Da concepção tradicional do processo de escrita, também não tomam parte informações de natureza contextual, como (i) a tomada de consciência, por parte do escritor, do objetivo pragmático do texto, (ii) o reconhecimento da relação entre escritor e leitor e (iii) a concetualização do público-alvo. Contudo, estes aspetos são reconhecidamente parte integrante do processo de escrita, tanto em modelos cognitivos de representação do processo (Hayes & Flower,

1980), como na investigação enquadrada por abordagens sociais e funcionais da literacia de escrita. No entanto, esta visão tradicionalista, se sobrevive em algumas salas de aula, não encontra qualquer legitimação nos documentos orientadores do ensino da Língua Portuguesa / Português em vigor nos últimos vinte anos. Todos estes documentos normativos de ensino (DEB, 2001; DES, 1997; 2001; 2002; DGEBS, 1991; DGIDC: 2009), têm uma secção dedicada à competência de escrita, sendo o paradigma teórico mais facilmente reconhecível o da «escrita como processo», com transposição de reflexões herdadas das abordagens cognitivas do processo de escrita, visíveis, por exemplo, na valorização do treino de procedimentos envolvidos na planificação, na atenção à contextualização das tarefas de escrita, bem como na importância atribuída à revisão, reescrita e divulgação dos textos.

Sabendo que se podem estabelecer semelhanças e diferenças entre as abordagens processuais de investigação e de ensino da escrita, importa destacar, de entre outros, o papel que a investigação psicolinguística desempenhou na alteração de conceções da didática da escrita (Carvalho, 2011). A investigação desenvolvida neste âmbito, nomeadamente nas últimas três décadas, procurou descrever e explicar o funcionamento dos processos mentais e linguísticos ativados durante o processamento da escrita. Os resultados desta investigação decorrem da análise de dados experimentais, muitos obtidos através de protocolos de análise da escrita e da atividade dos escritores, e permitiram alcançar conclusões com repercussões muito fortes no modo de conceber o ensino da escrita. Provavelmente, o trabalho mais amplamente reconhecido é a investigação que originou os modelos de representação do processo cognitivo (e social) de escrita de Hayes e Flower (1980), a partir da qual se estabeleceu que (i) os processos ativados na composição escrita não são lineares, mas interativos e, provavelmente, simultâneos; (ii) a escrita é uma atividade dirigida para um fim e (iii) escritores menos experientes e escritores experientes escrevem de forma diferente. Na versão mais comummente divulgada do seu modelo, Hayes e Flower (1980) defendem uma representação tripartida do processo de escrita, que engloba três componentes principais: um processador de composição, que ocupa uma posição central, o contexto de produção escrita e a memória a longo prazo do escritor. O modelo de Hayes e Flower, bem como a metodologia de protocolo de análise usada por estes autores representaram um significativo avanço na investigação em modelos processuais de escrita, com ampla influência no domínio do ensino. Todavia, a produtividade da investigação neste âmbito gerou várias críticas ao modelo, quer a nível metodológico, quer ao nível teórico. De entre estas críticas, destaca-se a fragilidade de ter um poder explicativo limitado das diferenças entre escritores, uma

vez que representa o processo de escrita de modo uniforme, sem prever a hipótese de que escritores mais e menos experientes lidem com problemas de escrita com estratégias diferentes. Outra crítica apontada ao modelo decorre da natureza vaga das especificações sobre o funcionamento do processo de textualização.

No âmbito dos estudos em inglês como LE, desenvolveu-se uma área de investigação em ensino da escrita que tem por base a consideração da influência da projeção do público leitor no processo de escrita e, de forma mais ampla, a consideração da influência do contexto pragmático, o qual, nesta perspetiva, determina todos os aspetos do processo de criação de texto. Esta área de investigação, conhecida como «Retórica Contrastiva», é entendida como uma perspetiva que,

> also encourages us to consider the role of culture in the interactional writer-reader dyad and the possibility, in L2 writing, of the transfer of rhetorical features from the writer's L1. The idea that different speech communities have different ways of organizing ideas in writing, and that such variations should be taken seriously in second-language writing teaching, has created considerable interest since it was first proposed by Kaplan over 30 years ago, developing into the field of contrastive rhetoric. (Hyland, 2002, p. 37).

Como podemos concluir, de acordo com Hyland (2002), tanto o contexto em que o aluno se insere como a influência da LM desempenham um papel primordial na aquisição da escrita de uma LE.

Às perspetivas atomizadas, mecanicistas e descontextualizadas, opõem-se, hoje, as conceções da escrita enquanto atividade cognitiva, processo comunicativo, atividade contextualizada e intencional e apropriação continuada de uma forma particular da linguagem e do seu uso (Niza et al., 2011). Concordamos com Bozza, quando diz que, para ensinar a ler e a escrever, é necessário trabalhar dois grandes conceitos com os alunos desde o início do processo de alfabetização, a saber: a função social da escrita e o que é a escrita. Segundo a autora, a falta de clareza quanto à função social da escrita vem sendo responsável pela não alfabetização de alunos, principalmente os de famílias iletradas ou daquelas para as quais a escrita não faz muita diferença. Sendo assim, a criança deve ser inserida no universo da leitura e da escrita, tanto para encantá-la, como para mostrar os seus usos e a sua importância. O segundo conceito sobre o que é a escrita mostra que não é a representação da fala nem a representação direta dos objetos, sendo sim um sistema

de representação, com leis próprias, representando os sons que nomeiam o mundo físico e abstrato (Bozza, 2008).

A aprendizagem da escrita é uma tarefa que nunca está concluída, pelo contrário, refaz-se a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto. Relembrando António Lobo Antunes em resposta a entrevista, por Judite de Sousa, em 2009, na Rádio e Televisão de Portugal: "Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conhece". (Niza et al., 2011, p. 6).

Como descrito em Barbeiro e Pereira (2007, p.5), "a capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade". No entanto, o processo de produção escrita surge em contexto de sala de aula, como um elemento envolto de obstáculos à consecução dos objetivos pretendidos. Temos, por um lado, o caráter interior do processo de produção de um texto escrito, que faz com que ele não seja imediatamente acessível por parte do professor que, normalmente, só tem conhecimento dele através dos produtos dele resultantes e, por outro lado, a especificidade dos problemas que se colocam a cada aluno, de que pode resultar, no conjunto de uma turma e em função de diferentes níveis de desenvolvimento da capacidade de escrever, uma grande variedade de problemas a ultrapassar. Se a estes fatores acrescentarmos uma série de condicionalismos impostos hoje em dia quer seja por um elevado número de alunos, por um número relativamente reduzido de aulas semanais, pela imposição do cumprimento dos programas, ou pelas emoções e sentimentos vividos e experienciados por cada aluno, individualmente, aquando do processo de escrita, muitas dificuldades se levantam ao professor no que diz respeito ao ensino da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Este quadro que acabámos de descrever acaba, necessariamente, por afetar e influenciar a abordagem da escrita em contexto de sala de aula, sendo que não tem conseguido responder a um quadro considerado por muitos como sendo crítico, o da deficiente expressão escrita da maioria dos alunos que frequentam a escola e dos que dela saem, após a conclusão de diferentes níveis de escolaridade, com vista a ingressarem no mercado de trabalho (Carvalho, 2011).

Para que a criança aceda à língua escrita, tem não apenas de discriminar os sons da fala, mas também de os identificar com clareza, dando-se conta do carácter discreto e segmental da fala, compreendendo que as frases são compostas por palavras, estas por sílabas e estas, por sua vez, por unidades menores que são os fonemas. Antes de aprender a escrever uma letra, a criança tem de conseguir

identificar na fala o som ou variedade de sons que ela representa (Pereira, 2009).

A escrita assume um papel de elevada importância uma vez que é tida como um veículo para a promoção da leitura (Graham & Hebert, 2010).

Como descrito em Carvalho (2011),

> pela escrita, o indivíduo é levado a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas. Isto faz dela um fator de maturação cognitiva, propiciando uma maior estruturação do pensamento e, em consequência, o desenvolvimento de formas de raciocínio mais elaboradas, nomeadamente as características do pensamento lógico-formal (p. 5).

De acordo com o autor supracitado, estes fatores de natureza cognitiva fazem com que a escrita seja considerada uma importante ferramenta de aprendizagem, uma vez que permite estruturar o pensamento e, pela explicitação das ideias, aprofundar a compreensão; facilita ainda a reformulação de ideias nos processos de revisão dos textos à medida que vão sendo produzidos. Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das restantes aprendizagens curriculares. A escrita constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. Na verdade, escrever não é, simplesmente, um meio de "exprimir" ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem, oferecendo aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarificando o pensamento, permitindo desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver (Niza et al., 2011).

A investigação recente acerca da escrita (Carvalho, 2006) colocou a tónica na sua dimensão processual. O texto (visto como o produto) não acontece sem que haja um processo. Neste processo, o papel do aluno/sujeito é essencial uma vez que lhe cabe uma série de tomada de decisões que podem incidir sob aspetos diversificados que vão desde o desenho das letras à ortografia, passando pela construção frásica (Barbeiro, 2002). Como descrito em Lerner (1986), a aprendizagem da escrita não se traduz numa resposta mecânica, mas sim num processo cognitivo para o qual é necessária a coordenação do olho e da mão, o controlo dos músculos do braço, mão e dedos. Para o autor supracitado, a escrita envolve três esferas: a caligrafia, a soletração e a expressão escrita, sendo que estas áreas causam graves dificuldades aos alunos com DAE.

As dificuldades que surgem ao nível da leitura e da escrita estão, geralmente, presentes nos problemas de aprendizagem. Assim, é normal encararmos as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita como um dos principais fatores que conduzem ao insucesso e até mesmo ao abandono escolar, quer ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), quer a longo termo, uma vez que este tipo de dificuldades produz efeitos negativos na promoção da auto-confiança e auto-estima, na motivação e nos resultados académicos futuros (Schumacher, Hoffman, Christine, Schulte-Körne, & Nöthen, 2007).

De acordo com Ferreira (2009), até quase ao final do século XIX todas as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças eram atribuídas a um défice intelectual. Apenas a partir das últimas décadas do mesmo século se começou a reconhecer a existência de crianças que revelavam uma capacidade de compreensão normal, mas com grandes dificuldades na aprendizagem da leitura. Na base das dificuldades de leitura e escrita está a dislexia. Estima-se que aproximadamente 10% das crianças escolarizadas sofram de dislexia (Bock, 2007; Das, 2010; Myklebust & Boshes, 1969; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Ler e escrever são tarefas particularmente complexas, que têm de ser ensinadas e promovidas sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas, sendo que o desempenho académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas também e muito, de saber compreender e produzir os textos em que se transmite esse mesmo conteúdo (Carvalho, 2011). Como tal, pareceu-nos pertinente abordar as atividades de leitura e escrita inseridas no ciclo de estudos tratado neste estudo.

2.2. - A Leitura e a Escrita no 2º CEB

Ao entrar para o 2.º CEB, os alunos deparam-se com uma situação nova, tendo que se confrontar com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido. Esta nova realidade obriga-os também, no plano do desenvolvimento de competências, a aceder a um raciocínio formal, baseado quer na observação e na prática da atividade experimental, quer em princípios lógicos e em generalizações sistematizadoras. Particularmente relevante, neste ciclo, é o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Os graus de proficiência

alcançados no final do ciclo anterior deverão permitir agora aos alunos desenvolver atividades e tarefas que, favorecendo a sua formação enquanto leitores autónomos, façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários (Reis et al., 2008). As diferentes experiências de leitura constituem um relevante fator de desenvolvimento de fluência na atividade de construção do sentido, daí a introdução do Plano Nacional de Leitura, que visa a promoção da literacia promovendo hábitos de leitura autónomos através da inserção na programação semanal das aulas de Português de um tempo letivo de 45 minutos dedicado a atividades de leitura e escrita centradas em livros, ajustadas aos diferentes níveis de competência linguística dos alunos (Plano Nacional de Leitura s/d).

Durante o 1.º ciclo os alunos experienciaram a descoberta de uma variedade de obras e de textos não literários e literários, em diferentes situações de escuta e de leitura, daí que no 2.º ciclo, seja essencial promover a continuidade dessas experiências, o seu aprofundamento e a consequente sistematização de aprendizagens. No domínio da compreensão da leitura, tendo em conta múltiplas literacias, trabalham-se vários tipos de texto, nomeadamente os de natureza multimodal, com incidência, no 5.º ano, em textos instrucionais, expositivos, narrativos e descritivos, assim como textos literários correspondentes aos três modos, lírico, narrativo e dramático. Já no 6.º ano, alarga-se a diversidade de tipologias, dando-se primazia ao texto literário. Nesta etapa, além da leitura dos textos literários deve-se intensificar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer permitindo aos alunos exprimir a sua experiência racional e a sua vivência afetiva (Reis et al., 2008).

Por outro lado, convém sempre ponderar que a leitura de cada obra ou texto apresenta exigências distintas e que o mesmo texto, consoante o sujeito e o contexto de receção, pode requerer maior ou menor acompanhamento e orientação pelo professor, tanto na fase de pré-leitura como em modalidades de leitura apoiada.

A par das atividades de leitura, ao longo do 2.º ciclo torna-se essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia. Assim, eles confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriaram nas atividades de compreensão e de expressão oral e de leitura. Esse trabalho de caráter experimental e oficinal, já iniciado no 1.º ciclo, organiza-se, executa-se e avalia-se, nesta fase, de forma mais consistente. Sob a orientação do professor, os alunos, individualmente ou em grupo, definem critérios de elaboração de textos escritos, que funcionam como referenciais, quer de avaliação, tendo em vista

um processo de aperfeiçoamento e de reescrita, quer de nova produção. Uma criteriosa atividade de descoberta, reflexão, explicitação e sistematização de conhecimentos sobre a língua, já iniciada, prossegue neste ciclo, de modo a configurar um mapa de conceitos coerente (Plano Nacional de Leitura, s/d).

Assim, neste ciclo estabilizam-se e consolidam-se aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalização. O domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e o estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita consolidam-se (Reis et al., 2008). Não raras vezes, o pensamento é mais rápido do que o ritmo da caneta em registá-lo, daí que, por vezes, ocorrem omissões de palavras, repetições ou articulações de frases ainda inadequadas. Estas ocorrências são frequentemente classificadas como erros. A melhor estratégia para a abordagem destas ocorrências é o treino na leitura dos textos por si produzidos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros. Há imprecisões que resultam da tentativa de produção de novas construções frásicas pelos alunos, como é o caso, no ciclo de estudos aqui tratado (2ºCEB), quando experimentam, de modo ainda incipiente, determinados tipos de expressões relativas, referências hipotéticas ou expressões de concessão. Outras vezes, utilizam expressões demasiado familiares ou oralizantes. Nestes casos, os alunos precisam de observar enunciados corretos correspondentes aos que tentaram construir, recorrendo ao professor e a materiais de apoio.

A consciencialização, por parte dos alunos, acerca do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade. No entanto, quando nos referimos à leitura e à escrita, não nos podemos circunscrever apenas à LM, uma vez que a LE faz também parte do currículo proposto aos alunos. No próximo subcapítulo iremos abordar alguns aspetos importantes relacionados com a aprendizagem da LM e da LE.

2.3. - Aprendizagem da LM vs aprendizagem da LE

Há cerca de cinco mil anos já se ensinava uma língua dentro da própria civilização, passando o conhecimento de geração em geração. Rapidamente esse ensino se tornou, também, o de uma língua estrangeira, em virtude da conquista de povos falantes de outras línguas e da comercialização de mercadorias (Pedreiro, 2013).

Nessa época, aprendia-se uma língua por meio da exposição direta, ou seja, em contacto direto com a língua-alvo. Com o passar dos anos, a necessidade de aprender línguas estrangeiras persistiu, privilegiando-se o latim, sendo essa língua ensinada, inicialmente, de maneira viva. O latim, enquanto língua morta, era ensinado, basicamente, com enfase na estrutura, isto é, na gramática da língua. Este ensino baseava-se no estudo de textos clássicos e na tradução dos mesmos – Método da Gramática e Tradução (idem). Cook (2004), ao discorrer sobre este método, lembra que o ensino das línguas modernas foi muito influenciado pelo estudo das línguas mortas como o grego antigo e o latim, sendo que o seu objetivo era o de possibilitar o acesso às grandes obras da literatura, no entanto, essa meta estava muito distante da sala de aula, onde a aprendizagem ficava limitada ao ensino de regras gramaticais e listas de palavras com as respetivas traduções.

Nas últimas décadas do século XIX, o método da gramática e tradução foi tido como aquele que se baseava na leitura, na escrita e na tradução, enfatizando o uso da gramática, não promovendo a oralidade.

No século XX surge, a primeira tentativa de se ver a língua como uma capacidade natural. Cook (2004) aponta os movimentos migratórios e o comércio internacional como fatores que influenciaram a mudança do perfil dos aprendizes de LE. Surge, assim, impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, o Método Direto, cujo objetivo era a comunicação na língua alvo. Para se atingir mestria na comunicação, o indivíduo deveria associar os significados diretamente com a LE, sem qualquer interferência da língua materna. A gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, ou seja, através do uso da língua. Os alunos praticavam perguntas e respostas e exercitavam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante á do nativo. (Pedreiro, 2013). Na prática, porém, a gramática continuava como foco central, pois os materiais eram estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais.

Apesar de todo o esforço para fazer com que o indivíduo ignorasse a sua própria língua e "pensasse em inglês", o material fornecido era muito pobre e constituído por frases artificiais e descontextualizadas. Como o conceito de aprendizagem era baseado no condicionamento, acreditava-se que o erro era algo a ser evitado, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorrectos. Em vez de se procurarem encontrar as semelhanças, enfatizava-se de forma exagerada as diferenças entre as duas línguas, oferecendo pouco estímulo às atividades mentais, uma vez que o objectivo era o de se atingir um automatismo.

A criatividade fruto da singularidade do falante, foi um dos construtos que mais influenciou o nascimento de uma nova abordagem – a abordagem comunicativa A partir da década de 60, os estudos linguísticos trazem contribuições fundamentais à nova visão de ensino e aprendizagem de línguas. Apesar da importância do pensamento de Chomsky acerca da nossa capacidade inata (competência) para gerar enunciados, foi um de seus críticos, Dell Hymes, quem forneceu um dos conceitos estruturantes da nova abordagem – a competência comunicativa.

Dell Hymes (1972), defende o estudo da comunicação e da cultura. Para Hymes, um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade falante. Para tanto, esse falante deve ser capaz de produzir enunciados adequados ao contexto, viáveis em termos de processamento cognitivo (respeitando limitações de memória, por exemplo), e plausíveis, ou seja, devem corresponder ao uso da língua pelos seus falantes e não lhes causar estranhamento. O livro didático, na abordagem comunicativa, deixa de ser uma bíblia a ser seguida cegamente, e torna-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a materiais autênticos (revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc, além dos diversos recursos da Internet).

A abordagem comunicativa, ao levar em consideração o discurso, poderia ter mudado a face do ensino de línguas. No entanto, um número elevado de professores ainda não se conseguiu distanciar do ensino da gramática pela gramática, sem nenhum foco no sentido.

Mais recentemente, colocou-se de lado o distanciamento que era quase imposto ao aprendente face à língua materna. Segundo Revuz: "a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma

primeira língua, aquela da primeira infância" (Revuz, 1998, p. 215), sendo a aprendizagem de uma segunda língua só possível, porque já se teve antes acesso à linguagem através da língua materna. A autora prossegue referindo que:

> O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua (Revuz, 1998, p. 215)

Pelo exposto, fica clara a impossibilidade de "esquecer" a língua materna, no momento de aprender uma língua estrangeira. Revuz (1998), entende a língua estrangeira como uma leitura, que sujeito faz, a partir da língua materna. Nessa leitura, tentamos entender a língua estrangeira procurando compará-la com algo similar ao que nos é familiar e que está associado á nossa estruturação subjetiva, á nossa língua materna. Assim, a estratégia de transferência linguística usada pelo aluno, ao aprender a LE, é baseada no conhecimento que ele tem de sua língua materna, ou seja, o aluno já sabe a LM e sabe como usá-la, e isso permite-lhe formular hipóteses, fazer inferências, deduções e comparações com a LE. Como descrito em Lightbown et al., "All second language learners, regardless of age, have by definition already acquired at least one language. This prior knowledge may be an advantage in the sense that the learner has an idea of how languages work." (Lightbown & Spada, 1993, p. 21).

Segundo Coracini (2007), a língua materna não é vista somente como aquela em que a criança foi alfabetizada, como registo oficial do país em questão, mas também como a língua do saber, do desejo do conforto e do bem-estar. Essa língua que adquirimos de modo espontâneo, desde que nascemos, ilusoriamente, considerada pura, transparente, una, está sempre em constantes transformações, originárias da evolução dos tempos e do período de globalização em que nos encontramos. Mesmo num mundo globalizado, integrado por economias e sociedades de vários países, as duas línguas (LM e LE) continuam a funcionar como códigos isolados, habitualmente separados por semelhanças e diferenças. Essa comparação dá-se sempre pelas estruturas ou pela maneira como se aprendeu a língua materna (estruturalismo-behaviorismo) (Coracini, 2003).

Em conformidade com essas reflexões, Coracini (2003, p 149) ressalta que “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Esse estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração”. Na aprendizagem de uma outra língua, pode-se ter medo de perda da identidade ou do desconhecido. O medo, em situações particulares, pode bloquear a aprendizagem, dificultando a eficácia e o prazer desse processo.

Síntese

Este capítulo foi dedicado às atividades de leitura e escrita, uma vez que estes conceitos estão na base da problemática subjacente a este estudo. Após referirmos algumas características quese prendem com a aprendizagem tanto da leitura como da escrita, nomeadamente os modelos ascendente e descendente, assim como algumas práticas do ensino da escrita, remetemo-nos mais especificamente à inserção destas atividades no nível de ensino ao qual nos dedicamos neste estudo, o 2ºCEB. Por fim, e uma vez que o currículo proposto aos alunos não se limita ao ensino/aprendizagem da LM, abordamos o modo de aprendizagem da LM e da LE. No próximo capítulo iremos abordar em detalhe a problemática que está na base deste estudo: a dislexia.

Capítulo 3 – A Dislexia

3.1. – A Dislexia: Delimitação Conceptual e Problemáticas Associadas

A dificuldade na leitura foi o primeiro tipo de dificuldade de aprendizagem específica a ser descrito, em 1878, pelo Dr. Kussmaul que tinha um paciente que revelava incapacidade de aprender a ler. Kussmaul denominou este problema como uma cegueira verbal. Alguns anos mais tarde, um outro médico alemão, Berlin, avançou com o termo dislexia para descrever uma problemática semelhante de um paciente adulto que, após um acidente vascular cerebral, perdeu a capacidade leitora, apesar de ter mantido a visão, a linguagem e a inteligência. (Selikowitz, 2010, Teles, 2008). Apenas em 1896, se adaptou o termo para crianças, através do Dr. Pringle Morgen, uma vez que, até aí, o termo era aplicado apenas a adultos que revelavam dificuldades de leitura (Pringle-Morgan, 1896). Na década de 20**,** o conceito de "Disfunção Cerebral Mínima", veio afetar a categorização das crianças com problemas de aprendizagem. A dislexia foi, então, incluída num vasto conjunto de perturbações do desenvolvimento denominadas "Dificuldades de Aprendizagem". No entanto, este era um conceito muito abrangente que criou sérios obstáculos à investigação sobre a etiologia, diagnóstico, prevenção e terapêutica, não só em relação à problemática da dislexia, como também em relação a todas as outras perturbações do desenvolvimento (Teles, 2008). Na década de 30 foi a vez de um neurologista americano, Samuel Orton, se interessar pelo tema e propor a primeira teoria que explicava a origem destas dificuldades. Orton deparou-se com um caso de um menino que não conseguia ler e que apresentava sintomas parecidos aos de vítimas de traumatismo. Orton estudou as dificuldades de leitura e concluiu que a dificuldade na leitura não estava relacionada com dificuldades visuais, mas sim com uma falha na lateralização do cérebro (Carvalhais & Silva, 2007; Selokowitz, 2010; Teles, 2008). Em 1968, surgiu, pela primeira vez, o termo Dislexia de Desenvolvimento, tendo este sido utilizado pela Federação Mundial de Neurologia, que a definiu como um transtorno cuja manifestação recai em dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar do ensino ministrado ser convencional, a inteligência da criança estar nos parâmetros da normalidade e as oportunidades sócio-culturais serem adequadas (Teles, 2008).

Segundo Torres e Fernández, etimologicamente, dislexia significa "dificuldade da fala ou da dicção" (2001, p. 3). Cruz (2007), Cook (2004), Catts et al., (2005) e Das (2010) defendem que a palavra dislexia é composta pelo radical "*dis*", que significa distúrbio ou dificuldade, e pelo radical "*lexia*", que, em latim significa leitura e em grego significa linguagem, referindo-se, portanto, a distúrbios na leitura ou na linguagem. São vários os autores que defendem que o termo dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura (Breznitz, 2009; Cruz, 2007; Dal, 2008; Gilger, 2009; Reid, Green, & Zylstra, 2009; Wagner, 2009). De acordo com Affonso et al., (2011), nos últimos anos o conceito tem ganho especificidade, designando uma determinada síndrome que se traduz na dificuldade de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, bem como problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases afetando tanto a leitura como a escrita. O maior problema da criança disléxica deteta-se na fase pós-alfabética, na qual a criança percebe que não existe uma relação direta entre os sons e as letras, tendo que descobrir a norma ortográfica.

Segundo Critchley (1970):

> a dislexia é uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada, e as oportunidades socio-culturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional (p. 11).

De acordo com Teles (2008), no ano de 1994, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, incluiu a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utilizando a denominação de "Perturbação da Leitura e da Escrita". Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia definiu esta problemática como:

> Uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (Lyon & Shaywitz, 2003, p. 4).

Para Selikowitz (2010), a dislexia refere-se a uma dificuldade de aprendizagem específica da leitura, sendo esta a capacidade cognitiva afetada. No entanto, tal não invalida a presença de outras formas de dificuldades específicas, nomeadamente aquelas associadas a problemas com a escrita. (Affonso et al., 2011;

Wagner, 2009).

A escrita, ao contrário da leitura, é um processo que requer a translação dos sons da fala (unidades auditivas) em equivalentes viso-simbólicas (unidades visuais), isto é, letras (Vellutino et al., 2004). Quando envolve somente um problema de motricidade fina, coordenação visuo-motora e de memória, tatilo-quinestétisica, compreende a fase de execução ou fase gráfica. Em complemento, quando envolve a formulação e a codificação (fator semântico e sintético) que antecede o ato de escrever, compreende a fase de planificação ou fase ortográfica (Martins, 2006). É em função destas fases que se situa a taxonomia das dificuldades de aprendizagem no âmbito da escrita, denominada por disgrafia. Como descrito em Torres e Fernandéz, a escrita é "a transmutação da linguagem em gestos motores. A aprendizagem é necessária porque os gestos a utilizar não ficam ao arbítrio do escrevente. Dependem da sua prévia admissão enquanto tal. Só desta forma é possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal" (Torres & Fernandéz, 2001, p. 144).

De acordo com Cruz (2009, p. 180), "é disgráfica a criança que tem uma qualidade de escrita deficiente, apesar de não existir nenhum défice intelectual ou neurológico importante que explique esta deficiência".

Também a disortografia é uma perturbação específica da escrita, que, é definida como "o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia" (Santos et al., 2011)[1]. Já Moura (2000)[2], refere que a disortografia é uma perturbação que afeta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e, por vezes, uma má qualidade gráfica.

Ao contrário do que se passa com a disgrafia, quando se fala em disortografia deixa-se de lado a problemática grafomotora – traçado, forma e direccionalidade das letras – ficando a ênfase na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes,

[1] recuperado de: http://alunos.por.ulusiada.pt/21656106/documentos/trabalho_disgrafia.pdf, em 2011, Agosto, 21.

[2] recuperado de: http://alunos.por.ulusiada.pt/21656106/documentos/Panfleto.pdf, em 2011, Agosto, 21.

respeitando a associação correta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras com “b” ou “v”), e as regras de ortografia (Selikowitz, 2010; Torres & Fernandéz, 2001).

Tunmer e Greaney (2009), defendem que os investigadores que se debruçam sobre a problemática da dislexia se concentram em três grandes questões: o que é? O que é que a causa? O que é que pode ser feito em relação a isso?

Existem muitas definições e explicações diferentes para o conceito de Dislexia, no entanto, segundo Campanudo (2009) e Cruz (2007), são quatro os fatores que geram algum consenso entre os investigadores: a dislexia tem uma base biológica e é causada por uma condição neurológica congénita; os problemas associados a esta problemática persistem ao longo de toda a vida; a dislexia tem dimensões percetivas, linguísticas e cognitivas; a dislexia está na origem de várias dificuldades em muitas áreas da vida do indivíduo.

Um outro elemento unificador das definições de dislexia é o facto de os autores considerarem a dislexia como “uma dificuldade primária para a leitura, que afeta notavelmente a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando deste modo afetada a habilidade para integrar o significado do material escrito” (Cruz, 2007, p. 207). Um outro elemento consensual é o de que as pessoas com dislexia têm um grande número de défices que resultam de disfunções cerebrais ou neurológicas, sendo que não se encontra uma lesão cerebral, simplesmente, o cérebro de um disléxico funciona de um modo diferente do das pessoas sem dislexia (Cruz, 2007; Lyytinen et al., 2009; Molfese et al., 2009). Comum a todos os autores é o facto de parecer não existir uma causa aparente para o problema, selecionando alguns fatores de exclusão como é o caso da inexistência de lesão cerebral, da inteligência normal, ausência de alterações emocionais severas, assim como de um contexto socioeconómico desfavorecido, desenvolvimento insuficiente da linguagem oral e carência de oportunidades educativas. Existe ainda um último critério que reúne o consenso dos autores que é o critério da discrepância, ou seja, não há concordância entre o resultado real da aprendizagem da leitura e aquilo que é esperado face às habilidades cognitivas ou intelectuais do indivíduo (Citoler, 1996; Cruz, 2007). Como descrito em Cruz (2007),

> a dislexia refere-se a problemas específicos de leitura que surgem mesmo na ausência de causas evidentes, como um baixo quociente intelectual, défices sensoriais, escolaridade pobre, ambiente sociocultural desfavorecido, problemas emocionais ou perturbações neurológicas. Por outras palavras, quando a pessoa reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e, mesmo assim, manifesta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem daquela, então tem dislexia, (p. 208).

Shaywitz (2003), refere que entre a fragilidade e debilidade que se encontra associada à problemática da dislexia, existem várias áreas fortes, das quais destaca o raciocínio, a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico, a compreensão, a formação de conceitos e o vocabulário.

Certo é que existem várias influências genéticas associadas aos problemas fonológicos e ortográficos da dislexia. Fawcett e Nicolson (2009) investigaram quais as características comuns à leitura, escrita e soletração, tendo concluído que todas se referem a capacidades que se aprendem, sendo, assim, importante estudar o processo de aprendizagem. Outra perspetiva é a de que estas capacidades requerem uma coordenação entre as diferentes regiões do cérebro para que sejam desempenhadas eficazmente: a leitura em voz alta envolve a coordenação da visão, dos movimentos oculares e o processamento cognitivo da fala; a escrita envolve a coordenação dos movimentos oculares, movimentos da mão e o processamento cognitivo; a soletração envolve a coordenação do processamento cognitivo e da fala. Os autores supracitados, sugerem que os problemas dos disléxicos surgem quando o processamento verbal tem que ser combinado com o processamento de outra modalidade, como a visual. Assim, a base da abordagem tradicional de apoio para os alunos disléxicos aquando da aprendizagem da leitura é encorajá-los a utilizar um processamento multissensorial. A área do cérebro responsável pela coordenação das ações é o cerebelo, a qual ganhou grande importância, uma vez que se comprovou estar relacionada com o córtex frontal, confirmando que há uma relação com as regiões frontais da linguagem, como a área de Broca (Fawcett & Nicolson, 2009; Ramnani, 2006).

Como acontece com muitos dos conceitos que se revestem de grande complexidade, não existe uma conceção única e universal acerca desta perturbação (Sawyer & Bernstein, 2009). Num estudo que desenvolveu sobre a temática das Tecnologias de Informação e Comunicação e Dislexia, Keates (2000, p.1) admitiu: “No decorrer das pesquisas para este livro, tentei encontrar uma definição única e amplamente aceite de dislexia. Entretanto, depois de encontrar 28 definições diferentes sem sequer esgotar a minha busca, eu desisti”.

Em Hennigh (2008), podemos ler que a dislexia é definida como:

> Uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por ia de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita (p. 18).

Mais recentemente, vários autores dos quais destacamos Shaywitz e Shaywitz (2007), Molfese et al., (2009) e Martins e Capellini (2011), definiram a dislexia como uma perturbação específica da aprendizagem com origem neurobiológica, caracterizando-se por dificuldades ortográficas e por dificuldades na descodificação. Estas dificuldades resultam, frequentemente, de um défice no componente fonológico da linguagem. São frequentemente inesperadas, dado o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada e de oportunidades socioculturais suficientes. Num défice ao nível da consciência fonológica iria influenciar diretamente o estabelecimento de correspondências entre as letras e os fonemas correspondentes, assim como também dificultaria a capacidade para manipular os constituintes de som de uma (Affonso, Piza, Barbosa, & Macedo, 2011; Wagner, 2009).

Deve considerar-se a dislexia como uma perturbação da linguagem que se manifesta na aprendizagem da leitura e da escrita, resultado de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espácio-temporais, a área motora, a capacidade de descriminação percetivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal.

Num estudo recente publicado na revista *Science*, Hadzibeganovic et al. (2009), defendem que a dislexia está envolta numa moldura que abrange três níveis distintos: o comportamental, o cognitivo e o biológico; podendo então a dislexia ser definida como um distúrbio neuro-desenvolvimental com uma origem biológica que está na base de anomalias ao nível cognitivo, sendo estas as causas imediatas dos sinais comportamentais da dislexia.

Após a análise destas definições podemos concluir que em todas está

presente o critério da discrepância entre inteligência e rendimento e o critério da exclusão, dado a que se excluem uma série de fatores que podem, por si só, afetar a aprendizagem da leitura e que não podem ser tidos em conta como causa da dislexia.

É importante notar que indivíduos com dislexia podem apresentar também défices noutras áreas académicas, como na atenção e na matemática. Contudo, a dislexia é uma perturbação específica, na medida em que é possível diferenciar as características cognitivas associadas a défices nas competências básicas de leitura das características cognitivas de outros défices (Shaywitz & Shaywitz, 2007).

Cabe então agora lugar para se fazer a distinção entre dislexia adquirida e dislexia de desenvolvimento.

Está-se perante uma dislexia adquirida quando a perturbação surge em consequência de uma lesão cerebral que afeta mecanismos de leitura que antes funcionavam normalmente. De acordo com Lopes (2005),

> o sujeito que havia aprendido a ler e escrever correctamente, após lesão ou trauma, não o consegue fazer sem dar erros. Neste caso, existem estudos que evidenciam diferentes tipos de dislexias (daí o plural), tendo por base, não só o local da lesão, mas também os diferentes tipos de erros que os sujeitos cometem (p. 218).

Ponto comum a estas formas ou tipos de dislexia é a presença de algum tipo de lesão no hemisfério dominante, embora a sua localização específica nem sempre seja coincidente (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Lopes, 2005).

De entre as dislexias adquiridas, Shaallice e Warrington (1908), citados por Cruz (2007), propuseram fazer a distinção entre dislexias adquiridas periféricas e dislexias adquiridas centrais, sendo que as primeiras se referem a problemas onde existe uma lesão do sistema de análise visual, originando situações nas quais há um comprometimento da perceção das letras e das palavras, isto é, reflete um mau funcionamento nos primeiros estádios de reconhecimento das palavras. Quanto às dislexias adquiridas centrais, as dificuldades na leitura ocorrem quando há uma lesão dos processos posteriores ao sistema de análise visual, originando dificuldades que afetam a compreensão da leitura.

Quando a perturbação não pode ser explicada por meio de um

acontecimento externo (ex. lesão cerebral), afetando o próprio processo de aprendizagem, apesar da inteligência ser normal ou até mesmo superior e não haver problemas neurológicos, físicos, emocionais nem socioculturais evidentes, trata-se de uma dislexia de desenvolvimento. Aqui, o sujeito manifesta, desde o início da aprendizagem, problemas na aquisição da leitura e da escrita, sem haver uma explicação evidente para tal (Castro & Gomes, 2000).

Segundo Cruz (2007), a dislexia de desenvolvimento pode ser dividida em:

1 – Dislexia Fonológica – este tipo de dislexia é caracterizada por um comprometimento ao nível da descodificação fonológica, manifestando-se num mau desempenho ao nível da leitura;

2 – Dislexia Superficial – este tipo de dislexia é caracterizada por uma incapacidade ao nível ortográfico levando a uma dificuldade de leitura das palavras irregulares e homófonas;

3 – Dislexia Mista ou Profunda – este tipo de dislexia caracteriza-se pelo registo de dificuldades em ambos os procedimentos (quer na descodificação fonológica, quer no tratamento ortográfico).

A principal diferença entre estes dois grandes tipos de dislexia reside no facto de que, nas dislexias adquiridas, existe um acidente conhecido que afeta o cérebro (ex. traumatismo craniano, lesão cerebral) e que pode explicar a alteração, ao passo que, nas dislexias evolutivas ou de desenvolvimento, as causas são desconhecidas. Como podemos observar na tabela 1, Cruz (2009), propõe a existência de vários tipos de dislexia, em função do momento em que surgem.

Tabela 1: Tipos de dislexia em função do momento em que surgem

Tipos de dislexia em função do momento em que surgem		
Dislexia adquirida	Fonológica	Dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral.
	Superficial	Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral.
	Profunda	Dificuldade no uso de ambos os procedimentos por lesão cerebral.
Dislexia evolutiva	Fonológica	Dificuldade na aquisição do procedimento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
	Superficial	Dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
	Mista	Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.

Fonte: Cruz, 2009

Analisando a diferença entre dislexia adquirida e dislexia de desenvolvimento, Torres e Fernández (2001) afirmam que esta última se manifesta na sequência de um problema específico de maturação, que pode ser diminuído e corrigido com programação e ajuda adequadas.

3.2. – Estudos recentes acerca da problemática da Dislexia

As descobertas na área da dislexia de desenvolvimento têm aberto o caminho para a descoberta de genes associados a um comportamento neurobiológico que esteja na base da dislexia, sendo já possível estabelecer um caminho, apesar de ainda especulativo e incompleto, entre as variações genéticas e uma perturbação comportamental complexa, com a intervenção de algumas anomalias no desenvolvimento cerebral (Galaburda, Lo Turco, Ramus, Fitch, & Rosen 2006).

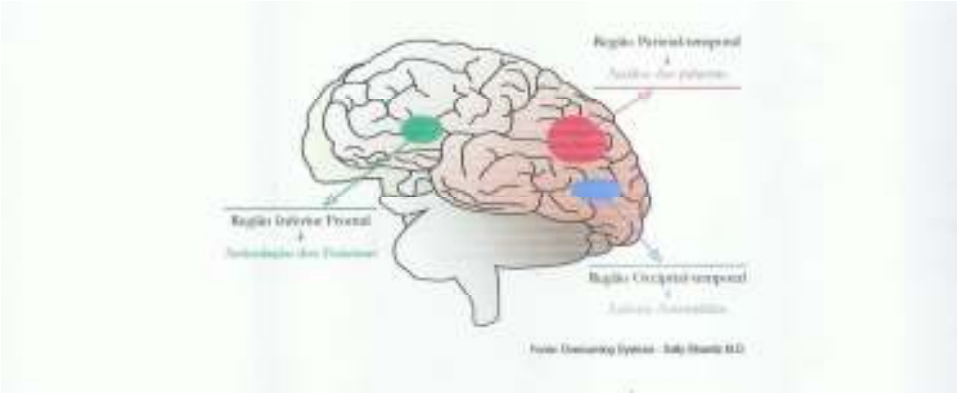
Assim, e de acordo com a literatura especializada, sabe-se que o sistema neural de leitura compreende regiões no hemisfério esquerdo, com localizações no lobo frontal (área de Broca), na junção temporo-parietal (área de Wernicke) e na junção occipito-temporal (Galaburda et al., 2006; Paulesu, Frith, & Frackowiak, 2000). Estas regiões funcionam inapropriadamente em crianças e em adultos com dislexia (Shaywitz et al., 2003). De acordo com Cruz (2007),

> A área frontal inferior esquerda do cérebro, designada *gerador de fonemas*, é responsável pela articulação e análise da linguagem falada. Esta área do cérebro ajuda as pessoas a vocalizarem as palavras, em silêncio ou em voz alta, e é uma área especialmente activa no cérebro dos leitores principiantes, pois também realiza a análise dos fonemas.
> Por seu lado, a região parieto-temporal esquerda, denominada *analisador de palavras*, está envolvida na análise e descodificação dos sons das partes das palavras, pois esta secção do cérebro realiza uma análise mais completa das palavras escritas. Na realidade, nesta área as palavras são divididas nas sílabas e fonemas que as constituem, e as letras são associadas aos sons apropriados.
> Por último, a região occipito-temporal ou *detector automático* é o local onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinada, para que o leitor reconheça e leia a palavra de um modo instantâneo, ou seja, a tarefa desta parte do cérebro é a de automatizar o processo de reconhecimento das palavras de tal modo que este se torne fluente (p.5).

Relativamente à problemática aqui tratada, estudos de imagiologia funcional com leitores disléxicos adultos mostram que os sistemas do hemisfério esquerdo posterior não funcionam de modo adequado durante a leitura (Gilger, 2009; Hadzibeganovic et al., 2009; Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Nicolson & Fawcett,

2009; Stein, 2009). Este hemisfério é considerado como sendo aquele que executa e controla as funções consideradas essenciais para a aprendizagem inicial da leitura, e é graças a ele que se realiza o acesso ao léxico pela via fonológica ou subléxica. A disfunção no funcionamento destes circuitos está presente em crianças com perturbação da leitura e não pode ser atribuída simplesmente a uma história de vida de *poor reading* (Das, 2010; Shaywitz & Shaywitz, 2007). Na figura 1 podemos ver em detalhe as áreas do cérebro responsáveis pela linguagem.

Figura 1 - Áreas do cérebro responsáveis pela Linguagem



Fonte: Shaywitz (2003)

Acrescente-se que os leitores com dislexia podem melhorar com o tempo a capacidade de ler palavras corretamente, embora continuem a denunciar défices ao nível da fluência, apresentando uma leitura lenta. As funções do hemisfério direito são também muito importantes, numa etapa posterior, quando os mecanismos básicos da leitura já estiverem adquiridos, prendendo-se agora a preocupação com a compreensão daquilo que é lido (Cruz, 2007). Os estudos levados a cabo por Shaywitz (2005), têm indicado dois caminhos neurais para a leitura: um para os indivíduos que estão a começar a ler com verbalização lenta das palavras (região parieto-temporal), e outro, mais rápido para os indivíduos que já leem bem (região occipito-temporal). Após a análise cuidadosa destes dois caminhos de ativação cerebral percebeu-se que existia uma falha nesses circuitos para os leitores disléxicos, que, a título de compensação, criam um terceiro caminho neural através hemisfério direito do cérebro e da área de Broca.

E sabido que, aquando da aprendizagem da leitura, é necessário atender a considerações percetuais, nomeadamente a orientação espacial, sendo que a letra “d” pode ser confundida por b, q ou p, que estão directamente ligadas ao hemisfério

direito do cérebro. Quando a análise percetual das características de determinado texto se torna automatizada, a atenção do leitor remete para a análise semântica e sintática, alterando a ênfase quanto às funções do hemisfério direito para o hemisfério esquerdo. Tal alteração não surge de forma natural para os alunos disléxicos, revelando-se como um novo obstáculo para a aprendizagem. Não conseguindo fazer a transição entre hemisférios, a leitura dos alunos será lenta e arritmada, uma vez que continuam sensíveis às características percetuais do texto, estando ainda dependentes das funções do hemisfério direito. O caso contrário também se verifica, havendo crianças que iniciam a aprendizagem da leitura utilizando estratégias típicas do hemisfério esquerdo, sendo característico destes alunos erros como omissões, adições e inversões (Jansen, 1985). O ensino e aprendizagem multissensorial pode ajudar o aluno quanto às dificuldades de processamento auditivo, daí que sugerimos a utilização de ilustrações, mímica e dramatizações.

Ao nível cognitivo, apesar do debate teórico persistir, parece começar a haver algum consenso na afirmação de que as dificuldades presentes na dislexia são consequência de um défice no componente fonológico da linguagem. Nesta ótica, a dificuldade central nesta perturbação reflete um défice no interior do sistema da linguagem. Esta perspetiva é conhecida como hipótese do défice fonológico (Alves & Castro, 2002). Como descrito em Shaywitz (2005, p.50), "o leitor deve de alguma forma converter o que lê num código linguístico – o código fonético, o único código reconhecido e aceite pelo sistema de linguagem".

Uma vez que, como já foi referido, a aprendizagem da leitura não corresponde propriamente à aprendizagem de uma nova linguagem, ressalva-se o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (esta já existe e é dominada pelo sujeito) e a linguagem visual que a substitui (Cruz, 2007). Verificam-se falhas na análise sonora das letras ou grafemas, o que explica alguns dos problemas face à leitura e à escrita. Para um domínio ortográfico completo e para uma leitura correta e compreensiva é preciso que o sujeito descodifique as letras e as palavras, para posteriormente as transformar em sons ou num código que se assemelhe à fala. O problema para os disléxicos emerge precisamente quando têm que converter letras ou palavras num código verbal. É necessária a reeducação ou remediação da leitura, uma vez que a instrução, apesar de adequada, falhou e o que se pretende é ajudar a criança a compensar as dificuldades que evidencia na leitura, através da correção dos problemas que revela.

3.3. – Causas, avaliação e intervenção em Dislexia

Há uma lista interminável de causas atribuídas à dislexia. Profissionais das mais variadas áreas apresentam uma explicação ou etiologia da dislexia apontando, entre outros fatores, problemas sócio-afetivos, visuais, auditivos, motores, neurológicos e fonológicos. Mais recentemente, com o Projeto Genoma Humano[3], os investigadores europeus acreditam que as alterações cromossómicas estão associadas ao transtorno da leitura (Martins, 2004; Schumacher et. al, 2007), apesar de não conseguirem explicar, na totalidade, as causas deste distúrbio, o qual é provavelmente o resultado de múltiplas interações genéticas e ambientais (Gilger, 2009, in Reid et al., 2009; Paracchini, Scerri, & Monaco, 2007). No entanto, com a ajuda das ressonâncias magnéticas, é agora possível obter uma visualização neuroimagética que permite aos estudiosos aferir quais as áreas do cérebro que estão envolvidas nos problemas de leitura e escrita (Hadzibeganovic et al., 2009).

3.3.1. – Contributo das Perspetivas Neuropsicológica e Cognitiva para o Estudo e Compreensão da Dislexia

Como já foi referido, tanto a perspetiva neurológica como a cognitiva facilitam o conhecimento da natureza da perturbação em causa, assim como permitem especificar a origem do fracasso nas estratégias e nos processos concretos implicados nas tarefas de leitura, escrita e soletração. Segundo Torres e Fernandéz (2001), os contributos neurológicos e cognitivos são os seguintes:

Fatores Neurológicos

No âmbito da perspetiva neurológica tem sido estudada a relação entre dominância cerebral, lateralidade, e erros dos sujeitos disléxicos. Concretamente, num primeiro momento sustentou-se que os disléxicos careceriam de dominância hemisférica para a linguagem. As razões principais que apoiam tal afirmação eram as seguintes:

a) Estes sujeitos produzem inversões e imagens em espelho - por ex: parto em

[3] Este projeto visa o mapemanto do Genoma Humano e a identificação detodos os nucleótidos que o compõem.

vez de prato.

b) As inversões e as imagens em espelho correlacionam-se com uma dominância cerebral incompleta;

c) A ausência de dominância hemisférica associa-se a deficiências da organização cerebral, e, por conseguinte, os disléxicos são diferentes dos não - disléxicos.

No entanto, segundo as autoras referidas, estas observações, aparentemente tão óbvias, em virtude de alguns dos erros característicos dos disléxicos, não estão totalmente comprovadas.

Também ao nível neurológico podemos identificar atrasos de maturação que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura. De entre estes destacam-se:

a) Atrasos evolutivos – funcionais do hemisfério esquerdo, que produzem alterações preceptivas nos processos simbólicos;

b) Atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, originados por anomalias neuroanatómicas, como as malformações do tecido neuronal (Vellutino et al., 2004).

As contribuições dos estudos neurológicos parecem mais adequadas para as dislexias adquiridas, já que nas dislexias de desenvolvimento, na ausência de dano ou lesão cerebral, não é possível falar de uma correspondência de dano ou lesão estrutural com uma função específica. No caso de crianças com dislexia de desenvolvimento, a iniciação tardia à soletração, à leitura e à escrita, associada a dificuldades noutras áreas, como por exemplo, a motora, não indica necessariamente uma dificuldade neurológica, uma vez que, com frequência, estas crianças apresentam um atraso neuroevolutivo (Schumacher et al., 2007).

Fatores Cognitivos

A aplicação dos conhecimentos da psicologia cognitiva ao estudo da linguagem tem permitido descrever as estratégias de processamento que tornam possível a leitura normal. Estas estratégias, de acordo com o que se sabe,

incluem as formas de codificar ou elaborar a informação linguística e os modos de a descodificar ou analisar, utilizando o processamento visual, a memória verbal a curto prazo, a análise de formas de letras e sons (consciência fonológica), a capacidade de juntar os fonemas e expressar verbalmente palavras nunca antes ouvidas (código fonético) e o reconhecimento da palavra através da sua forma holística (código ortográfico) (Vellutino et al., 2004). A grande vantagem de identificar estas estratégias é a possibilidade de prever acerca dos diferentes problemas que podem surgir na evocação de letras ou palavras.

A incorporação desta perspetiva no estudo da dislexia tem revelado grande utilidade no conhecimento dos processos concretos que se encontram afetados no caso das dislexias adquiridas, e na identificação de perturbações específicas de leitura, soletração e ortografia, no caso das dislexias de desenvolvimento (Joshi & Aaron, 2008).

Piaget (1999), assim como Vygotsky (1993) não estão interessados diretamente em assuntos linguísticos ou patológicos da aquisição da linguagem, mas sim na relação linguagem/pensamento, tendo-se focado na epistemologia da linguagem. Assim, podemos explicar o disléxico como alguém que é capaz de construir estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento da interação.

Segundo Torres e Fernandéz (2001), os principais défices cognitivos encontrados em sujeitos disléxicos são os défices percetivos e de memória e os défices no processamento verbal.

Relativamente aos primeiros, após uma série de trabalhos levados a cabo junto de indivíduos disléxicos, chegou-se à conclusão de que os mesmos têm problemas percetivos quando os estímulos apresentados têm um carácter verbal. Estes sujeitos não apresentam problemas de perceção visual, mas já os evidenciam quando lhes é pedido para atribuir um nome ou classificação verbal a uma configuração visual.

De acordo com Joshi e Aaron (2008), o reconhecimento e compreensão da palavra pode-se decompor através da seguinte fórmula matemática: RD = D x LC, onde RD = reading comprehension (compreensão leitora), D = decoding of the printed word (descodificação da palavra escrita), LC = linguistic comprehension (compreensão linguística). De acordo com esta fórmula, se as capacidades de descodificação forem nulas, as capacidades de leitura serão igualmente nulas; quando as capacidades auditivas forem nulas, as capacidades de compreensão serão também nulas. Por outras palavras, uma criança que não consiga descodificar as palavras escritas não conseguirá ler nem compreender, similarmente, uma criança que não consiga

compreender o que ouviu também não conseguirá ler e compreender o que leu.

Quanto ao segundo tipo de défice, após alguns trabalhos empíricos, ficou provado que as crianças disléxicas, quando leem, recordam-se essencialmente das cadeias de palavras letra-a-letra, não conseguindo lembrar-se dos termos exatos nem dos seus significados (Torres & Fernandéz, 2001). A maioria das crianças disléxicas possui um vocabulário reduzido o que leva a uma menor fluidez nas descrições verbais e uma elaboração sintática pouco complexa.

Em síntese, podemos referir que só quando as crianças aprendem que palavras podem ser representadas como uma sequência de símbolos visuais se apercebem que as sílabas que pronunciam podem ser divididas em fonemas separados que podem ser representados por letras.

3.3.2. - Avaliação

Segundo Torres e Fernandéz (2001), a análise da etiologia da dislexia, dos seus subtipos e modelos explicativos, recomenda que se proponha um sistema de avaliação dupla, que incorpore por um lado a avaliação das principais áreas ou problemas neuropsicológicos (lateralidade, perceção, visuoauditiva, psicomotricidade), que atualmente se considera estarem relacionados com problemas da leitura e da escrita e, por outro lado, incorpore a análise das competências psicolinguísticas, ou seja, dos processos implicados na leitura e na escrita (fonologia, sintaxe, semântica). A escolha das orientações neuropsicológica e linguística prende-se com o facto de a sua utilização conjunta permitir avaliar tanto o comportamento, neste caso os défices na leitura e na escrita, como os défices ou problemas associados. A estas orientações, Cruz (1999) acrescenta a perspetiva tradicional, tendo esta um enfoque visuo-percetivo-motor. De acordo com Lopes (2001), esta última orientação dá particular relevância às atividades que visam o melhoramento da perceção e discriminação visual, o desenvolvimento da lateralidade, do esquema corporal e da orientação espácio-temporal.

De acordo com Deuschle e Cechella (2009), a dislexia tem a sua origem aquando do desenvolvimento do cérebro antes mesmo do nascimento. Em alguns casos, o problema manifesta-se aos 2/3 anos de idade, podendo a criança disléxica apresentar lentidão ou anormalidade no desenvolvimento da linguagem oral. A deteção e identificação precoce do problema, permite uma pronta intervenção com vista à reeducação (Hartas, 2006; Lyytinen et. al., 2009).

Como descrito em Selikowitz (2010), são, muitas vezes, os professores os primeiros a suspeitar que a criança pode ter uma dificuldade de aprendizagem específica, uma vez que, na escola, conseguem comparar o trabalho e o comportamento da criança em causa com o dos colegas, aferindo se está a ter dificuldades.

De acordo com Torres e Fernández (2001), os passos para abordar o tratamento neuropsicológico da dislexia são os seguintes:

a) Avaliação das potencialidades e vulnerabilidades neuropsicológicas de cada criança, o que implica uma avaliação do funcionamento cognitivo, neurológico e do tipo de erros de leitura e escrita.
b) Relacionar as capacidades neuropsicológicas da criança com um método terapêutico destinado a estimulá-las, já que a abordagem neuropsicológica defende que as componentes neuropsicológicas intactas se devem desenvolver no decurso da intervenção para que sobre elas se possam construir os processos de aprendizagem necessários para a leitura e a escrita.
c) Aumentar a motivação e a autoconfiança durante toda a intervenção, uma vez que as crianças disléxicas, devido à frustração que sentem face ao fracasso escolar, têm uma auto-estima baixa.

Quanto à psicolinguística, em termos gerais, a sua intervenção na dislexia efetua-se com base em duas fases:

a) Avaliação dos processos afetados em tarefas de processamento linguístico, o que pressupõe a identificação dos mecanismos que falham quando o sujeito tem de reconhecer letras, produzir palavras ou, a partir da leitura e/ou escrita de um termo, aceder à sua representação semântica, ao seu significado.

b) Aplicação de estratégias de intervenção orientadas para o mecanismo afetado e para os erros que este origina. Este procedimento permite o

desenvolvimento de programas de intervenção individualizados, uma vez que se tem em consideração os défices tanto nos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita como nas destrezas inerentes às mesmas.

Para a aprendizagem correta da leitura e da escrita é necessário um processo contínuo de aquisições que começa com as primeiras associações entre fonemas e grafemas, e termina com a automatização da leitura e da escrita enquanto possibilidades comunicacionais.

Proceder a uma avaliação é o primeiro passo para se poder delinear uma estratégia de intervenção junto da criança, adolescente ou adulto com dislexia. No entanto, este é um processo complexo devido à quantidade de fatores que é necessário controlar para assegurar rigor e precisão na sua condução (Torres & Fernandéz, 2001).

A avaliação da dislexia tem de incluir provas de processamento fonológico, havendo argumentos, como se verificou, que permitam mesmo sustentar um modo de avaliação desta perturbação baseado exclusivamente em tarefas fonológicas (Alves & Castro, 2004). Neste contexto, existem vários estudos empíricos que demonstram um desempenho deficiente de disléxicos num conjunto de tarefas ou provas envolvendo o componente fonológico da linguagem, permitindo discriminar os indivíduos com dislexia de modo consistente. Estas tarefas vão geralmente ao encontro das dificuldades sentidas pelos disléxicos, testando aspetos da leitura, da memória, da fonologia ou da escrita (Joshi & Aaron, 2008; Nicolson & Fawcett, 2009; Sawyer & Bernstein, 2009;Siegel & Lipka, 2009;Tunmer & Greaney, 2010).

Das provas que permitem discriminar indivíduos com dislexia, controlando a idade de leitura e a idade cronológica, podem destacar-se as de amplitude da memória de curto prazo (McCrory, Frith, Brunswick, & Price, 2000; Paulesu et al., 2001), leitura de palavras (McCrory et al., 2000), leitura de pseudo-palavras (Edwards et al., 2004), leitura de textos (Lehtola & Lehto, 2000), ortografia (Ramus et al., 2003), velocidade de escrita (Hatcher et al., 2002), nomeação rápida em série (Ramus et al., 2003), fluência fonémica (Hatcher et al., 2002), consciência articulatória (Griffiths & Frith, 2002) e indicação da sílaba (Edwards et al., 2004; Griffiths & Frith, 2002; Hatcher et al., 2002; Lehtola & Lehto, 2000; McCrory et al.,

2000; Paulesu et al., 2001, Ramus et al., 2003)[4]. Todas estas tarefas envolvendo o componente fonológico da linguagem podem ser usadas em contexto de avaliação da dislexia, já que, como referido acima, os estudos onde foram usadas revelam um fraco desempenho por parte dos indivíduos com dislexia.

Segundo Aaron, Joshi, Gooden e Bentum (2008), e Tunmer e Greaney (2010), atualmente a dislexia é, erroneamente, diagnosticada e avaliada com base na discrepância entre o Quociente de Inteligência (QI) dos alunos e os resultados na aprendizagem a leitura, não sendo fornecidas aos professores orientações acerca do tipo de instrução a aplicar. Uma vez que é difícil definir concretamente as áreas implicadas e consequentes implicações, dado a que estas variam de aluno para aluno, os autores propõem uma avaliação com base na identificação do componente de leitura que está na base da dificuldade de leitura direcionando a instrução para o componente afetado.

3.3.2.1. – Comportamentos e problemas escolares associados

Segundo Deuschle e Cechella (2009), as pessoas com DAE, nomeadamente a dislexia, demonstram uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, a qual se costuma situar abaixo da média não em todas, mas em algumas áreas académicas.

Muitas crianças correm o risco de falharem na leitura devido a desvantagens ao nível da educação na primeira infância e das experiências na pré-escola. Deste modo, entram frequentemente na escola sem terem adquirido muitas competências linguísticas e de "pré-leitura" essenciais (sensibilidade fonológica, vocabulário), fundamentais para um desenvolvimento normal da leitura.

Se a instrução não for ajustada ao nível do ensino das competências que a criança não domina, a falha na leitura ocorre frequentemente (Thomson, 2008). Contudo, na dislexia, as dificuldades persistem mesmo se a instrução for apropriada, apesar de se detetar em alguns alunos, nomeadamente do ensino secundário, um maior controlo face à problemática da dislexia.

[4] recuperado de: http://www.fpce.up.pt/fjc/handouts/3lima.pdf, em 2011, Abril, 08.

Como já foi referido,

> Ler e escrever são necessidades básicas do ser humano, pois além de serem fundamentais para o acesso e aquisição da maioria dos conhecimentos da nossa cultura, tornam a pessoa intelectualmente independente. Ao aprender a ler e escrever, a criança nasce novamente: se antes nasceu para a vida, agora nasce para viver no mundo da cultura.
>
> Toda a vida escolar é indubitavelmente marcada pelas primeiras experiências que as crianças vivem em relação à aquisição de conhecimentos e habilidades académicas. Se essas experiências são frequentemente frustrantes, é natural que a dedicação e a realização nessas áreas seja prejudicada e acabe por produzir problemas na esfera afetiva e em todo o desenvolvimento da personalidade" (Maluf, 2006)[5].

É um facto que, desde há muito tempo, professores de diversos níveis de ensino, mas em especial os do Ensino Básico, enfrentam o estranho dilema de certos alunos, de níveis de inteligência normais ou até, em muitos casos, acima da média, não tendo carências de tipo sociocultural, distúrbios emocionais, aparentando um desenvolvimento dentro dos parâmetros da normalidade, evidenciarem apesar de tudo, profundas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhando-os pelos vários graus de ensino e, muitas vezes, até à idade adulta (Fukuda & Capellini, 2011).

Como descrito em vários autores (Lerner, 1986; Torres & Fernandéz, 2001), em geral, as características da dislexia podem agrupar-se em dois grandes blocos: comportamentais e escolares.

Tunmer e Greaney (2010), referem que estas crianças desenvolvem um auto e heteroconceito baixo que conduz à desmotivação e, muitas vezes, à depressão, e ao aparecimento de problemas psicossomáticos (indigestão, conflitualidade…).

Este tipo de problema acaba por levar a um baixo rendimento escolar. O aluno é pressionado para trabalhar e estar atento e, de certa maneira, posto de lado pela sua (in)capacidade para aprender.

Thomson citado por Torres e Fernandéz (2001), destaca, como traço comum, a ansiedade que pode manifestar-se quer a criança tenha assumido de forma extrema o seu problema, observando-se então uma baixa auto-estima e perturbações psicossomáticas – problemas de sono, problemas digestivos, alergias, etc., quer

[5] recuperado de: http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=10863, em 2011, Março, 5.

tente compensar o seu problema ou fracasso escolar através da busca de popularidade ou manifestando comportamentos agressivos para com os colegas. Mais recentemente, um estudo levado a cabo por Burden e Burdett (2005) entrevistou 50 rapazes com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos que frequentavam uma escola especial independente para alunos com dislexia. A investigação avaliou as atitudes dos alunos face à sua aprendizagem e ao seu auto-conceito concluindo-se que os níveis de depressão eram muito baixos quando comparados com os sentimentos positivos de auto-estima, sendo fundamental o contributo dos professores para o desenvolvimento desta motivação pela aprendizagem e auto-estima.

Regra geral, a maioria das crianças disléxicas mostra-se insegura ou excessivamente vaidosa e, em consequência do seu problema escolar, exibe uma atenção instável, consequência da fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades percetivas e um grande desinteresse pelo estudo, dado que geralmente o rendimento e as classificações baixas provocam falta de motivação e de curiosidade (Torres & Fernandéz, 2001). Estes problemas associados a uma falha na tentativa de mobilizar as estratégias cognitivas para a aprendizagem, aos problemas percetivos que se caracterizam por uma fraca discriminação auditiva e visual, a uma falha na coordenação motora (motricidade fina e grossa), a dificuldades na linguagem oral que se traduzem na audição, fala, vocabulário limitado e uma lacuna nas competências linguísticas, a dificuldades na leitura não conseguindo descodificar e compreender aquilo que foi lido, dificuldades na escrita, nomeadamente no que diz respeito à soletração, caligrafia e produção de enunciados, juntamente com os já referidos problemas ao nível de uma desadequação quanto ao comportamento social, fazem com que estes alunos experienciem o insucesso ao nível académico.

Segundo as autoras, as principais características escolares são observáveis, basicamente, na leitura, na escrita e na matemática. Nesta última, ainda que a criança manifeste uma atitude positiva, são consideráveis as dificuldades em manipular os símbolos numéricos. Entre as matérias escolares em que as dificuldades podem ter maior incidência contam-se a história (problemas em captar as sequências temporais), a geografia (dificuldade no estabelecimento de coordenadas) e a geometria (dificuldades nas relações espaciais).

De acordo com Calafange (2003)[6] e Fukuda e Capellini (2011), a leitura das crianças disléxicas é lenta, sem ritmo, com leitura parcial de palavras, perda de linha que está a ser lida, confusões quanto à ordem das letras – por exemplo, sacra em vez de sacar – inversões de letras ou palavras – por exemplo, pro em vez de por – e mistura de sons ou incapacidade de ler fonologicamente.

A estas características, Farrel (2008), acrescenta a omissão de palavras pequenas, bem como dos finais das palavras; erros relativamente a palavras semanticamente relacionadas, por exemplo, ler gato em vez de cão, bem como alguns erros gramaticais incluindo o uso inadequado dos tempos verbais.

Do ponto de vista comportamental, a dislexia caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso de palavras (identificação de palavras reais) e na capacidade de descodificação (pronunciar pseudopalavras). Assume-se também que nesta perturbação há uma baixa capacidade ao nível da ortografia (Deuschle & Cechella, 2009; Fletcher, Lyon, Funchs, & Barnes 2007; Thomson, 2008).

Segundo Lyytinen et al. (2009), na escrita é afetada a componente motora do ato de escrever, provocando um cansaço muscular, que, por sua vez, é responsável por uma caligrafia deficiente com muitos erros ortográficos, com letras pouco diferenciadas, mal desenhadas e mal proporcionadas. Farrel (2008) refere ainda que a criança pode revelar dificuldades em copiar do quadro negro achando mais fácil copiar de algum material que lhe esteja mais próximo.

De acordo com Carvalho (2011), e como descrito pelo Ministério da Educação, os alunos com dislexia apresentam dificuldades ao nível da expressão escrita, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento linguístico caracterizado por um vocabulário reduzido, sintaxe inadequada, articulação de ideias incorreta, expressões abreviadas, à ortografia, onde se detetam omissões, confusões, repetições, adições, inversões, substituições, ligações, assimilações, semântica, separações, erros de concordância, bem como aos traçados grafo-motores onde podemos referir a anarquia nos trabalhos, desrespeito de margens, espaços e linhas e a apresentação deficiente; ao nível da leitura, no que diz respeito à fluência, compreensão e expressão, podemos ver que esta é inadequada, hesitante, arritmada, desrespeito da pontuação, dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas, palavras mal agrupadas, dificuldade de

[6] recuperado de: http://www.espacoacademico.com.br/003/03col_selene.htm, em 2011, Fevereiro, 06.

interpretação das mensagens lidas, dificuldade em emitir juízos e tirar conclusões, dificuldade de interpretação de perguntas, detetando-se também inversões (nomeadamente nos pares de letras d-b; q-p; u-n; m-n; W-M; t-f, sendo que se verificam também em palavras: exemplo em inglês: felt-left; was-saw; on-no; exemplo em português: pai-pia; maus-suam; pata-tapa), omissões (de letras e sílabas, por exemplo, em inglês: stad-stand; afaid-afraid; e em português: lemsa-lesma; catra-carta, adições (de letras e sílabas, por exemplo, em inglês: pain-plain; happy-unhappy; e em português: pata-prata: sapo-sapeu), assimilações semânticas, confusões (ex. em inglês: information-informshan; e em português: cantam ↔ cantão), substituições (podem ser de letras, sílabas ou até mesmo de palavras, por exemplo: ele viu um carro → ele viu uma cadeira); ao nível da linguagem quantitativa verificam-se algumas incorreções, nomeadamente inversões, omissão de elementos, confusão de sinais, adição de elementos; no que concerne ao nível da expressão oral verifica-se um vocabulário reduzido, articulação de ideias incorreta, inibição na produção linguística, sintaxe inadequada, expressão abreviada; ao nível das habilidades cognitivas detetam-se dificuldades quanto ao reconhecimento de lateralizações, compreensão de noções temporais, integração de noções espaciais, discriminação auditiva de sons próximos, retenção auditiva de estímulos sonoros, análise e síntese de sons, evocação/compreensão de cadenciais rítmicas, retenção auditiva de sons próximos, identificação e descriminação visual, categorização/identificação de categorias, associação de ideias, concentração da atenção, resolução de situações problemáticas, retenção/evocação de conhecimentos. Estes aspetos levam a que a criança sinta revolta, inibição, insegurança, baixa auto-estima, desmotivação, baixo autoconceito, isolamento.

Todas estas características influenciam o surgimento de outros fatores associados à dislexia, como é o caso das dificuldades fonológicas, das dificuldades de processamento da informação, memória e coordenação, das dificuldades organizacionais, dos problemas de orientação e sequenciação e das dificuldades visuais e de processamento auditivo.

Por fim, é importante referir outros comportamentos que estão associados à dislexia, além dos verificados na linguagem escrita. Neste sentido, a esta perturbação e às dificuldades ao nível fonológico que lhe são inerentes, associam-se frequentemente problemas de memória (Fletcher et al., 2007; Thomson, 2008) e dificuldades na linguagem falada. Muitas vezes, os indivíduos com esta perturbação têm dificuldade em pronunciar palavras novas e despendem de mais esforço para as aprender. Esta característica vai também ao encontro da ideia de que, devido a uma

menor especificação das suas representações fonológicas, os indivíduos com dislexia apresentam maior dificuldade em decifrar a cadeia de sons da fala de modo a recuperarem a informação necessária à repetição, sendo também notórias dificuldades ao nível morfológico. (Alves & Castro, 2002; Deacon & Kirby, 2008).

Devido à controvérsia e aos poucos consensos ainda existentes no âmbito da investigação no domínio da perturbação aqui tratada, é difícil definir, do ponto de vista formal, um protocolo de avaliação estandardizado, único e/ou completo.

3.3.3. - Intervenção

Como se verificou, a dislexia é consequência de diferenças de base neurológica nos mecanismos cognitivos que suportam a leitura. Há evidências que apontam para a sua base hereditária e para o seu carácter persistente. Contudo, mesmo assumindo a sua base genética, isto não significa que não seja suscetível da intervenção do ambiente (Cook, 2004; Lyytinen et al., 2009; Snowling, 2000).

A manifestação de uma perturbação cognitiva de base biológica está dependente de uma intervenção complexa entre os processos deficitários e o ambiente em que a criança se desenvolve. Deste modo, havendo lugar para influências ambientais, pode falar-se num espaço para a intervenção na dislexia (Lyytinen et al., 2009; Snowling, 2000).

Estudos realizados com crianças disléxicas que foram sujeitas a uma intervenção baseada nas competências fonológicas demonstraram que, à melhoria observada na leitura, se associava uma "normalização" de áreas anteriormente ativadas de modo deficiente no hemisfério esquerdo (Eden et al., 2004).

Verifica-se, desta forma, que a intervenção de base fonológica na dislexia, além de conduzir a melhorias nos mecanismos perturbados, faz-se acompanhar de correlatos cerebrais. Acrescente-se ainda que estudos formais em contextos clínicos e de sala de aula têm demonstrado que o ensino dos princípios da consciência fonológica a todas as crianças conduz a aumentos em múltiplas medidas da capacidade de leitura e é a perspetiva mais eficaz para tratar indivíduos com dislexia (Eden et al., 2004).

Também Farrel (2008) apresenta algumas intervenções relacionadas com as

dificuldades associadas à dislexia que já foram apresentadas. Assim, quanto às intervenções relacionadas com dificuldades fonológicas, o autor propõe que o aluno com este tipo de dificuldades pode ser ensinado a ter uma maior consciência dos sons e das sequências de sons que transmitem significado na fala, utilizando-os na linguagem falada. O aluno pode usar estratégias que lhe permitam perceber alguns sons que mudam o significado da palavra (ex. o *s* representativo do plural no final das palavras); no que concerne às intervenções relacionadas com a perceção auditiva e as dificuldades de processamento auditivo, Farrel (2008), propõe que se incentive o aluno a treinar discriminações auditivas através de exercícios programados recorrendo, por exemplo, ao uso do gravador. O ensino e aprendizagem multissensorial pode ajudar o aluno quanto às dificuldades de processamento auditivo: podem ser usados mapas, ilustrações, mímica, dramatizações, etc.; relativamente às intervenções relacionadas com as dificuldades de coordenação motora sugere-se que sejam ensinados ao aluno, desde cedo, os movimentos corretos para o desenho das letras; quanto às intervenções relacionadas com as dificuldades de memória a curto prazo o autor sugere que o aluno deve ser encorajado a identificar a forma como aprende melhor, por exemplo, concentrando-se na tarefa que está a fazer, não levando a cabo nenhuma outra tarefa ao mesmo tempo. Segundo o autor referido, é também muito importante envolver o aluno na sua aprendizagem, motivando-o e mantendo-o interessado e conseguindo que ele relacione as novas ideias e informações com conceitos que já adquiriu; relativamente às intervenções relacionadas com as dificuldades de sequenciação temporal o autor sugere que o professor deverá dar instruções claras e uma de cada vez para que seja mais fácil para o aluno disléxico cumpri-las com sucesso. Quanto ao ensino da sequenciação do alfabeto, este poderá ser feito através da criação de um cartão para cada letra devidamente colocado à sua frente. O manuseamento dos cartões, assim como ouvir os colegas a dizerem os sons dos mesmos ajudará o aluno a memorizar as sequências dos sons. Pode ser usada a mesma estratégia para os dias da semana, meses e estações do ano, assim como outras sequências temporais; quanto às intervenções relacionadas com as dificuldades visuais e de processamento visual o professor deve optar por atividades de discriminação visual, por exemplo, dar uma série de figuras ou objetos que incluem que é claramente diferente dos outros. Para progredir, esta diferença dos objetos deve-se ir esbatendo ficando cada vez menos visível.

Martins e Capellini (2011) referem que os alunos disléxicos quando submetidos a programas de intervenção apresentam melhorias significativas em

habilidades cognitivo-linguísticas, destacando a habilidade de perceção dos sons, identificação de letras, de sílabas e de palavras e medidas mais avançadas das habilidades de alfabetização, como, por exemplo, fluência na leitura, vocabulário e compreensão de leitura, diminuindo o fracasso escolar e o número de alunos rotulados como maus leitores ou leitores de risco.

A identificação do problema é a chave que permite a sua resolução. Uma intervenção bem sucedida depende de uma avaliação criteriosa e multidisciplinar, tendo em conta o historial familiar, as alterações precoces na linguagem, leitura e escrita, a ansiedade demonstrada aquando da realização de testes, o pânico ao ler em voz alta, a capacidade superior de aprendizagem aliada a uma escrita deficiente, a confusão de letras com orientação espacial diferente, a dificuldade com rimas, dificuldade para compreender o texto lido, leitura lenta e silabada entre outras (Cook, 2004; Nicolson & Fawcett, 2009; Rotta & Pedroso, 2006; Shaywitz, 2005). O desenho e a planificação de estratégias e atividades para a ajuda na superação das dificuldades de leitura e escrita deverá constituir o fim último do profissional encarregado da sua reabilitação evitando, assim, o posterior aparecimento de problemas mais severos e garantindo o êxito de aquisições mais complexas (Deutschle & Cechella, 2009).

Apesar de até aqui se ter centrado a atenção numa ótica remediativa, falando de intervenção em indivíduos com diagnóstico de dislexia, é necessário salientar a importância cada vez maior que se dá a uma lógica preventiva e de intervenção precoce (Martins & Capellini, 2011; Turnmer & Greaney, 2009).

Os autores supracitados referem que para que a instrução preventiva tenha sucesso é necessário que seja mais intensa do que a instrução da sala de aula. Esta intensidade pode ser conseguida através da redução do tamanho do grupo alvo ou pelo aumento da duração da instrução. Estudos como o de Vaughn e Linan-Thompson (2003) levados a cabo com dois grupos de alunos com dificuldades de leitura demonstram que houve um maior progresso nos alunos que pertenciam ao grupo com menor número de indivíduos e com uma maior duração da instrução.

Nesta perspetiva, um estudo de Bradley e Bryant (1983, in Alves & Castro, 2002), verificou que o desempenho de crianças em idade pré-escolar em provas de consciência fonológica é o melhor preditor do futuro desempenho na leitura e na escrita.

Assim, as crianças que se vieram a tornar boas leitoras apresentaram

uma maior sensibilidade à estrutura dos sons da cadeia da fala, ao passo que as que vieram a sentir dificuldades tiveram baixo desempenho nas provas de consciência fonológica.

No âmbito deste estudo foi levado a cabo um treino que envolvia a categorização dos sons do alfabeto apoiada no uso de letras de plástico para cada um dos sons. Aferiu-se que o treino de crianças em idade pré-escolar na tomada de consciência do alfabeto resultava num efeito positivo na aprendizagem da leitura e da escrita.

O conhecimento da relação entre a consciência fonológica e a leitura/escrita trouxe implicações para a dislexia e conduziu a um grande interesse nos programas de intervenção destinados à prevenção de problemas de leitura.

Os estudos sobre a intervenção precoce neste âmbito têm demonstrado que os resultados mais positivos se verificam quando, a par da promoção da consciência fonológica, se enfatizam também as correspondências letra-som, aspeto fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, como já foi referido (Snowling, 2000). Aplicando a intervenção precoce à prevenção dos problemas associados à dislexia, num estudo descrito em Snowling (2000), envolvendo crianças com risco genético de dislexia foi feita, no grupo experimental, uma promoção da consciência fonológica ao nível dos fonemas durante o jardim-de-infância.

Criaram-se dois grupos de controlo que não foram alvo de intervenção. Verificou-se que, no final do primeiro ano de escolaridade, o grupo experimental obteve melhores resultados na nomeação de letras, leitura de palavras e eliminação de fonemas do que as crianças que não foram sujeitas a intervenção.

No final do 2º ano, os resultados do grupo experimental foram similares aos do grupo de controlo em todas as medidas de leitura. Neste contexto, atualmente já não é necessário esperar pelo início da aprendizagem da leitura e da escrita para identificar crianças em risco de dislexia. Há a possibilidade de, logo nos anos pré-escolares, detetar crianças com défices fonológicos, delinear uma intervenção atempada e maximizar a sua eficácia (Alves & Castro, 2002).

Para Lopes (2005), a dificuldade não se encontra na identificação dos alunos com DEA, mas sim na especificação do tipo de dificuldade, o que, inibe o desenvolvimento e implementação de programas de intervenção e reeducação eficazes. Quando tal acontece, o sentimento geral que surge é de uma grande

frustração: a criança não consegue responder àquilo que lhe é pedido; o professor não percebe a causa das dificuldades da criança e os pais sentem-se perdidos, com o seu filho alvo de insucesso e o professor sem respostas. Segundo Hennigh (2008),

> é importante compreender que o professor não diagnostica dislexia ou qualquer outro tipo de dificuldade de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas por especialistas. No entanto, o professor é muitas vezes o primeiro a detectar um possível problema ao nível de leitura, ou uma dificuldade de aprendizagem, e poderá ser ele o primeiro a indicar a criança para uma avaliação compreensiva (p.7).

No entanto, e no caso específico da problemática da dislexia, a autora sugere que, caso o professor suspeite da existência de possíveis padrões sugestivos de uma dislexia, o mesmo pode recorrer à leitura e interpretação de um texto para avaliar os padrões de leitura do aluno, assinalando alterações significativas como é o caso da gaguez, da repetição de palavras ou expressões, da substituição de uma palavra, da inversão/omissão de palavras e da incorreta articulação das mesmas. Depois do aluno ter lido o texto, o professor pode-lhe fazer perguntas para avaliar até que ponto houve compreensão daquilo que foi lido. Contudo, devem ser evitadas, nomeadamente, questões longas ou complicadas que levarão a criança a despender mais tempo a interpretar/compreender a pergunta do que a pensar na resposta para a mesma. Devem também ser evitadas questões que induzam respostas do tipo “sim” ou “não”, pois, uma vez que garantem automaticamente 50% de hipótese de êxito, não permitem ao professor aferir se o aluno percebeu ou não a informação veiculada no texto.

No que concerne à Língua Estrangeira, a questão da literacia, nomeadamente nos exercícios relativos à leitura quer de palavras isoladas, quer de pseudopalavras, quer de escrita exige uma adequada adaptação para o português. Para que o processo de leitura seja eficaz o leitor deve conseguir converter aquilo que lê num código linguístico, sendo o código fonético o único código aceite e reconhecido pelo sistema de linguagem (Shaywitz, 2005). Ao reeducar a consciência fonológica, ao nível da distinção fonémica, pode ser utilizado em inglês, a título de exemplo, o par four/for, para distinguir palavras homófonas. Contudo, se fosse feita uma tradução do par para português, nomeadamente quatro/para, a reeducação já não sortiria o mesmo efeito. Assim, é necessário considerar que mesmo que o comportamento do aluno com dislexia seja similar tanto nas atividades de leitura e escrita na sua LM como na

LE, a reeducação e os exercícios de leitura e escrita a serem aplicados dependem do sistema ortográfico a ser estudado.

Desta forma, à semelhança de práticas existentes noutros países anglo-saxónicos, a reeducação de crianças disléxicas em Portugal deveria ser realizada também através de modelos estandardizados e validados para a população portuguesa. A construção de instrumentos com vista à reeducação da dislexia, nomeadamente tendo o Inglês como LE, parece ser então uma área determinante de investigação em Portugal, onde o número de estudos neste âmbito é praticamente inexistente.

Resultados de investigações recentes (Ravid & Bora, 2009) salientam a importância de um ensino explícito das competências linguísticas, a par do recurso a programas de intervenção educativos. Através de programas estruturados, o apoio a crianças em situação de risco de insucesso escolar seria muito mais consolidado e efetivo. Daí que para Rivas e Fernández, "o desenho e a planificação de estratégias e atividades de recuperação da leitura e escrita, deverão constituir o fim último do profissional encarregado da sua reabilitação (Rivas & Fernández, 2001, p.51).

Como descrito em Indefrey (2007), não há uma região no cérebro que seja só usada para línguas estrangeiras. Quer aquando da LM quer aquando da LE são ativadas as duas regiões cerebrais mais clássicas associadas à linguagem, a área de Broca e a área de Wernicke, no córtex temporal. No entanto, de acordo com o autor supracitado, há algumas evidências de que nessas áreas possam ocorrer pequenas diferenças na localização exata de populações de células nervosas que processam as línguas maternas e as outras. Seguindo o mesmo autor, podemos mencionar que, num sentido mais geral, existem diferenças no modo como o cérebro processa línguas estrangeiras e a língua materna, nomeadamente diferenças psicolinguísticas. Por exemplo, somos mais lentos aquando de uma segunda língua, e, como é o cérebro que faz essas computações, essas diferenças têm que se manifestar também ao nível cerebral.

Pelo exposto, podemos afirmar que é permissível verificar a possibilidade de intervenção efetiva no âmbito da dislexia, quer numa vertente remediativa, quer numa vertente de prevenção ou de intervenção precoce. Apesar de se tratar de uma perturbação com bases biológicas de carácter persistente, é possível a influência do meio no sentido de evitar o seu desenvolvimento. Quando tal já não for possível, devido a um diagnóstico mais tardio, existe um espaço para procurar remediar os elementos perturbados na dislexia. Para tal, é necessário que o

professor promova a autoestima do aluno, reconhecendo não apenas as suas dificuldades, mas também as suas capacidades. Torna-se essencial que se identifiquem áreas no currículo e atividades nas quais o aluno possa ter um bom desempenho, aumentando assim a sua autoestima e, consequentemente, a sua motivação e envolvimento na aprendizagem. Cada aluno tem um estilo de aprendizagem que privilegia e é de extrema importância que o professor saiba qual é esse estilo e o utilize.

3.3.3.1. – O papel da Escola face à Dislexia

De acordo com o *Manual de Apoio à Prática da Educação Especial* (2008), hoje em dia exige-se que a escola envolva todos os alunos na prática e não apenas na lei, que permita a troca e transmissão de saberes disciplinares e não disciplinares, nomeadamente no campo das atitudes, valores e competências, tendo também presentes todos os alunos que apresentam algum tipo de dificuldades de e na aprendizagem.

É sabido que, na maioria dos países as crianças passam cerca de 8 a 12 horas em contextos educativos aos quais chamamos escolas e salas de aula. Durante este período de tempo os alunos irão interagir com professores, pais e auxiliares, assim como com uma série de materiais educativos sendo expostos a uma série de estratégias educativas que se deseja serem significativas (Mitchell, 2008).

A escola é um ambiente muito diversificado, onde as práticas variam consoante os professores que as levam a cabo, cabendo-lhes fazer inúmeras opções para que no decorrer da sua atividade o aluno consiga apreender aquilo que está a ser trabalhado. Conteúdos, objetivos, avaliação entre outros, são alguns dos aspetos de relevo aquando da planificação das aulas. É na sala de aula, porém, que o professor coloca em prática as ações que planeou.

Um estudo realizado por Coffield et al. (2008), com o objetivo de aferir a perceção dos alunos face às práticas educativas adotadas pelos docentes concluiu que os alunos nomearam como benéficas algumas estratégias que os ajudam no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, de entre as quais se destacam a leitura do enunciado em voz alta, por parte do professor, a utilização de cartões com orientações e outros materiais de apoio e o trabalho de pares. No entanto, foi também referido neste estudo que os alunos disléxicos não se sentem à vontade quando lhes é pedido para ler em voz alta e, quando o professor não tem formação na área da

dislexia não se apercebe do desconforto que causa aos alunos, insistindo com eles para que o façam, tornando a situação deveras stressante para o aluno, contribuindo para a sua baixa autoestima. Torna-se essencial que os professores respeitem os diversos estilos de aprendizagem dos seus alunos e consigam programar eficazmente para eles, tendo também presente que é necessário promover a sua (Burden, 2005; Reid & Strnadova, 2009; Thomson, 2008). De acordo com os autores referidos, para que tal aconteça, o professor deve fazer com que o aluno experiencie sucesso na aprendizagem, motivando-o para novas aprendizagens.

Também Silva (2009), refere medidas e protocolos que devem estar presentes na escola,

> Trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil (p. 148).

É neste sentido que a formação dos professores surge como um elemento essencial para que o processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos surta efeitos positivos e para que o professor consiga manter, na sua sala de aula, um ambiente estimulante e de apoio valorizando as qualidades e competências individuais de cada aluno (Hennigh, 2008; Hornstra et al., 2010; Lopes, 2005).

Serra (2008), refere ser urgente proporcionar aos professores formação específica acrescida acerca destas problemáticas permitindo-lhes avaliar e intervir com eficácia nas áreas fortes, fracas e emergentes de cada aluno em particular, atendendo às variáveis dos contextos educativos em que estão inseridos. Deste modo, os professores poderão avaliar e diagnosticar as dificuldades instrumentais dos alunos, permitindo uma planificação psicopedagógica específica, centrada no aluno e no seu meio. A partir daqui, caberá aos professores criar estratégias, materiais e atividades para os seus alunos com vista a um melhor desenvolvimento das capacidades básicas comprometidas, permitindo um melhor progresso nas aprendizagens em geral. É imperioso equacionar respostas eficazes de modo a

melhorar a situação atual, a formação dos professores implica um processo contínuo, o qual, segundo Serra (2008), deverá ir além da presença dos professores nos cursos. Para a autora, os docentes deverão ser ajudados a refletir acerca da sua prática, compreendendo o seu método de ensino sempre na perspetiva de o melhorar. Torna-se, então, imperioso munir a comunidade educativa de:

> saberes que os habilitem a compreender as necessidades educativas comuns e específicas, a encontrar criativamente as formas diferenciadas de promover aprendizagens, a identificar e intervir sobre os fatores facilitadores e inibidores de sucesso educativo, no plano da motivação individual, da relação interpessoal, dos contextos e estruturas educativas, da organização da escola. (Serra, 2008, p.139).

Cogan (2002), defende que cabe ao professor saber desenvolver estratégias que facilitem a aprendizagem das crianças disléxicas, tendo para isso que trabalhar com elas a atenção/concentração, a autoestima, as competências interpessoais, a motivação, a fala e linguagem, a sequenciação visual e auditiva, o sentido de orientação e de direção, a motricidade e as competências de auto-organização, de interação e de reflexão. É muito importante que o professor utilize o reforço positivo, valorizando os sucessos e, assim, incrementando a autoestima dos alunos disléxicos.

Os professores têm um papel primordial na deteção da dislexia, pois são eles que contactam mais diretamente com as crianças na altura em que estas estão a iniciar o processo de aquisição da leitura e da escrita. É o professor que se encontra na primeira linha de defesa dos jovens, contra os danos que a dislexia pode provocar. Como tal, ainda segundo a mesma autora, é importante que os professores consigam reconhecer os sintomas e saibam lidar com o problema necessitando, para isso, de ter formação na área. É essencial que os professores sintam a necessidade de investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da carreira, através de formação contínua e investigação.

Segundo Hennigh (2008), o professor deve tentar desenvolver métodos de ensino-aprendizagem multissensoriais, pois os alunos com estas características aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais. Cabe ao professor desenvolver uma visão positiva da leitura, dado que neste domínio, a frustração sentida pela maior parte dos alunos com dislexia conduz a uma motivação para a aprendizagem da leitura muito reduzida. É também papel do

professor minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual danifica a autoestima da criança e diminui as suas expectativas em relação a si própria.

O *Council for Exceptional Children* (CEC) (2004), estabelece princípios para a preparação e prática do profissional em educação para lidar com a diferença, dos quais se destacam os seguintes:

a) partir da ideia de que todos os alunos podem aprender, valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um;

b) reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, que ocorre de maneira ativa em cada pessoa, permitindo que seja o aluno quem controla o seu processo de aprendizagem, partindo sempre daquilo que sabe e das influências da sua história pessoal e do meio que o envolve;

c) promover e desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o facto de pertencer a um grupo social permite que o aluno se sinta útil e valorizado, possibilitando, assim o agir e o crescer com o outro;

d) estimular a autonomia dos alunos mediante a construção da sua aprendizagem;

e) avaliar constantemente as aprendizagens;

f) avaliar o progresso de cada aluno, tendo presente o ritmo de cada um;

g) promover e desenvolver a cooperação entre os alunos, pois toda a pedagogia diferenciada exige uma cooperação ativa entre os alunos e os pais;

h) envolver os alunos nas suas aprendizagens, responsabilizando-os e despertando o desejo de aprender;

i) inserir-se no universo cultural dos alunos.

É da responsabilidade dos professores melhorar os seus conhecimentos e práticas para poderem vir a atender com eficácia as crianças com esta problemática, assim como também devem tentar alargar os seus conhecimentos de forma a poderem compreender melhor e, até, a saberem avaliar e reconhecer um conjunto de características e problemáticas experienciadas pelas famílias de crianças com dislexia.

(Rocha, 2009). É também importante que os professores estejam conscientes de que as adaptações curriculares são a estratégia mais importante ao nível da intervenção na resposta às necessidades educativas especiais destes alunos.

Para o atendimento a um disléxico podem referir-se tanto a modificações na metodologia como na prioridade a determinados objetivos ou conteúdos, na eliminação e/ou introdução de algum objetivo ou conteúdo. O projeto da escola deve adaptar-se, o melhor possível, às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos e ao contexto de escola.

3.3.3.2. – A Pedagogia do Erro

Todos erramos, em qualquer momento, em muitas circunstâncias. Errar faz parte do crescimento, faz parte da construção do nosso conhecimento. As competências adquirem-se errando várias vezes. Hoje erra-se numa fase do conhecimento, amanhã erra-se um pouco mais além e é assim, passo-a-passo, que se vai construindo a pirâmide do nosso conhecimento. Não há ensino sem erro. Nem é nada estimulante o ensino sem haver erro e sem a consequente atuação de superação do mesmo (Matias, 2006).

Freire (1995, p.71) propõe que o erro seja considerando como uma “forma provisória de saber”, fazendo dele objeto de discussão e compreensão dos saberes que o educando traz consigo para as situações formais de aprendizagem.

Assim, é de fundamental importância que no processo de construção dos conceitos pela criança, os erros sejam considerados como degraus perspetivando futuras aprendizagens. Isto porque os erros dados refletem o que a criança está a pensar e é nisso que o professor se deve deter. Como afirma Kamii (1992):

> Se as crianças cometem erros é porque, geralmente, estão usando sua inteligência a seu modo. Considerando que o erro é um reflexo do pensamento da criança, a tarefa do professor não é a de corrigir, mas descobrir como foi que a criança fez o erro (p. 64).

Isto significa que é dever do professor fazer as intervenções necessárias para

que o educando consiga acrescentar algo à sua aprendizagem, sendo que, utilizando o referencial de Piaget (1978), percebemos que a aprendizagem decorre através dos fatores hereditários, maturacionais e da interação do indivíduo com o meio. Deste modo, percebemos que apesar de os fatores intrínsecos do sujeito o influenciarem na sua aprendizagem, a estimulação e interação com o meio são fatores fundamentais na construção do conhecimento. As práticas exaustivas de correcção foram postas de lado pelos professores, tendo sido substituídas pela experimentação de técnicas de auto e de heterocorrecção. O aperfeiçoamento dos textos em coletivo, a pares ou individualmente passou a surgir como uma oportunidade de interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorrecção e como dispositivo de apropriação da morfologia e da sintaxe adequadas ao que se pretende significar.

Ao professor pede-se um contributo fundamental, não já como corrector de todos os textos, mas como interlocutor, animador e criador de situações para melhorar e promover a escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais e investidos de significação.

No entanto, no caso dos alunos disléxicos, o erro deve ser perspetivado de uma outra forma, uma vez que faz parte integrante da problemática mencionada. Quando errar, o aluno disléxico deve ser imediatamente corrigido sendo explicado o motivo do erro e como evitar repeti-lo. A intervenção junto destes alunos não deve obedecer a um único modelo em concreto, mas sim a uma variedade de técnicas que tenham em conta não apenas a correção dos erros ortográficos, mas também a perceção auditiva, visual e espácio-temporal, bem como a memória auditiva e visual (Pereira, 2009).

Como sugerido por Lerner (1986), em vez de nos focarmos naquilo que o aluno não consegue fazer, devemos centrar-nos nas suas realizações efetivas através da observação dos seus erros e sucessos. Por exemplo, a análise dos erros aquando da atividade de leitura (referimo-nos à leitura em voz alta) fornece excelentes pistas quanto aos processos mentais subjacentes à leitura. Nestes casos, as falhas ao nível da leitura não devem ser vistas como erros, mas sim como comportamentos que podem revelar aspetos relacionados com o processamento intelectual.

Para finalizar, importa acrescentar que qualquer que seja o procedimento a adotar, é importante que o professor tenha em conta as reais habilidades e dificuldades da criança e seja capaz de planear um conjunto de atividades que vão ao encontro dessas (in)capacidades específicas. Tal como afirma Micaelo (2005, p. 59) “o trabalho a desenvolver (…) passa, acima de tudo, por conhecer as características

individuais de cada aluno e o seu modo de funcionamento, de forma a encontrar as respostas pedagógicas adequadas.

3.4. - A importância do contacto com uma Língua Estrangeira (Inglês) no desenvolvimento da criança

A escola, enquanto instituição, tem vindo a sofrer alterações conforme o seu público e o regime político da época, servindo, hoje, não só os alunos, mas também as famílias. No período em que vivemos, a escola tem que dar resposta a indicadores não só curriculares, mas também sociais, de modo a que as famílias possam produzir e contribuir para a economia nacional e internacional, tendo, ao mesmo tempo, assegurada a guarda e escolarização dos seus filhos. É, então, estabelecido um "contrato" entre ambas as partes numa lógica democrática de direitos e deveres.

A família compromete-se a contribuir para o avanço da sociedade e da economia com o seu produto laboral, tendo direito aos cuidados prestados aos seus filhos pelo Estado Educador. Por seu lado, este Estado Educador compromete-se no dever de "formar" e cuidar das crianças (Soutinho & Sarmento, 2011).

É desta forma que se vêm alterando não só os anos de escolaridade obrigatória, mas também o tempo de permanência das crianças na escola (ídem).

Como descrito em Dal (2008) e Rocha (2009), a globalização dos negócios e do comércio assim como o acesso às novas tecnologias levaram a um aumento da necessidade das crianças e adultos adquirirem uma segunda língua. Vários autores fazem a distinção entre aquisição e aprendizagem da Língua Materna, diferenciando-as, correspondendo a primeira a um processo inconsciente ao passo que na segunda é necessária plena consciência (Rajagopalan, 2009).

O currículo proposto aos alunos nas escolas não se esgota nas atividades letivas de caráter obrigatório, pelo que se assiste, no seguimento da Reforma do Sistema Educativo e posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo, ao aparecimento de atividades não letivas de caráter facultativo – atividades de complemento curricular – que tinham por objetivo, entre outros, o enriquecimento cultural e cívico e o proporcionar espaços destinados à utilização criativa e formativa dos tempos livres. Em 2005, assiste-se à criação do denominado *Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI),* no âmbito do conceito de "escola a tempo inteiro". Estas atividades tomaram, então, a designação de Atividades de

Enriquecimento Curricular, regulamentadas pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. Este Despacho decorre da primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular, que se consubstanciou no Programa de Generalização do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, lançado no ano letivo de 2005/2006. Na sequência dos significativos resultados alcançados pelo referido Programa, a oferta obrigatória de Inglês no 1.º ciclo alargou-se aos 1.º e 2.º anos, a partir de 2008/2009, consolidando, assim, o conceito de escola a tempo inteiro, mantendo estas atividades o caráter facultativo, mas assumindo-se como um complemento a nível artístico, motor, e inovador com a introdução do Inglês, embora este já tivesse sido legalmente considerado no Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, que previa a iniciação de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico, (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009). Ao contrário do que está previsto nos referenciais teóricos, a natureza extracurricular deste tipo de atividades contraria os princípios advogados nas *Orientações Programáticas,* nomeadamente: "a apropriação progressiva de competências específicas da disciplina" respeitando e promovendo "o desenvolvimento de competências gerais e transversais do Ensino Básico" fomentando "a integração desta língua nas outras áreas curriculares" (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, pp.9-10).

Em 2006 surge uma nova reestruturação, aquando da publicação do Despacho nº 12591/2006, ressalvando a importância do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês* (*PGEI*) como medida prioritária no âmbito dos projetos de enriquecimento curricular que consubstanciam a tão aclamada "escola a tempo inteiro" (ME, 2006), este normativo introduz uma alteração: se até à data era permitido às escolas optar pelas escolhas da oferta educativa das AEC, doravante terão que contemplar, obrigatoriamente, o Inglês, sendo que, a sua frequência se mantém facultativa. Esta ideia é reforçada em 2008, aquando da publicação do Despacho nº 14460 que alarga a oferta curricular do ensino do Inglês aos 1º e 2º anos de escolaridade.

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras está em franca proliferação em todos os países europeus, começando a aprendizagem de uma segunda língua cada vez mais cedo (Brewster et al., 2002; Mckay, 2006), o que vem responder, de forma positiva, à preocupação expressa na resolução do Conselho de 16 de Dezembro de 1997, emanada pela Comissão Europeia, relativamente ao ensino precoce das línguas da União Europeia (UE). Aqui, pode ler-se que a aprendizagem precoce de uma ou várias línguas para além da ou das línguas maternas e a sensibilização para as línguas, nomeadamente através de uma abordagem lúdica, podem criar as condições necessárias e favoráveis à aprendizagem posterior de línguas estrangeiras e

contribuir, assim, para o objetivo de aprender duas línguas da União Europeia para além da ou das línguas maternas. Em 2009 esta ideia foi reforçada, tendo sido emanado, pela Comissão Europeia, um parecer favorável ao multilinguismo para a Europa, tendo como objetivos principais a promoção da interculturalidade e das línguas dos migrantes bem como a difusão das línguas europeias nas relações culturais com países terceiros.

Assim, e de acordo com Strecht Ribeiro (1998),

> A escola deve, portanto, proporcionar à criança uma perceção mais ampla do meio físico e cultural próximo ou distante, promovendo os valores democráticos de participação, responsabilidade e de respeito pelas opiniões dos outros, assim como a compreensão e solidariedade (p. 25).

O autor supracitado prossegue referindo a importância do contributo de uma Língua Estrangeira para o desenvolvimento social da criança, nomeadamente no que concerne à sua capacidade de interagir com os outros, uma vez que, o principal objetivo do ensino/aprendizagem das línguas é o de abrir um espaço de compreensão entre indivíduos num determinado contexto social. Como descrito em Lantolf (2000), este tipo de aprendizagem permite, também, o desenvolvimento da competência comunicativa na criança, ajudando-a na socialização e contribuindo para a sua transformação num ser mais responsável e consciente. Não pode, no entanto, deixar de se referir que, quando falamos da Língua Materna, temos subjacente a sua aquisição natural, ao passo que quando falamos em Língua Estrangeira referimo-nos a um processo diferente que envolve não um aquisição natural, mas sim a sua aprendizagem, normalmente em contexto escolar.

A aprendizagem das línguas estrangeiras deverá iniciar-se quando a criança ainda é jovem. A aprendizagem precoce destas línguas proporciona à criança o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, de raciocínio e de reflexão crítica, mas ao mesmo tempo deve aproveitar e expandir a sua imaginação e fantasia Para tal, as metodologias utilizadas devem ser centradas na criança e estar associadas a atividades que tenham interesse para ela (Rajagopalan, 2009). Este tipo de aprendizagem permite, num primeiro momento, a habilidade de usar outros sons, que não os da língua mãe, para a comunicação e o estabelecimento da relação entre situação-língua. O segundo momento, e alvo deste estudo, tem em consideração os sons transformados em formas escritas – letras e, consequentemente, palavras e

texto – sendo necessárias outras habilidades, tais como a leitura e a escrita.

A aprendizagem da língua inglesa assume duplo carácter: como disciplina transversal e como disciplina obrigatória.

O ensino de uma língua estrangeira não se encontra, pois, confinado ao domínio de aquisição de competências estritas de comunicação, exigindo também a aquisição de competências de *comunicação intercultural.* Nesse sentido, o Conselho de Ministros da Educação da Europa preconiza que a gestão curricular de uma língua estrangeira deve possibilitar aos aprendentes o uso da língua, como meio de comunicação, permitindo, assim, o desenvolvimento das várias competências comunicativas; fazendo com que o aprendente construa a sua própria identidade social e cultural, através da descoberta de outra cultura e levando-o a refletir sobre a sua própria, permitindo-lhe desenvolver valores como tolerância e respeito pelo outro, desenvolvendo nele o uso de determinadas capacidades cognitivas, que lhe permitirão ser mais autónomo e independente em termos de aprendizagem.

Em Portugal, a possibilidade de abordar legalmente uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico foi introduzida pela Reforma Curricular configurada no Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. Na Cimeira da Comissão Europeia realizada, em Lisboa, no ano de 2000, surge o reconhecimento da aprendizagem das línguas estrangeiras como competência-chave essencial, tendo sido este reconhecimento validado na Cimeira de Barcelona em 2002. Portugal, enquanto país comunitário, segue estas recomendações assumindo a aprendizagem da LE como garantia de futuro para as gerações atuais, proporcionando a iniciação da aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se que o ensino da língua inglesa passe a constituir-se como área curricular, conforme orientação incluída em pareceres nacionais (Associação Portuguesa de Professores de Inglês, 2009) e internacionais (Maalouf, 2008; Matthews et al., 2009). Existe já um projeto-piloto inovador no sistema de ensino público chamado Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1º CEB que resultou de uma colaboração entre o Ministério da Educação (DGE) e o British Council Portugal que visa lecionar, desde o início da escolaridade obrigatória, o currículo, através das línguas portuguesa e inglesa. Este projeto inovador conta já com a colaboração de sete Agrupamentos de Escolas a nível nacional. A nível europeu, este projeto tem vindo a desenvolver-se, com sucesso, em países como a Espanha e a Itália.

Quando falamos do ensino de línguas estrangeiras a alunos com NEE, estamos perante um paradoxo. Por um lado, sabemos que o ensino das LE se tem

vindo a adaptar às diversas necessidades do aluno durante anos, com o aumento do foco nas preferências individuais de aprendizagem; por outro lado, existe uma visão de que os alunos com NEE são diferentes e, como tal, exigem diferentes soluções educativas. Como descrito em Dal (2008), a aprendizagem de uma LE exige que o aluno seja capaz de utilizar as suas:

- capacidades analíticas, para que consiga compreender as estruturas linguísticas da aprendizagem da LE;
- capacidades metacognitivas, permitindo, assim, a autocorreção e a análise dos erros.
- memória, por exemplo para adquirir novo vocabulário.

Um último aspeto, relacionado com os já mencionados, refere a confiança que o aluno deve demonstrar com vista a utilizar a linguagem tanto de uma forma produtiva (falar e escrever) como recetiva (ouvir e ler).

Relativamente à problemática que está na base deste estudo, sendo o défice primário da dislexia um défice nas representações fonológicas manifesta-se em todas as línguas. Para Sucena e Castro (2009), as diferenças de competência leitora entre os disléxicos devem-se em parte, às diferentes ortografias. Nas línguas mais transparentes, em que a correspondência grafema-fonema é mais regular, como o Italiano e o Finlandês, são cometidos menos erros. Nas línguas opacas, em que existem muitas irregularidades na correspondência grafema-fonema, como a língua inglesa, são cometidos mais erros. A língua portuguesa é uma língua semitransparente (Teles, 2008).

A aprendizagem de línguas estrangeiras é incluída no currículo da educação obrigatória em todos os países europeus. No entanto, no que se refere ao ensino de línguas a alunos com NEE, varia consideravelmente. Até ao momento esta é uma área onde tem havido pouca partilha de experiências sobre boas práticas de ensino, quer ao nível de políticas que ao nível de sala de aula.

Em relação à aprendizagem de leitura particularmente na língua inglesa, estudos levados a cabo pelo National Institute of Child Health and Human Development traçam um breve panorama do quadro de crianças disléxicas que estão a aprender a ler na língua inglesa e aponta resultados de alguns estudos desenvolvidos nesta área.

Da mesma forma, o Conselho das Escolas Europeias produziu um material disponível on-line denominado “Pacote de Formação Multimédia” que compacta

estudos de diferentes pesquisadores e advoga ser este um instrumento essencial para a formação profissional inicial e continuada de professores que trabalham em escolas que ensinam a língua inglesa como segunda língua ou como língua estrangeira (Tonelli & Munhoz, 2007).

A aprendizagem de uma segunda língua pode representar um excesso de carga para os alunos disléxicos que já têm que lutar para adquirir as competências de leitura e escrita na sua língua materna (Lundberg, 2002; Siegel & Smythe, 2004; Simon, 2000; Peer & Reid, 2000; in Dal, 2008). Muitos pais e professores questionam-se acerca da presença de alunos disléxicos nas salas de aula de uma LE, dado a que se debatem com problemas na sua língua materna. No entanto, para os professores que defendem os princípios da inclusão e o direito de todos os alunos de serem incluídos nas salas de aula conjuntamente com os seus pares, o dilema não se prende com a inclusão de alunos com dificuldades, mas sim de que forma se podem incluir estes alunos recorrendo a materiais que permitam promover o seu sucesso (Schneider & Crombie, 2003).

Como descrito em Everatt e Elbeheri (2009), o grau de correspondência entre os símbolos escritos e os sons da língua que os representam, foi considerado pelos estudiosos no campo da dislexia como uma das principais características que leva às variações linguísticas quando se tenta investigar a aquisição da literacia. Estudos de Downey e Snyder (2000, in Dal, 2008) comprovam que os problemas na aprendizagem de uma LE estão diretamente relacionados com as capacidades verbais e de escrita que o aluno demonstra na sua língua nativa, daí ser natural que o aluno disléxico evidencie problemas na aprendizagem da pronunciação de palavras estrangeiras, problemas em interiorizar as estruturas sintáticas e gramaticais da língua bem como as correspondências grafema-fonema. Além destas características, está comprovado que a leitura dos alunos disléxicos na LE é lenta, sendo acompanhada por dificuldades na expressão escrita e por uma compreensão pobre dos materiais escritos (Dal, 2008).

Embora a dislexia tenha sido identificada entre indivíduos que aprendem a ler e a escrever numa variedade de línguas, o modo como se manifesta pode variar de língua para língua, não sendo, portanto, determinada pela língua (Smythe & Everatt, 2004).

Para Everatt e Elbeheri (2009), a língua, bem como outros elementos ambientais como o ensino, está em constante interação com os níveis de análise cognitivos, biológicos e comportamentais que melhor explicam a problemática da

dislexia. Uma vez que se crê que a dislexia tenha na sua base um défice no processamento fonológico que conduz a problemas de associação grafema-fonema, não é surpreendente que a dislexia varie entre as diversas línguas, uma vez que o modo como a ortografia representa a fonologia também varia. Uma das principais características que pode determinar o modo como a dislexia se manifesta nas diferentes línguas é a variabilidade na ortografia.

3.4.1. - Transparência ortográfica

Como já referimos, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, não se dá da mesma forma que a aquisição da Língua Materna, assim como aprender uma Língua Estrangeira que seja parecida com a Língua Materna não é o mesmo que aprender uma língua que seja totalmente diferente. As semelhanças entre as línguas podem ocorrer por pertencerem à mesma família, como é o caso do português e do espanhol, ou por serem uma forma modificada da outra, como o francês e o haitiano, ou até mesmo por uma língua ter tido uma grande influência na outra através de contactos ocorridos no passado, como é o caso da influência do francês no vocabulário inglês. As línguas podem ser semelhantes ou diferentes na fonologia, no vocabulário ou até mesmo na gramática (Figueiredo, 2009).

De acordo com Sucena e Castro (2009), historicamente, a investigação acerca dos processos de leitura fluente bem como da sua aprendizagem baseavam-se essencialmente em estudos levados a cabo na língua inglesa. Na década de 80, desenvolveram-se uma série de estudos provenientes de outras línguas, com características diferentes da inglesa, que revelaram resultados surpreendentes e inovadores: o recurso aos processos cognitivos intervenientes na leitura varia de acordo com as características da ortografia. Iniciou-se aqui uma nova linha de investigação acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita tendo por base que os resultados obtidos com as crianças falantes do inglês não se generalizavam às crianças falantes de outras línguas (Geva & Seigel, 2000; Goswami, 2000; Smythe et al., 2004; Vellutino et al., 2004). Aliás, várias investigações concluíram que as crianças que aprendem a ler em inglês denotam um ritmo de aprendizagem mais lento comparativamente com as restantes. Segundo Sucena e Castro (2009, p.15), “os diferentes ritmos de aprendizagem da leitura em ortografias alfabéticas têm sido explicados através das características das diferentes ortografias, mais especificamente através da consistência ortográfica”. Esta consciência

ortográfica referida pelas autoras está intimamente ligada ao conceito de transparência das ortografias, sendo uma ortografia tanto mais transparente quanto mais traduz a sua fonologia de forma consistente e, inversamente, será tanto mais opaca quanto mais a relação entre a ortografia e a fonologia se distancia. Nas línguas opacas, nas quais existem muitas irregularidades na correspondência grafema-fonema, como acontece na língua inglesa, cometem-se mais erros (Teles, 2008; Vellutino et al., 2004; Zorzi & Ciasca, 2009). Em línguas como a Inglesa, uma letra pode representar vários sons, e um determinado som pode ser representado por letras diferentes, dependendo do contexto em que ocorrem (Dal, 2008; Everatt & Elbeheri 2009). Como descrito em Zorzi e Ciasca (2009), na ortografia da língua inglesa, fatores como o comprimento das palavras bem como a forma de combinação das letras, têm sido apontados como aspetos relacionados com as dificuldades de soletração e leitura, ao ponto de levar vários autores a questionarem-se acerca de se não será o Inglês escrito, por si, uma língua disléxica.

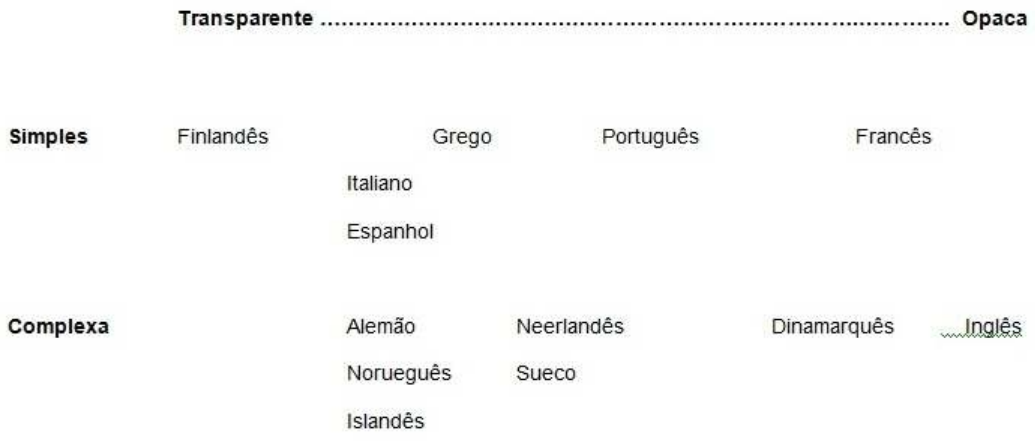
Paulesu e colaboradores (2000), compararam leitores adultos ingleses e italianos na leitura de palavras e não-palavras, contrastando, assim, uma ortografia opaca com uma transparente. Os italianos foram mais rápidos que os ingleses, nas palavras e nas não-palavras, demonstrando maior ativação cerebral em regiões temporais superiores esquerdas associadas ao processamento de fonemas. Nos leitores ingleses, a vantagem no processamento das palavras sobre as não-palavras (efeito de lexicalidade) foi superior à observada nos italianos, registando-se maiores ativações na circunvolução temporal inferior posterior esquerda e na circunvolução frontal inferior, áreas associadas ao acesso às palavras (processamento lexical). Estes resultados demonstram que as características da ortografia são passíveis de influenciar a organização neural e funcional do sistema cerebral, que se adapta de modo a permitir um ajustamento eficaz à língua.

Num estudo levado a cabo por um grupo de investigadores europeus[7] (2002), ao abrigo do projeto europeu denominado Ação Europeia Concertada sobre Desordens da Aprendizagem como um Obstáculo ao Desenvolvimento Humano (European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human

[7] De entre os quais se destacam: A. Warnke, W. Schneider, H. Wimmwer, T. Reinelt, J. Alegria, J. Morais, C. Elbro, S. Defior, F. Matos, J. Sainz, X. Angerri, H. Lyytinen, P. Niemi, J. E. Gombert, S. Valdois, C. Porpodas, R. Licht, V. Csepe, H. Ragnarsdottir, C. Cornoldi, P. Giovanardi Rossi, C. Vio, P. Tressoldi, A. Parmeggiani, C. Firman, F. Tonnessen, L. Cary, S. L. Castro, P. Seymor, P. Bryant, U. Goswami, S. Stromqvist e A. Oloffson.

Development), comparou-se, ao nível translinguístico, a fase inicial da aprendizagem da leitura, tendo sido proposto pelos investigadores envolvidos no processo um *continuum* de transparência/opacidade ortográfica quanto a 13 ortografias estudadas, como descrito na Figura 2, sendo o Finlandês a língua mais transparente e o Inglês a língua mais opaca.

Figura 2 - Continuum de Opacidade Ortográfica para treze ortografias europeias



Fonte: Sucena e Castro (2009)

Os resultados obtidos nos estudos de Seymour, Aro e Erskine (2003), assim como nos estudos de Veii e Everatt (2005), citados por Everatt e Elbeheri (2009), comprovaram que as crianças aprendem a ler tanto mais rápido quanto maior for a transparência da ortografia. Pelo exposto, uma vez que o inglês é tido como uma língua opaca, podemos concluir que as crianças que aprendem a língua inglesa se deparam com dificuldades acrescidas no processo de alfabetização. Segundo Katz e Frost (1983) e Frost, Katz e Bentin (1987), citados por Sucena e Castro (2009), a hipótese da transparência ortográfica é aplicada não só à leitura fluente, mas também às várias fases de aquisição da leitura, uma vez que, de acordo com a transparência ortográfica em que se aprende a ler, as crianças tendem a revelar diferentes percursos de desenvolvimento, sendo que os aprendizes da leitura numa ortografia não tão opaca como o inglês revelam uma mais rápida aquisição da competência de descodificação face aos aprendizes do inglês. Como descrito em Sucena e Castro (2009),

> desde meados da década de 80 até ao momento presente, um conjunto de estudos que compararam a competência de descodificação (através de tarefas de leitura de pseudo-palavras) entre crianças falantes do inglês e crianças provenientes de ortografias mais transparentes têm revelado uma grande discrepância entre o ritmo de aquisição dessa competência (p. 55).

Se, como indicam alguns estudos dos quais destacamos o de Wimmer e Goswani (1994), entre outros, as crianças que aprendem ortografias transparentes parecem adquirir rapidamente a mestria da leitura, então, surge a questão: porque não resolver o problema das dificuldades de aprendizagem da leitura através de uma simplificação das ortografias opacas tornando-as mais transparentes? Certo é que muitas reformas ortográficas têm sido inspiradas pela ideia de que é mais fácil aprender a ler e escrever numa ortografia mais transparente. No entanto, como descrito em Castro e Gomes (2000), não existem dados que permitam comprovar que as simplificações ortográficas conduzem à diminuição do insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Em termos históricos, as diferenças entre línguas quanto aos processos envolvidos na leitura foram primeiramente analisadas no quadro da *hipótese da profundidade ortográfica* (Frost, Katz & Bentin, 1987; Katz & Feldman, 1983, in Lima, 2008), desenvolvida a partir dos modelos clássicos de dupla via. Os modelos de dupla via assumem genericamente a existência de dois procedimentos ou vias para a leitura: a via fonológica, sub-lexical, que opera de modo sequencial convertendo as letras em sons através da utilização de regras de correspondência grafema-fonema; e a via lexical, que opera de modo holístico, mapeando diretamente a configuração ortográfica da palavra com a forma fonológica através do acesso ao conhecimento sobre a palavra armazenado no léxico. Estes dois procedimentos de reconhecimento de palavras funcionam em paralelo, sobressaindo aquele que fosse mais rápido e eficaz (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001; Wydell, Vuorinen, Heleninus, & Salmelin, 2003, in Lima, 2008). Segundo a hipótese da profundidade ortográfica, as duas vias de leitura podem ter uma importância diferencial de acordo com as exigências da ortografia a ser lida. Nas ortografias transparentes e semi-transparentes, como é o caso do Português, os leitores são encorajados a usar a via fonológica, uma vez que o mapeamento entre letras e sons é relativamente direto e consistente. Em contrapartida, nas ortografias opacas, como é o caso do Inglês, a via fonológica é pouco eficaz devido às ambiguidades nas correspondências grafema-fonema, pelo que os leitores têm de usar a via ortográfica direta, reconhecendo as palavras como um todo (Frost, 1994). Assim, os leitores ajustariam a estratégia de leitura, fundamentalmente "ortográfica" ou "fonológica", de acordo com as

características da língua. Esta hipótese foi até há pouco tempo o contributo teórico mais proeminente para a compreensão das diferenças translinguísticas na leitura. Contudo, a sua predição basilar de que os efeitos fonológicos são muito reduzidos em ortografias inconsistentes tem sido posta em causa por diversos estudos e em vários paradigmas experimentais (Lima, 2008). No sentido de ultrapassar as críticas à hipótese da profundidade ortográfica, Ziegler e colaboradores delinearam recentemente a *hipótese psicolinguística da granularidade* (Ziegler, Ferrand, & Montant, 2004). Esta proposta teórica partilha muitos aspetos com a anterior, contendo como principal vantagem o facto de conceber as unidades de codificação fonológica na leitura de modo contínuo e não de forma dicotómica como acontece na oposição entre fonologia lexical (reconhecimento da palavra como um todo) e processamento grafema-fonema, postulada pela hipótese da profundidade ortográfica (Lima, 2008). Procurando integrar os dados atualmente disponíveis sobre a aquisição da leitura, a dislexia desenvolvimental e a leitura hábil nas várias ortografias, a hipótese psicolinguística da granularidade sugere que as diferenças translinguísticas na leitura refletem diferenças fundamentais nas estratégias de codificação fonológica que se desenvolvem em resposta às características ortográficas da língua. As crianças que aprendem a ler em línguas ortograficamente mais transparentes, como o Espanhol ou o Italiano, podem basear-se quase exclusivamente em estratégias de codificação ao nível do grafema-fonema porque as correspondências entre grafemas e fonemas são altamente consistentes. Já as crianças que aprendem a ler em ortografias profundas, como o Inglês, não podem usar tão eficazmente unidades linguísticas pequenas, na medida em que a ambiguidade nas correspondências grafema-fonema é muito elevada. Como consequência, as crianças inglesas têm de desenvolver estratégias de codificação fonológica que complementem a conversão grafema-fonema, como o reconhecimento de sílabas, de padrões de letras para rimas e as tentativas de reconhecimento da forma ortográfica da palavra como um todo. Assim, as ortografias inconsistentes forçariam os leitores a desenvolver múltiplas estratégias de codificação fonológica, variando na granularidade, entre unidades mais pequenas e unidades maiores, ao passo que nas ortografias transparentes, pelo contrário, a correspondência grafema-fonema seria geralmente suficiente para uma leitura bem sucedida (ídem).

Assim, é necessário considerar diferentes abordagens quanto à problemática da dislexia, uma vez que esta também varia de língua para língua.

Embora muitos professores de línguas tentem basear as suas aulas no método comunicativo, o trabalho feito na sala de aula tem, maioritariamente, por base textos,

o que faz sobressair as fraquezas dos alunos disléxicos.

Torna-se essencial que estes alunos recebam input multisensorial com vista a melhorar a sua capacidade de relacionar os fonemas com a sua representação gráfica, melhorando, assim, a sua capacidade de leitura (Dal, 2008).

Síntese

Este capítulo foi dedicado à problemática que está na base deste trabalho, a dislexia, referindo algumas das suas características, a sua evolução histórica, estudos mais recentes, assim como a relação entre a dislexia e o Projeto Genoma Humano, sendo que com o desenvolvimento da ciência e a ajuda das ressonâncias magnéticas, é agora possível obter uma visualização neuroimagética que permite aos estudiosos aferir quais as áreas do cérebro que estão envolvidas nos problemas de leitura e escrita (Hadzibeganovic et al., 2009).

Foi também dado relevo ao contributo das perspetivas neuropsicológica e cognitiva para o estudo e compreensão da dislexia, as causas, avaliação e intervenção nesta problemática, os comportamentos escolares a ela associados e o papel da escola e professores face à dislexia, tentando sempre transmitir a ideia de parceria e troca de experiências entre a comunidade educativa e os pais, uma vez que só assim, num trabalho conjunto e cooperativo se conseguirá programar especificamente para os alunos em causa tendo em vista o sucesso na sua aprendizagem, contemplando a necessidade de reeducação face à problemática da dislexia. É também feita referência à Pedagogia do Erro e seu enquadramento no caso dos alunos disléxicos, uma vez que os erros produzidos por estes alunos são erros específicos relacionados com a sua problemática não podendo ser encarados da mesma forma que os erros gerais produzidos pelos alunos não disléxicos. Uma vez que os alunos disléxicos aprendem, apesar de não da mesma forma, é necessário incutir-lhes o gosto pela aprendizagem, promovendo a sua autoestima e fazendo-os acreditar que são capazes de ultrapassar as suas dificuldades. É deveras importante que este procedimento ocorra aquando da aprendizagem da Língua Materna pois, como vimos no próximo capítulo, é essencial que os alunos disléxicos se sintam capazes, motivados e confiantes aquando da aprendizagem de uma segunda língua, no caso aqui em estudo, o Inglês.

Neste capítulo foi também referida a importância do contacto com uma Língua Estrangeira, sendo que este deveria ser feito o mais precocemente possível. Alguns autores, entre os quais Brumfit (1995) e Cohen, (1991), referem que as estruturas cerebrais são mais moldáveis antes da puberdade, não existindo nesta altura quaisquer preconceitos face a outras línguas e outras culturas sendo estes alguns dos fatores favoráveis à iniciação do ensino da LE nos primeiros anos de escolaridade, o que se tem verificado nas nossas escolas com a introdução da AEC de Inglês já desde o 1º ano do 1º CEB.

No entanto, dado que a dislexia tem na sua base um défice no processamento fonológico que conduz a problemas de associação grafema-fonema, não é surpreendente que a dislexia varie entre as diversas línguas, uma vez que o modo como a ortografia representa a fonologia também varia. No caso da língua Inglesa, como se verificou, existem muitas irregularidades na correspondência grafema-fonema, o que torna a sua aprendizagem mais lenta e propícia à produção de mais erros.

Uma vez que um aluno disléxico apresenta sérios compromissos aquando da aprendizagem da LM surgem algumas questões face à exposição destes alunos a uma LE, no entanto, face ao paradigma de inclusão que se vive atualmente, devem-se estender as oportunidades a todos os jovens, independentemente das suas capacidades ou incapacidades.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 4 – A Metodologia de Investigação

4.1. – Problemática

A escola, sendo o local privilegiado para o desenrolar da ação educativa, funciona também como um vértice fundamental no âmbito das dificuldades de aprendizagem específicas, sendo relevante, neste trabalho, o que concerne à dislexia. Esta instituição segue políticas de integração e de igualdade de oportunidades, mas tem ao mesmo tempo que preparar os alunos para atingir objetivos estandardizados, o que a coloca perante um dilema.

Se, por um lado, deve atender às diferenças de destrezas dos alunos, por outro deve conduzi-los a determinados objetivos, e é aqui que surgem as situações problemáticas quando se consideram alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, como é o caso da dislexia. Como é sabido, a responsabilidade na prevenção do insucesso escolar recai na escola.

O que se pretende é melhorar o fluxo da informação entre a escola e a comunidade, de modo a que alunos e pais conheçam tanto aquilo que a escola pode oferecer como as limitações com que se debate; prever horários específicos de consulta, promover encontros entre a escola, o pessoal especializado, o aluno com dislexia e a sua família, com vista a que todos possam adotar uma abordagem de colaboração e cooperação que torne mais fácil o encontrar de soluções; não podemos esquecer a promoção de formação frequente para todos os interessados. Esta instituição deve, portanto, reunir todo um conjunto de condições com o objetivo comum de minorar os défices associados à perturbação em causa e de contribuir para a promoção do sucesso das crianças disléxicas.

De acordo com Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola, necessitando de formas diferentes de ensino; devem ser positivos e construtivos; devem reconhecer que um aluno com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e até cansar-se mais rapidamente; devem ser cuidadosos, não rotulando a pessoa, mas sim o comportamento; devem saber que chantagens e ameaças não são motivadoras para a criança com dislexia, necessitando esta de instruções claras e de um ritmo mais lento e repetido; e devem valorizar as capacidades da

criança procurando ensiná-la baseando-se nos seus pontos fortes, realçando capacidades e talentos. Todas estas informações devem constar do processo do aluno, processo ao qual todos os professores deverão ter acesso, tendo presentes quais as dificuldades reveladas pelo aluno em questão, conseguindo antever e contornar algumas das dificuldades/entraves por que o aluno poderá ter de passar aquando da aprendizagem de uma nova língua. A partilha de informações e experiências entre os professores das diferentes disciplinas e com o Encarregado de Educação é de extrema importância para se alcançar o sucesso na aprendizagem dos alunos em questão.

Além destes aspetos, que refletem um conjunto de atitudes pedagogicamente eficazes, é importante que o professor detenha uma panóplia de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e da dislexia permitindo-lhe utilizar estratégias mais adequadas junto destes alunos (Snowling, 2000).

No que concerne à dislexia importa salientar que do ponto de vista educativo, esta perturbação não se pode dissociar de um enquadramento holístico da criança dado a que a perturbação em causa, bem como as dificuldades de aprendizagem em geral, pode conduzir à insegurança emocional e ao isolamento social (Lima, Cameirão, Meireles, Lucci, 2005).

Torna-se, então, fundamental que o professor e a escola em geral estejam preparados para uma deteção e reeducação eficaz destas dificuldades, até porque é também a partir do domínio das competências de leitura e escrita que se desenvolve a maioria das aprendizagens posteriores.

Aquilo que se pretende com esta investigação é munir os professores de conhecimentos que lhes permitam perceber qual a tipologia de erros manifestada pelos alunos disléxicos aquando das atividades de leitura e escrita quer na LM quer na LE e, assim, contornar os seus entraves à aprendizagem proporcionando aos alunos disléxicos um ambiente educativo favorável à aprendizagem e promoção de autoestima.

4.2. - Justificação da escolha da Metodologia

A investigação científica é um longo processo que se inicia com a escolha do tema a ser investigado. Esta tarefa não é elementar dependendo de um conhecimento básico advindo de vivências, experiências e interesse em relação ao fenómeno a ser estudado, exigindo leitura atualizada sobre o assunto em questão (Schutz, Detanico, Dalpupo, & Santos, 2011).

Para estabelecer uma articulação entre o mundo empírico e o mundo teórico, o investigador quer seja em investigação qualitativa ou não, deve selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha dos dados, e um ou vários instrumentos de registo dos dados (Lessard-Hébert et al., 1990).

A escolha de determinada metodologia é fundamental para qualquer investigação, pois define os princípios pelos quais o investigador se vai guiar ao longo do seu estudo, com vista a garantir a validade do conhecimento a que chegou. Nesse sentido, seguimos a afirmação de Flick (2009), que refere que em cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, tendo em conta os seus objetivos próprios, o seu modelo de análise e as suas hipóteses.

Considerando-se as duas diferentes abordagens possíveis em investigação, a qualitativa e a quantitativa, esta é qualiquantitativa, uma vez que inclui mensuração de dados recolhidos, interpretação e discussão dos mesmos. Conciliamos nesta investigação as duas abordagens por entendermos que, sendo complementares, possibilitam maior aprofundamento das informações e maior fidedignidade na interpretação dos dados recolhidos. A abordagem quantitativa tem como objetivo levantar dados, indicadores e tendências observáveis procurando abarcar grande quantidade de dados, por meio de variáveis. Segundo Ribeiro (2007, p. 79), “a investigação quatitativa caracteriza-se por se expressar através de números, ou seja entidades abstratas que representam uma contagem, uma medição, um cálculo”. A qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões na busca de conhecer a complexidade dos fenómenos e processos específicos dos grupos. (Minayo & Sanches, 1993).

Com vista a alcançarmos os objetivos a que nos propusemos aquando deste trabalho, procedemos a uma investigação de caráter misto, de um estudo de caso

múltiplo efetuado em diversos Agrupamentos de Escolas do distrito do Porto. Bogdan e Biklen (1994, p.97) consideram que "quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos". Para Yin (2005, p. 384), "ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo – porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como *replicações* de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses".

Neste tipo de estudo, "buscamos el detalle de la interacción com sus contextos" (Stake, 2005, p.11). Em Yin (1994), podemos ler que esta é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o "como" e o "porquê", quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real. O estudo de caso centra-se em aspetos individuais. Pretende-se saber acerca do geral olhando para o particular, permitindo-nos descobrir a complexidade de certas relações. Um estudo de caso consegue estudar as coisas ao pormenor. Este é, portanto, um estudo holístico, não lidando com fatores isolados (Denscomb, 2007; Duarte, 2008). Esta metodologia pressupõe, em alguns casos, "a existência de uma teoria prévia, que será testada no decorrer da investigação", e admite em outros casos a construção de uma teoria a partir dos achados da pesquisa (Yin, 1994, p. 49). Generaliza-se uma teoria para explicar e prever fenómenos semelhantes, e não variáveis.

Fidel (1992) refere que o método do estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo, sendo que estas são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Seguindo esta linha de pensamento, neste trabalho optamos por registar os acontecimentos reais que verificamos aquando da observação dos alunos disléxicos que compõem a amostra, assim como as perguntas que colocamos no decorrer da nossa investigação e as respostas que fomos obtendo.

Em Clem e Kemp (1995), podemos ler que o estudo de caso é uma descrição minuciosa, "rica" de um aspeto de uma cultura atual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. O seu objetivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas. Tudo tem de ser feito com tanta precisão e credibilidade que todas as relações entre casos concretos se enquadrem dentro dos limites estabelecidos; onde isso não for possível, deve dar-se uma explicação adequada. Uma vez que o fenómeno e o contexto não

são sempre de fácil distinção em situações da vida real, a utilização do método de estudo de caso tem que ter presente que se irá defrontar com situações para as quais existem mais variáveis do que propriamente dados disponíveis. Tal facto implica a utilização de várias fontes de pesquisa sendo necessária a análise da sua coerência global através de um processo designado por "triangulação" (Flick, 2009). De acordo com o mesmo autor, estas técnicas triangulares permitem explicar de maneira mais completa o mesmo acontecimento obtendo dados de diferentes fontes aumentando, assim, a fiabilidade da informação. a triangulação é uma estratégia que possibilita agregar múltiplos pontos de vista. O seu uso permite ainda a combinação de diversas estratégias de pesquisa, agrupando dados qualitativos e quantitativos, atendendo tanto aos requisitos do método qualitativo, garantindo a representatividade e a diversidade das pessoas que formam o universo da pesquisa, quanto do método quantitativo (Minayo, 2005). Uma das grandes características do estudo de caso defendida por diversos autores é o facto de a observação ser feita em ambiente natural, podendo-se utilizar vários meios de recolha de dados. Segundo De Ketele e Roegiers (1993, p.22), "observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele".

Neste estudo vamo-nos socorrer da observação direta e indireta em ambiente de sala de aula quer dos alunos que integram o Grupo Experimental (GE) quer dos que integram o Grupo de Controlo (GC) aquando tanto da disciplina de Língua Portuguesa (LP) como da de Inglês, da análise de conteúdo dos registos/relatórios que constam do processo dos alunos assim como dos trabalhos produzidos pelos alunos, dos dados obtidos após a aplicação da grelha e matriz de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto bem como das entrevistas dirigidas aos professores. Procederemos à observação dos alunos do GE e do GC em duas aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Inglês para cada aluno com duração uma de 45 minutos e outra de 90 minutos. Esta observação será precedida de uma conversa informal com o docente da disciplina com cerca de duas semanas de antecedência, explicitando quais os objetivos do estudo e dando a conhecer quer a grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo quer a matriz de observação e registo da tipologia de erros. Cada docente orientará a aula da forma que achar mais pertinente para que o investigador possa recolher os dados necessários para o estudo, sendo observada, em contexto de sala de aula, a linguística, a ortografia, a leitura e a expressão Embora a maioria dos instrumentos de pesquisa apresente caráter qualitativo na sua abordagem, na análise dos registos da matriz de observação e

registo da tipologia de erros, será concretizada uma análise quantitativa, comparando os dados obtidos no Grupo Experimental (LP e Inglês) com os dados obtidos no Grupo de Controlo (LP e Inglês). Tendo por base as variáveis ao nível da expressão escrita, de desenvolvimento linguístico e ortografia, e ao nível da leitura, fluência, expressão, compreensão e exactidão, aplicar-se-ão diferentes testes.

No caso específico da pesquisa de cariz qualitativo, é de crucial importância que o investigador tome todas as precauções para não contaminar o estudo através de falsas evidências ou visões distorcidas da realidade que se observa observa (Hamel, Dufour, & Fortin, 1993; Yin, 1994). Assim, o nosso papel enquanto investigador qualitativo passa pelo interesse "(…) in understanding what those interpretations of reality are at a particular point in time and in a particular context" (Merrian, 2002, p.4).

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo de caso múltiplo na medida em que decorrerá em ambiente natural (sala de aula), com 12 alunos disléxicos (GE) e 12 alunos não disléxicos (GC) a frequentar o 5º e 6º anos do 2º ciclo do ensino básico (escolas públicas) onde se prevê que, a cada momento, surjam novos aspetos importantes para investigar. Escolhemos alunos do 5º e 6º anos do 2º CEB, pois é nesta fase que se desenvolvem as aptidões de leitura e escrita na Língua Estrangeira. O professor/investigador será o principal agente de recolha de dados através da observação direta e interação com os alunos, através de conversas informais. Os métodos de recolha de dados, essencialmente descritivos terão o intuito de descrever as dificuldades e tipologia de erros dada pelos alunos durante a produção/expressão nas atividades de leitura e de escrita quer na Língua Materna quer na Língua Estrangeira. Teremos por base as Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa para o 2º CEB, assim como os descritores de desempenho previstos para este grau de ensino, uma vez que estas têm procurado definir "os conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização como resultado de atividades formais de ensino". Na base da definição/elaboração das Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa estão os documentos normativos – Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico – que se organizam em torno de cinco competências específicas: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Quanto à Língua Estrangeira, o Inglês, optamos por nos guiar pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR, 2001), uma vez que este é um documento emanado pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural

cujo enquadramento teórico subjaz às Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 2º CEB e às Competências Essenciais – Línguas Estrangeiras do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Os Programas em vigor para as LE no ensino básico são anteriores ao CNEB, devendo, no entanto, ser também considerados como documentos de referência para o desenvolvimento curricular, a par das Competências Essenciais.

4.3. – Pergunta de Partida

Com a nossa investigação pretendemos dar um contributo para que os alunos disléxicos aperfeiçoem os domínios da leitura e da escrita partindo da pedagogia do erro para a superação das suas dificuldades no domínio da LP e do Inglês.

Nesse sentido, relembremos a nossa **pergunta de partida**:

"De que forma a análise do erro na Língua Materna e na Língua Estrangeira (Inglês) de alunos com dislexia a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico evidencia diferenças/semelhanças permitindo perspetivar estratégias de superação?"

4.4. – Objetivos do estudo

Os objetivos de uma investigação estão ligados a uma visão global e abrangente do tema. Com base na pergunta de partida, definimos os seguintes **objetivos** de estudo:

Objetivo Geral:

- Conhecer a tipologia de erros de alunos com dislexia aquando das atividades de leitura e escrita na Língua Materna e na Língua Estrangeira.

Objetivos Específicos:

- Identificar a tipologia de erros de alunos com dislexia na Língua Materna e na Língua Estrangeira;

- Aferir as semelhanças e diferenças reveladas pelos alunos com dislexia tanto na leitura como na escrita quer na Língua Materna quer na Língua Estrangeira;

- Comparar os erros dos alunos tanto na Língua Materna como na Língua Estrangeira;

- Perspetivar estratégias de superação/reeducação a aplicar no ensino/aprendizagem de alunos com dislexia.

4.5. – Instrumentos de Pesquisa

Neste estudo utilizamos diferentes instrumentos de pesquisa, nomeadamente a entrevista, a análise documental, a matriz de observação e registo da tipologia de erros e a grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo, o que permite obter dados de diferentes tipos, os quais proporcionam o cruzamento de informação. Segundo Yin (1994), o uso de múltiplas fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno. As conclusões e descobertas serão assim mais sólidas uma vez que advêm de um conjunto de confirmações. Todos os instrumentos foram intencionalmente construídos e desenvolvidos para este estudo.

É nosso objetivo, em todos os instrumentos utilizados, garantir a confidencialidade, assegurando, assim, que os atores envolvidos colaborem com testemunhos verídicos, não deturpando os factos, com vista à obtenção do maior rigor científico.

Como descrito em Bell (2008), os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser desenvolvida. No caso particular deste estudo, será utilizada a observação direta dos alunos que constituem o GE e o GC (trabalho direto com os alunos com vista a aferir a tipologia de erros que revelam nas atividades de leitura e de escrita na Língua Materna e na Língua Estrangeira) e observação indireta (análise das fichas de trabalho realizadas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e de Inglês), as respetivas notas de campo, bem como relatórios médicos, psicológicos e escolares que acompanham o processo dos alunos em causa. Iremos proceder à observação de duas aulas de LP e de Inglês para cada aluno.

4.5.1. – A entrevista

Como descrito em Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela " é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo". De acordo com Ketele e Roegiers (1993, p.22), a entrevista é "um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações". Os diferentes tipos de entrevistas existentes têm sido classificados de formas diversas. Fontana e Frey (1994), consideram a existência de três grandes tipos: estruturada, semiestruturada, e não estruturada. Neste estudo optamos pelas entrevistas semiestruturadas onde, segundo Robson (1993, p.227), "o investigador definiu claramente os propósitos, mas para a sua pesquisa usa de alguma flexibilidade na redação e na ordem de apresentação das questões". As entrevistas decorreram nas escolas, nas respetivas salas dos professores/sala de aula (Anexo 1). Estes são espaços isolados, sem ruídos que possam perturbar o decorrer das entrevistas e com condições de iluminação adequadas.

A primeira fase para o desenvolvimento da entrevista aplicada neste estudo consistiu numa revisão de literatura aprofundada sobre os conteúdos focados nos objetivos desta investigação. Como descrito em Quivy e Campenhoudt (1998, p.69), "leituras e entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação. As leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida. As entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação da leitura".

Concordando que a entrevista é tido como "o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas vinculadas por um indivíduo" (Albarello, 2001, p.87), a nossa escolha recaiu sobre a entrevista semi-estruturada, constituída por questões abertas, feitas oralmente, seguindo uma ordem estipulada, mas permitindo ao investigador maior flexibilidade para acrescentar

perguntas de esclarecimento favorecendo a exploração dos saberes, crenças e valores do entrevistado.

Depois de elaborado o guião da entrevista, recorremos à sua validação através do método de peritagem, tendo sido consultados quatro investigadores no sentido de proceder à validação do seu conteúdo: dois com conhecimentos específicos elevados no currículo em educação e outros dois com conhecimento ao nível do domínio da investigação científica, à qual se associa uma vasta experiência no domínio da prática.

Seguida esta apreciação e respetiva reformulação do guião, procedemos à aplicação de uma entrevista piloto, por forma a discutir e analisar as questões abordadas para responder aos objetivos do nosso estudo.

Após ligeiras alterações, julgadas pertinentes, decidimos adotar o guião definitivo, pois verificou-se que este continha relevância, clareza e compreensão nas questões aplicadas.

Antes do início de cada entrevista foi fornecida informação acerca deste trabalho de investigação estando o investigador sempre presente para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir. Foi pedido aos docentes que respondessem a todas as perguntas o mais honestamente possível, sendo relembrados da importância do seu contributo para a investigação, assumindo o investigador uma postura de fio condutor da conversa lançando pistas, solicitando esclarecimentos e evitando recorrer a questões demasiado fechadas de modo a não inibir as respostas do entrevistado.

Enquanto entrevistas semi-diretivas, reconhecemos ao investigador a possibilidade de fazer perguntas adicionais para explicitação de alguns pontos de vista e de não obedecer à ordem das questões, conduzindo a entrevista em tom de conversa informal.

Os procedimentos envolvidos na investigação interpretacional decorrem da *Grounded Theory* ou teoria alicerçada baseando-se num método de comparação constante envolvendo processos indutivos de raciocínio (Flick, 2000).

As entrevistas foram gravadas por um aparelho *Sony IC Recorder* ICD-87, e transcritas *verbatim* para computador com o auxílio do programa *Digital Voice Editor* em documentos Word a 1,5 espaços totalizando um total de 42 páginas. Foram feitas revisões ligeiras nos dados extraídos das entrevistas, nomeadamente nomes e referências que ameaçassem o anonimato dos entrevistados.

A transcrição procurou respeitar, o mais fielmente possível, o discurso oral e a

gramaticalidade própria. A fiabilidade da transcrição foi garantida pelo procedimento sistemático de audição e confirmação de pequenos segmentos de texto, de uma palavra até uma pequena frase, facilitando pelos recursos do programa de gravação. Após a transcrição das entrevistas, o investigador, procedeu à leitura das mesmas. Os textos transcritos foram introduzidos e analisados no programa de análise de dados qualitativos NVIVO 10. Este *software* é uma mais-valia na codificação dos textos transcritos pelas entrevistas, pois permite uma codificação direta do texto, formando as categorias de análise, categorias essas que nos facilitam na interpretação dos resultados obtidos. A construção destas categorias resulta do estabelecimento de relações de similaridade entre conceitos que parecem associar-se ao mesmo fenómeno, havendo um agrupamento dos conceitos em categorias (Bardin, 2009). A associação de cada conceito pode estabelecer-se a outros conceitos de categorias diferentes. Assim, a designação atribuída à categoria conceptual deve ser abstrata, de forma a compreender os conceitos mais específicos que com ela se relacionam.

Com estas entrevistas pretendemos aferir a perceção dos docentes acerca das áreas comprometidas de um aluno com dislexia; a valorização que dão ao erro em contexto de sala de aula; a sua perceção acerca da aprendizagem de uma LE, nomeadamente o Inglês e o seu entendimento relativamente à necessidade de partilha/troca de informações entre o professor de LP e o de Inglês.

4.5.2. - Análise documental

As fontes documentais oficiais são fundamentais para se poder obter uma primeira visão de enquadramento de um estudo de caso. Yin (1994, p.81), chama a atenção para a eventual “falta de precisão e descomprometimento dos documentos” mas afirma que mesmo nesses casos “o estudo de documentos oficiais é fundamental no início de um estudo de caso”.

A análise de conteúdo dos documentos foi dividida em dois blocos, pertencendo o primeiro à análise dos documentos existentes no processo dos alunos em causa e o segundo aos dados recolhidos aquando da observação das aulas. A pesquisa documental é de extrema relevância pois permite-nos aferir a opinião de outros profissionais relativamente às características de cada aluno que compõe o GE, nomeadamente através dos Programas Educativos Individuais (PEI), dos relatórios de

avaliação de fim de ano, dos relatórios médicos, psicológicos e de outros profissionais que acompanharam o processo dos alunos. Assim, serão também analisados os dados obtidos após a aplicação da matriz de avaliação de erros e da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo, bem como os dados relativos às entrevistas, fichas de trabalho e notas de campo.

A análise de conteúdo surge, então, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que pretende obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) dessas mesmas mensagens (Bardin, 2004). A análise de conteúdo consiste, assim, numa técnica de investigação que pretende compreender uma determinada realidade social através da sua produção documental, submetendo-a a uma dissecação minuciosa, de forma a obter o seu sentido latente (Castiello, 2002). Como descrito em Zapico (2007, p.152) a análise de conteúdo "se identifica así con un acreditado campo de conocimiento aplicado en múltiples ocasiones dentro del marco de la investigación educativa, especialmente en el universo de análisis de los libros de texto, dentro del cual cuenta con una amplia trayectoria, un extenso bagaje y unos claros y férreos referentes". Após estas breves definições justificamos a nossa opção por este método de análise, uma vez que a análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação), tendo por técnica a análise categorial temática sendo o seu objetivo a manipulação de mensagens com vista a evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 2004). Não podemos deixar de referir que, por vezes, os conhecimentos deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica e/ou económica, dependendo tal facto do investigador e do objeto de investigação.

Tendo em mente o nosso estudo e atendendo aos instrumentos de pesquisa selecionados, parece-nos importante acrescentar a este trabalho a opinião de Ruiz e Ispizua (1989, p.182), que referem que a análise de conteúdo "no es outra cosa que una técnica para ler e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, mas concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos". Assim sendo, a investigação implica um modo de recolha de informação que leva à análise e elaboração de uma teoria própria.

4.5.3. – Matriz de avaliação de erros/análise do processo

Para a elaboração da matriz de observação e registo da tipologia de erros dados pelos alunos quer aquando do processo de leitura e escrita na LM quer na LE (Anexo 2) baseamo-nos no manual emanado pelo Júri Nacional de Exames (Ministério da Educação e Ciência, 2012) que refere a tipologia de erros dada pelos alunos disléxicos (selecionamos 52 variáveis), assim como em alguns trabalhos que avaliam, entre outros, a velocidade de fluência da leitura (Ferreira, 2009), tendo por base um conjunto de descritores de desempenho em leitura para o 2º CEB (Viana, 2007), as metas de aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa do 2º CEB e o documento emanado pelo Ministério da Educação "Plano Nacional de Ensino da Leitura" (Viana, 2007), assim como a intervenção pedagógica específica e diferenciada em crianças do 2º CEB (Vieira, 2011), as orientações programáticas para o ensino o Inglês no 2º CEB (Ministério da Educação, 2005) e os descritores dos níveis de desempenho definidos no Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR*)*.

Para melhor compreensão das variáveis selecionadas anexamos um documento explicativo das mesmas (Anexo 3).

4.5.4. - Grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo

Quanto à grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo (Anexo 4), que procede à avaliação do processo, tem como objetivo, utilizando a escala de Likert, a observação e análise das diferentes competências que os alunos utilizam, ou não, aquando do processo de leitura, quer na LM quer na LE. Com este tipo de avaliação pretende-se dar resposta a questões como:

- "O que está a impedir o aluno de ler bem ou de atingir um nível superior de leitura?"

- "Em que processo específico está o aluno a falhar?"

- "Como se pode (re)organizar o processo de ensino da leitura tendo em vista colmatar as fragilidades detetadas?" (Viana, 2007, p. 12).

Neste estudo vamos dar maior relevo a este último tipo de avaliação, por corresponder a uma avaliação formativa que nos permite aferir as dificuldades/erros revelados pelo aluno aquando do processo de leitura, tendo presente que ler é também compreender o texto que está a ser lido (Viana, 2007).

Tradicionalmente, entendia-se por texto um conjunto acabado de enunciados escritos ou frases que constituem um todo e se apresentam visualmente estruturados e impressos num suporte tipográfico. Um texto era, portanto, e fundamentalmente, encarado como uma unidade da língua escrita. No sentido entretanto proposto pelas correntes mais modernas da linguística, a associação do texto à escrita deixou de ser imediata e natural, passando a designação texto a referir-se a uma unidade de uso linguístico. Neste sentido, texto é tudo o que produzimos quando comunicamos, podendo o mesmo ser falado ou escrito (Gouveia, 1998). Esta grelha destina-se a ser aplicada a textos narrativos, uma vez que este é o tipo de texto mais utilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês do 2º CEB por definir um padrão de estruturação de etapas que visa responder às questões quando, onde e quem, e é também o tipo de texto utilizado aquando da aplicação de testes de leitura (Registo Qualitativo de Leitura e Registo Simultâneo) com vista a aferir se o aluno revela dificuldades neta área (Hennigh, 2008).

De acrescentar que, quanto à sua construção, a matriz e a grelha assumiram a forma de uma "*observation checklist*" (Mckay, 2006, p.278), uma lista de observação realizada pelo investigador durante um dado período de tempo. A autora considera esta *checklist* como "a profile that gives the teacher a sense of what each child can and cannot do, and this is sufficient for the information that is needed for teaching purposes, and for verbal descriptions of progress" (*Idem*, pp. 278-279).

A informação recolhida através da matriz e da grelha permitirá determinar não apenas até que ponto os alunos desenvolveram as competências definidas para a LM e LE, mas também servirá à regulação do próprio processo de ensino-aprendizagem, permitindo o paralelismo entre os erros cometidos aquando do desempenho nas duas línguas, estabelecendo as comparações pertinentes e possíveis.

4.5.5. - Caracterização do contexto escolar

As escolas onde decorreu o estudo são de 2º Ciclo do Ensino Básico sendo

que, geograficamente, quatro escolas se situam no Porto (doravante referidas por Agrupamento de Escolas de 1 a 4), uma das escolas se situa em Maia (Agrupamento de Escolas 5), outra em Santa Maria da Feira (Agrupamento de Escolas 6) e outra em Amarante (Agrupamento de Escolas 7), perfazendo um total de sete escolas, sendo que em seguida faremos uma breve caracterização dos municípios em que estas escolas se inserem, tendo-nos, para tal, baseado nos resultados dos Censos de 2011 seguindo-se uma breve caracterização de cada uma das escolas envolvidas neste estudo.

Porto

A população residente na região Norte, de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2011, é de 3 689 682, cerca de 35% da população residente no país.

A pirâmide etária para o Grande Porto, evidencia a diminuição da população mais jovem, e o forte aumento da população mais idosa, tendo-se agravado, na última década, a diferença entre a percentagem de jovens e idosos.

Cerca de 17,2% da população residente no Grande Porto com 5 ou mais anos de idade, declarou ter muita dificuldade ou não conseguir realizar, pelo menos, uma das 6 atividades diárias referidas (ver, ouvir, andar, memória/concentração, tomar banho/vestir-se, compreender/fazer-se entender).

De acordo com os resultados dos Censos 2011, as áreas de formação superior da população do Grande Porto, continuam a ser na área de Formação de professores, Saúde e Comércio e administração.

Na região Norte, a taxa de desemprego por nível de escolaridade mostra que o desemprego está mais representado na população com o 1º ciclo do ensino básico, seguido daquela que possui o 3º ciclo.

Os municípios do Porto, Matosinhos e Maia têm como aividade económica mais representativa as “atividades financeiras, imobiliárias e serviços às empresas”.

Entre Douro e Vouga

Em 2009 residiam na sub-região Entre Douro e Vouga cerca de 289 mil indivíduos, o equivalente a 7.7% da população da região Norte. É notória a polarização

demográfica do município Santa Maria da Feira, que concentra mais de metade da população residente na sub-região e o dobro da população do segundo município mais populoso.

Em termos gerais, a sub-região insere-se numa extensa mancha de morfologia urbano-industrial, rural difusa, com um modelo de povoamento disperso (embora com territórios de povoamento fortemente concentrado, como sejam os centros urbanos de São João da Madeira e Santa Maria da Feira).

Em termos de síntese territorial, predominam na sub-região os territórios urbanos relativamente consolidados, com uma morfologia de ocupação do solo muito heterogénea, coexistindo altas densidades urbanas (nos municípios mais densamente povoados (como é o caso de Santa Maria da Feira) e áreas ainda marcadamente rurais, com presença de actividade agrícola e florestal.

A taxa de crescimento efetivo da população da sub-região tem vindo a reduzir-se nas últimas décadas, mantendo todavia um valor médio superior aos verificados a nível nacional. É de destacar que apenas os municípios Santa Maria da Feira e São João da Madeira registam uma positiva taxa de crescimento efectivo da população. Prevalece a importância da actividade industrial no perfil de especialização da base económica do Entre Douro e Vouga, sendo a atividade económica mais representativa a indústria de couro e de produtos de couro, seguindo-se a indústria da madeira e cortiça, o comércio por grosso e a retalho.

Tâmega

Um dos traços territoriais mais marcantes desta sub-região prende-se com a clara manifestação de processos difusos de urbanização: os principais centros urbanos, bem como outros espaços de especialização produtiva, organizam um território dinâmico, em transformação, apesar da manutenção de algumas características de ruralidade.

Todavia, a rede urbana do Tâmega é muito frágil, sendo que, no Baixo Tâmega, apenas Amarante representa um centro urbano com alguma relevância. Em 2009, residiam no Tâmega cerca de 560 mil indivíduos.

Ao longo dos últimos anos a taxa de natalidade tem vindo a diminuir, aproximando-se dos valores da Região Norte e do Continente.

O Tâmega faz já parte da coroa menos exportadora, menos industrializada e menos diversificada do Norte e Centro Litoral do País, sendo a atividade económica mais representativa em termos de emprego é a indústria transformadora, seguindo-se a agricultura, produção animal e silvicultura, a construção civil e o comércio por grosso e a retalho. Tanto a indústria têxtil como a indústria do couro e dos produtos de couro (calçado) representam 20% do emprego total da sub-região.

O nível geral de escolaridade da população é baixo, e a taxa de abandono escolar é ainda elevada.

Agrupamento de Escolas 1

O Agrupamento de Escolas 1, é composto por 11 estabelecimentos de educação e Ensino. No presente ano letivo, a população escolar, de acordo com dados constantes do perfil de escola, é constituída por 1763 crianças e alunos. Destes, frequentam a educação pré-escolar 215 crianças (nove grupos), o 1.º ciclo 636 alunos (29 turmas), o 2.º ciclo 439 alunos (18 turmas) e o 3.º ciclo 473 alunos (21 turmas). De acordo com o mesmo documento, 2% dos alunos não têm naturalidade portuguesa e 62% dispõem de computador e *Internet* em casa. O levantamento das habilitações académicas dos pais dos alunos revela que 8% têm formação superior e 31% formação secundária ou superior. Quanto à atividade profissional dos pais dos alunos, a sua distribuição mostra que 13% têm profissões de nível superior e intermédio.

A equipa de docentes, de acordo com os dados do perfil de escola, é constituída, no presente ano letivo, por 142 profissionais, dos quais 89% são do quadro e 87,3% têm 10 ou mais anos de serviço. Já o pessoal não docente é constituído por 78 trabalhadores: um técnico superior (psicóloga), um chefe de serviços de administração escolar, oito assistentes técnicos e 68 assistentes operacionais. Dos trabalhadores não docentes, 88,5% têm contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado e 57,7% têm até nove anos de serviço.

Agrupamento de Escolas 2

O Agrupamento de Escolas 2, é composto por 5 estabelecimentos de educação e Ensino. No presente ano letivo, a população escolar, de acordo com dados constantes do perfil de escola, é constituída por 1622 crianças/alunos: 113 na

educação pré-escolar (5 grupos), no 1.º ciclo 777 alunos (25 turmas), no 2.º ciclo 537 alunos (20 turmas) e o 3.º ciclo 195 alunos (9 turmas). O número de alunos com necessidades educativas especiais é de 38. As habilitações académicas dos pais dos alunos revelam que 34,8% formação secundária, 24,2% formação superior e 16,5% possuem o terceiro ciclo. Quanto à atividade profissional dos pais dos alunos, 32,4% trabalham nos serviços e comércio, 28,9%são quadros superiores, dirigentes e profissionais intelectuais, 15,5% são operários, artífices e trabalhadores da indústria; 15,3% técnicos e profissionais de nível intermédio; 7,7% trabalhadores não qualificados e 0,2% trabalham na agricultura.

O corpo docente, de acordo com os dados do perfil de escola, é constituído por 144 professores, sendo 117 dos quadros do agrupamento, 12 do quadro de zona pedagógica e 15 contratados. Já o pessoal não docente é constituído por 54 trabalhadores: oito assistentes técnicos e 45 assistentes operacionais e uma técnica superior (psicóloga).

Agrupamento de Escolas 3

O Agrupamento de Escolas 3 é composto por 13 estabelecimentos de educação e Ensino. No presente ano letivo, a população escolar, de acordo com dados constantes do perfil de escola, é constituída por 1721 crianças e alunos. O levantamento das habilitações académicas dos pais dos alunos conhecida, revela que 12% têm formação superior e 43% formação secundária ou superior. Quanto à atividade profissional dos pais dos alunos, a sua distribuição mostra que 16% têm profissões de nível superior e intermédio.

A equipa de docentes, de acordo com os dados do perfil de escola, é constituída, no presente ano letivo, por 153 profissionais, dos quais 90% são do quadro e 89,6% têm 10 ou mais anos de serviço. Já o pessoal não docente é constituído por 81 trabalhadores, dispondo o Agrupamento de um técnico superior (psicóloga).

Agrupamento de Escolas 4

O Agrupamento de Escolas 4, é composto por 12 estabelecimentos de educação e Ensino. No presente ano letivo, a população escolar, de acordo com dados constantes do perfil de escola, é constituída por 2112 crianças/alunos. O

número de alunos com necessidades educativas especiais é de 43. As habilitações académicas conhecidas dos pais dos alunos revelam que 37,2% possui formação secundária, 26,8% formação superior e 19,5% possuem o terceiro ciclo. Quanto à atividade profissional dos pais dos alunos, 45,4% trabalham nos serviços e comércio, 34,6%são quadros superiores, dirigentes e profissionais intelectuais, 12,5% são operários, artífices e trabalhadores da indústria; 7,5% técnicos e profissionais de nível intermédio.

O corpo docente, de acordo com os dados do perfil de escola, é constituído por 182 professores, sendo 126 dos quadros do agrupamento. O Agrupamento dispõe de uma técnica superior (psicóloga).

Agrupamento de Escolas 5

Este Agrupamento abrange oito estabelecimentos de educação e ensino: um jardim-de-infância, uma escola do 1º ciclo, cinco escolas do 1.º ciclo com jardim-de-infância e a Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos. O Agrupamento tem 120 professores. Apesar de a maioria ter mais de 10 anos de experiência profissional, 65,8% têm entre 1 e 5 anos de experiência neste Agrupamento, refletindo a elevada mobilidade docente. Cerca de 66% dos professores são do quadro do Agrupamento, situando-se muito abaixo do valor mediano nacional para o Ensino Básico (75%). Dos 45 trabalhadores não docentes, 57,4% têm mais de 10 anos de serviço e 86% exercem funções no Agrupamento há mais de 5 anos, o que revela estabilidade deste grupo profissional. O rácio aluno/não docentes é de 28, valor consentâneo com a mediana nacional. Da análise dos factores socioeconómicos e culturais conclui-se que 56% dos alunos do ensino básico beneficiam da Acção Social Escolar, valor considerável reflectindo um grau significativo de carência económica da população escolar (os dados para o 4.º, 6.º e 9.º anos situam o Agrupamento claramente acima dos valores medianos nacionais para esses anos). Possuem computador e Internet 54% dos alunos, valor que não se afigura consentâneo com o indicador anteriormente referido (claramente acima da mediana nacional). Para este facto, poderão ter contribuído os computadores Magalhães e o Programa e.escola. A quase totalidade (99%) dos educandos é de nacionalidade portuguesa. A idade média dos alunos dos 4.º e 9.º anos situa-se abaixo da mediana nacional, enquanto no 6º ano se situa um pouco acima da mediana nacional.

Dos pais dos alunos, só 5% têm formação superior e 12% formação secundária

ou superior, valores Dos pais dos alunos, só 5% têm formação superior e 12% formação secundária ou superior, valores muito inferiores à mediana nacional, o que aponta, claramente, para um baixo nível sociocultural. Consequentemente, apenas 10% dos pais dos alunos têm profissões de nível técnico superior ou intermédio, ou seja, também muito abaixo do valor mediano nacional (15%).

Agrupamento de Escolas 6

Este Agrupamento engloba 1 escola básica e secundária, 8 jardins de infância e sete escolas básicas do 1º ciclo.

A população escolar é constituída por 2416 crianças e alunos 208 na educação pré-escolar (10 grupos), no 1.º ciclo 554 alunos (39 turmas), no 2.º ciclo 299 alunos (13 turmas) e o 3.º ciclo 396 alunos (17 turmas), 449 nos cursos cientifico-humanisticos, (21 turmas), 248 nos cursos profissionais (12 turmas), 28no programa integrado de educação e formação de adultos (13 turmas) e 13 no ensino recorrente por módulos capitalizáveis (1 turma). As habilitações académicas dos pais dos alunos revela que 69,8% possuem o1º e 2º ciclos, 11,2% formação secundária, 4,9% formação superior e 13,7% possuem o terceiro ciclo e 0,4% não possuem qualquer tipo de habilitação. Quanto à atividade profissional dos pais dos alunos, 20,8% trabalham nos serviços e comércio, 8,4%são quadros superiores, dirigentes e profissionais intelectuais, 61,3% são operários, artífices e trabalhadores da indústria; 3,9% técnicos e profissionais de nível intermédio e 0,3% trabalham na agricultura.

O corpo docente, de acordo com os dados do perfil de escola, é constituído por 262 professores, sendo 173 dos quadros do Agrupamento. O Agrupamento dispõe ainda de dois profissionais de reconhecimento e validação de competências, um técnico de diagnóstico e encaminhamento no âmbito do Centro de Novas Oportunidades e um psicólogo.

Agrupamento de Escolas 7

Este Agrupamento de Escolas, é composto por 32 estabelecimentos de educação e Ensino. No presente ano letivo, a população escolar, de acordo com dados constantes do perfil de escola, é constituída por 2150 crianças e alunos. Destes, frequentam a educação pré-escolar 467 crianças, o 1.º ciclo 1140 alunos, o 2.º ciclo 229 alunos e o 3.º ciclo 289 alunos e 25 nos cursos de educação e formação. O

levantamento das habilitações académicas dos pais dos alunos revela que 74,2% não completaram os nove anos de escolaridade, sendo as suas habilitações correspondentes ao 4º e 6º anos; 18,6% têm habilitações académicas entre o terceiro CEB e o ensino secundário; 5,6% formação secundária ou superior e 1,6% não têm habilitações.

Quanto à atividade profissional dos pais dos alunos, 56,8% são operários, artífices e trabalhadores da indústria, 16,1% trabalham nos serviços e comércio, 11,6% trabalhadores não qualificados, 9,5% técnicos e profissionais de nível intermédio e 6% trabalham na agricultura.

A equipa de docentes, de acordo com os dados do perfil de escola, é constituída, no presente ano letivo, por 180 docentes, dos quais 50,6% são do quadro e 87,3% têm 10 ou mais anos de serviço. O Agrupamento dispõe de duas psicólogas.

4.5.6. - Caracterização da amostra

A seleção da amostra é fundamental, constitui o cerne da investigação e serve de fio condutor à mesma (Bravo, 1998; Creswell, 1994). Neste estudo, a amostra não será aleatória, mas sim intencional, ou seja, os participantes são deliberadamente selecionados pelo investigador por este considerar que possuem características representativas da população alvo. Neste estudo em particular, a amostra recai em dois grupos com 12 alunos do 5º e 6º anos, sendo um dos grupos de experiência e outro de controlo. Além disso, fazem parte da amostra os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Inglês destes alunos.

4.5.6.1. Caracterização dos alunos

O primeiro grupo, denominado Grupo Experimental é constituído por alunos formalmente diagnosticados, por técnicos especializados, com dislexia; quanto ao segundo grupo, Grupo de Controlo, é constituído por 12 alunos não disléxicos sendo que, com vista a um maior rigor científico, estes alunos frequentam as mesmas turmas que os alunos que constituem o GE. Os alunos pertencentes ao GC foram indicados pelos respetivos Diretores de Turma. Ambos os grupos irão ser observados em dois momentos distintos: na disciplina de Língua Portuguesa e na disciplina de Inglês,

sendo observada uma aula de 90 minutos e uma aula de 45 minutos em ambas as línguas e para cada um dos alunos que constituem amostra.

Apresentamos, em seguida, duas grelhas compostas pelos alunos que fazem parte dos Grupos Experimental e de Controlo (doravante referidos pela letra A seguida de número de 1 a 12, respetivamente, tanto para o Grupo Experimental como para o Grupo de Controlo) que fazem parte da amostra deste estudo, assim como o material recolhido para cada um deles. Sintetizamos também o tipo de apoio de que os alunos beneficiam por parte do Grupo de Educação Especial, assim como qual o ano que frequentam (2º ciclo) (Grelha 1).

Grelha 1: Levantamento do material recolhido GE

	A1 **6º ano**	**A2** **5º ano**	**A3** **5º ano**	**A4** **5º ano**	**A5** **6º ano**	**A6** **6º ano**	**A7** **6º ano**	**A8** **6º ano**	**A9** **5º ano**	**A10** **6º ano**	**A11** **5º ano**	**A12** **5º ano**
Entrevista Prof. LP	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Entrevista Prof. Inglês	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matriz de observação e registo da tipologia de erros	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relatório médico / psicológico que atesta a dislexia	M* P**	P**	M* P**	M*	M*	M* P**	P**	M*	P**	M* P**	P**	M*
Programa Educativo Individual (PEI)	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI	PEI

*Médico ** Psicológico

Como podemos verificar, foi realizada, para todos os alunos, a entrevista aos docentes de LP e Inglês, foi também aplicada a matriz de observação e registo da tipologia de erros, bem como a grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura

de um texto narrativo. Relativamente aos relatórios médicos/psicológicos que atestam a dislexia do aluno, é de referir que à exceção dos alunos A3, A4, A7 e A12, todos os alunos tinham no seu processo pelo menos um relatório dos serviços de psicologia. Quanto aos relatórios médicos, apenas os alunos A2, A6, A8 e A11 não tinham qualquer tipo de relatório médico no seu processo. Questionados acerca da não existência destes relatórios, os directores de turma dos alunos em questão referiram já os ter solicitado por diversas vezes aos Encarregados de Educação, estando ainda a aguardar pelos mesmos. Quanto aos PEI, é de referir que todos os alunos tinham no seu processo o respectivo PEI atualizado.

Grelha 2: Levantamento do material recolhido GC

	A1 **6º ano**	**A2** **5º ano**	**A3** **5º ano**	**A4** **5º ano**	**A5** **6º ano**	**A6** **6º ano**	**A7** **6º ano**	**A8** **5º ano**	**A9** **6º ano**	**A10** **6º ano**	**A11** **5º ano**	**A12** **5º ano**
Matriz de observação e registo da tipologia de erros	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Quanto ao GC, após a análise da Grelha 2, podemos concluir que foi aplicada tanto a matriz de observação e registo da tipologia de erros como a grelha de análise de erros/desvios quando da leitura de um texto narrativo.

Como podemos verificar nas grelhas seguintes, de acordo com a amostra selecionada, temos, em ambos os grupos, 6 alunos a frequentar o 5º ano (A2, A3, A4, A8, A11 e A12) (50%) e 6 alunos a frequentar o 6º ano (A1, A5, A6, A7, A9 e A10) (50%). De entre os alunos que fazem parte do GE, 8 (75%) beneficiam de apoio direto por parte do Grupo de Educação Especial (A1, A2, A4, A5, A7, A8, A10 e A12), sendo que, apenas 4 (33%) beneficiam de apoio indirecto (A3, A6, A9 e A11). Relativamente ao sexo, o GE é constituído por 7 elementos do sexo masculino (A4, A5, A6, A8, A9, A11 e A12) e 5 do sexo feminino (A1, A2, A3, A7, e A10). No que concerne à idade, varia entre os 10 e os 12 anos, frequentando os alunos mais novos o 5º ano e os mais

velhos o 6º. Nenhum aluno teve nenhuma retenção ao longo do seu percurso académico (Grelha 3).

Grelha 3: Caracterização da amostra de estudantes GE

	A1	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A10**	**A11**	**A12**
Idade	11	10	10	10	11	11	11	10	11	11	10	10
Sexo	F	F	F	M	M	M	F	M	M	F	M	M
Ano escolaridade	6º	5º	5º	5º	6º	6º	6º	5º	6º	6º	5º	5º
Apoio Ed. Especial	D*	D*	I**	D*	D*	I**	D*	D*	I*	D**	I*	D*

*Direto **Indireto

Grelha 4: Caracterização da amostra de estudantes GC

	A1	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A10**	**A11**	**A12**
Idade	11	10	10	10	12	11	11	10	11	11	11	10
Sexo	M	M	F	M	F	M	F	F	M	M	M	F
Ano escolaridade	6º	5º	5º	5º	6º	6º	6º	5º	6º	6º	5º	5º

Quanto ao GC nenhum aluno se encontra abrangido pelas Medidas de Regime Educativo da Educação Especial. Relativamente ao sexo, uma vez que o GE é constituído por 5 elementos do sexo feminino e 7 do sexo masculino, optamos por manter o mesmo número no GC, assim sendo, os alunos A1, A2, A4, A6, A9, A10 e A11 são do sexo masculino, ao passo que os alunos A3, A5, A7, A8 e A12 são do sexo feminino. Como acontecia no GE, também no GC as idades variam entreos 10 e

os 12 anos, sendo que os alunos mais novos frequentam o 5º ano e os mais velhos o 6º. Á luz do que se verifica no GE, também no GC os alunos (A2, A3, A4, A8, A11 e A12) frequentam o 5º ano, já os alunos (A1, A5, A6, A7, A9 e A10) frequentam o 6º ano. Em acréscimo, devido à especificidade do contexto em que o ensino da leitura e da escrita decorre, torna-se necessário referir a aula propriamente dita. Como tal, torna-se importante referir o elevado número de alunos verificado em todas as turmas observadas, sendo que nenhuma das turmas tinha um número de alunos inferior a 25 ou superior a 30. A turma do aluno A1 era constituída por 27 alunos, 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino; quanto ao aluno A2, a turma era constituída por 25 alunos, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino; a turma do aluno A3 era constituída por 28 alunos, 14 do sexo feminino e 14 do sexo masculino; a turma do aluno A4 era constituída por 26 alunos 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino; a turma dos alunos A5 e A6 era constituída por 28 alunos, 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino; quanto ao aluno A7, a turma era constituída por 27 alunos, 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino; a turma do aluno A8 era constituída por 25 alunos 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino; a turma do aluno A9 era constituída por 26 alunos sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino; quanto à turma do aluno A10 era constituída por 27 alunos, 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino; a turma dos alunos A11 e A12 era constituída por 28 alunos, 12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

4.5.6.2. Caracterização dos docentes

Fazem igualmente parte da amostra os respetivos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Inglês (uma vez que os alunos A5 e A6 e A11 e A12 partilham a mesma turma e os mesmos docentes, teremos uma amostra de 20 docentes: 10 de LP e 10 de Inglês). Relativamente à média de idade dos docentes inquiridos, esta varia entre os 46 (docente de LP do aluno A3) e os 58 anos (docente de LP do aluno A7), sendo os docentes maioritariamente do sexo feminino (à exceção dos docentes de LP dos alunos A2 e A4 e do docente de Inglês do aluno A10).

Tendo sempre presente a abordagem teórica que está na base deste estudo, procuramos desenvolver instrumentos de pesquisa que nos permitissem conhecer e compreender se os erros que os alunos disléxicos produzem aquando das atividades de leitura e escrita na LM são os mesmos que produzem aquando do desempenho do mesmo tipo de atividades na LE (Inglês), assim como se estes erros são específicos

da problemática subjacente a este estudo, a dislexia (GE), ou se são generalizados aos restantes alunos das turmas estudadas (GC).

Como já referimos, a escolha da amostra recaiu em alunos que frequentam o 2º CEB uma vez que, em termos curriculares, é nesta fase que entram em contacto com a fluência das competências cognitivas que estão na base desta investigação: a leitura e a escrita não só na Língua Materna, mas também na Língua Inglesa (muitas escolas só iniciam a AEC de Inglês no 1º CEB, no entanto, o plano curricular para o 1º CEB abrange maioritariamente atividades que permitam o desenvolvimento da oralidade).

4.6. – Percurso Investigativo

Para uma melhor compreensão dos passos seguidos neste estudo, introduzimos este subcapítulo com uma síntese explicativa.

Após termos definido o âmbito do nosso estudo passamos à identificação da amostra. Uma vez seleccionada a amostra, iniciamos diligências para a obtenção das autorizações necessáriaspara levarmos a cabo o nosso estudo. Contactamos, numa primeira fase, os directores dos Agrupamenos de Escolas dos alunos identificados na amostra.este contacto foi feito por três vias: inicialmente através do contacto telefónico, seguindo-se o envio de um email explicativo e, por fim, uma reunião presencial na qual foi dado a conhecer o propósito deste estudo. Após a obtenção de um parecer favorável por parte da direcção dos agrupamentos em questão contactamos os docentes de LP e de Inglês dos alunos identificados, assim como os respectivos Encarregados de Educação. Agendamos uma reunião, primeiramente com os docentes de LP, Inglês e respetivos Diretores de Turma (DT), aos quais demos a conhecer o nosso propósito com este estudo. Após esta reunião foi-nos fornecido, pelos Directores de Turma, o contacto dos Encarregados de Educação dos alunos, tendo, numa fase inicial os mesmos sido abordados pelos DT. Segui-se uma reunião com os Encarregados de Educação para uma melhor explicação acerca do nosso proósito. Tendo obtido as autorizações necessárias por parte das escolas, docentes e encarregados de educação e, uma vez que a investigação decorre em âmbito escolar, solicitamos à DGDIC autorização para podermos avançar com o nosso estudo (Anexo 5).

Obtidas as autorizações necessárias, contactamos novamente os DT com vista à recolha da informação documental constante do processo dos alunos, assim como os docentes de LP e de Inglês dos alunos, com os quais agendamos a observação direta das aulas (uma aula de 90 minutos e uma aula de 45 minutos para cada uma das disciplinas e para cada um dos alunos). Uma vez que verificamos que os manuais utilizados nas diferentes escolas não eram os mesmos, para garantir a fiabilidade do nosso estudo mantendo o mesmo grau de exigência, propusemos aos docentes a utilização de textos por nós sugeridos após validação dos mesmos junto de três docentes de LP e o igual número de docentes de Inglês (Anexo 6).

Capítulo 5 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Como previamente referenciado, os dados obtidos são de natureza variável e provenientes de fontes diversas (Martins, 2006). Embora a maior parte seja de natureza puramente qualitativa, chamamos a atenção para os dados obtidos através da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto e da matriz de observação e registo da tipologia de erros cuja análise foi feita, também, de forma quantitativa.

De acordo com Gillham, (2000), o tratamento de dados está, até certo ponto, formalizado. Segundo o autor supracitado, quer se trabalhe com dados não apenas quantitativos, mas também qualitativos, quer com dados meramente quantitativos o intuito é sempre o de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em fatores para, e por último, apresentar as relações, ou estruturas daí resultantes. Miles e Huberman (2002), referem-se ao processo de tratamento de dados como a estruturação de um conjunto de informações que permitirá tirar conclusões e, posteriormente, tomar decisões.

Para a análise das entrevistas e dos documentos recolhidos cabe novamente lugar a referir que, os procedimentos tidos dizem sempre respeito ao método de análise de conteúdo, uma vez que se trata de um método de análise textual definido por Bardin (2004) como uma série de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A autora acrescenta que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores, sejam eles quantitativos ou não. O processo de análise qualitativa, segundo a autora, e por nós seguido, pressupõe diferentes fases da análise de conteúdo, sendo estas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A autora indica que na fase de pré-análise se deve recorrer a uma leitura flutuante que permita identificar os dados pertinentes, assim como criar as primeiras impressões. Após esta primeira leitura efetua-se uma leitura mais precisa em função das hipóteses emergentes, da projeção e teorias adaptativas do material e da aplicação das técnicas usadas em materiais análogos.

Na fase de exploração do material procedemos a uma operação de codificação, sendo este o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2004). A organização da codificação

permite três escolhas: o recorte - a escolha das unidades de codificação, a enumeração - a recolha das regras de contagem, e a classificação e agregação - a escolha das categorias. Neste estudo procedemos à identificação de categorias gerais e subcategorias com base numa abordagem essencialmente indutiva onde as categorias e as subcategorias emergiram dos dados das entrevistas, tendo, também, sido utilizada uma abordagem dedutiva relativamente a categorias e subcategorias que foram definidas à *priori.* Relativamente à codificação efetuada, as categorias de análise são identificadas como sendo do tipo semântico sendo utilizada como unidade de registo, a subcategoria. Entende-se por unidade de registo a unidade de significação a codificar, isto é, corresponde ao segmento de conteúdo a ponderar como unidade de base, visando a codificação. Os passos tidos em conta na análise das entrevistas foram os seguintes:

- Leitura integral de cada entrevista;

- Identificação de categorias e subcategorias, fazendo uma análise temática, sublinhando segmentos de texto, que permitiram a seleção de unidades de significação;

- Utilização de grelhas e categorias para a análise do corpus das entrevistas;

- Interpretação dos dados fazendo inferências.

Utilizou-se nesta análise de dados o programa de computador NUD*IST (Non-numerical, Unstrutured Data Indexing, Searching and Theorizing). Este programa foi especialmente desenhado para guardar, codificar, pesquisar e analisar texto, sendo em termos conceptuais um dos melhores programas para a finalidade pretendida (Weitzman & Miles, 1995).

Como podemos ver no quadro seguinte (Quadro 1), a entrevista aos docentes de Língua Portuguesa e docentes de Inglês é constituída por cinco categorias e respetivas subcategorias, a saber:

Quadro 1: Categorias e subcategorias associadas às entrevistas aos docentes de LP e de Inglês

Categorias	Subcategorias	Questões
Perceção dos docentes em relação à dislexia e problemáticas associadas	Sinais indicativos da dislexia Condicionamento do percurso escolar Dificuldades associadas à dislexia	1, 2, 3
Intervenção docente direta	Ações levadas a cabo para apoiar um aluno disléxico Reeducação da dislexia Estimulação multissensorial	4, 8, 9,
Perceção do docente em relação ao erro	Justificação da contabilização dos erros ortográficos dados pelos alunos disléxicos Justificação da não contabilização dos erros ortográficos dados pelos alunos disléxicos Conhecimento da existência de erros padrão dados pelos alunos disléxicos Desconhecimento da existência de erros padrão dados pelos alunos disléxicos Identificação dos erros mais comuns ao nível da leitura e da escrita produzidos pelos alunos disléxicos	5, 6, 7
Perceção do docente em relação à aprendizagem de uma LE por parte de um aluno disléxico	Considerações acerca do comprometimento da aprendizagem da LE por parte do aluno disléxico Desvalorização acerca da existência de um comprometimento da aprendizagem da LE por parte do aluno disléxico	10
Perceção do docente quanto à importância do trabalho colaborativo	Existência de troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês Não existência de troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês Considerações acerca da relevância da troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês Desvalorização acerca da relevância da troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês	11, 11.1, 11.2

Quanto à matriz de observação e registo da tipologia de erros e à grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto, uma vez que são de índole informativa procederemos não apenas a uma análise de conteúdo dos dados obtidos, mas também a uma análise quantitativa dos seus resultados recorrendo aos programas EXCEL e SPSS, a qual nos permitirá estabelecer comparações entre o desempenho dos alunos disléxicos na LM e no Inglês, o desempenho dos alunos que

constituem o GC também na LM e no Inglês, assim como os desempenhos do GE na LM com o GC também na LM e o desempenho do GE no Inglês com o GC igualmente no Inglês.

5.1. – Análise dos documentos recolhidos

Para uma melhor análise e compreensão dos resultados, começamos por descrever as informações relativas à problemática dos jovens do GE participantes neste estudo, tendo as mesmas sido recolhidas no início do ano letivo 2012/2013. Baseamo-nos na análise documental do processo individual dos alunos, nomeadamente nos relatórios de avaliação médica, psicológica ou pedagógica que atestam a problemática do aluno, nos seus Programas Educativos Individuais (PEI), assim como em conversas informais com as professoras de Educação Especial dos alunos em estudo, e com os respetivos Diretores de Turma. Neste ponto iremos referir apenas o GE, uma vez que dos processos do GC não constam dados relevantes para a análise em estudo (Grelha 5).

Grelha 5: Medidas do Regime Educativo das quais os alunos beneficiam

Alunos	Medidas do Regime Educativo					
	Apoio Pedagógico Personalizado	**Adequações Curriculares Individuais**	**Adequações no Processo de Matrícula**	**Adequações no Processo de Avaliação**	**Currículo Específico Individual**	**Tecnologias de Apoio**
A1	X	X		X		
A2	X	X		X		
A3	X	X		X		
A4	X	X		X		
A5	X	X		X		
A6	X			X		
A7	X			X		
A8	X	X		X		
A9	X	X		X		
A10	X			X		
A11	X	X		X		
A12	X			X		

Aos doze participantes do GE deste estudo havia sido aplicada a Medida do Regime Educativo Especial (MREE) "Apoio pedagógico personalizado". Quanto às restantes medidas educativas constantes do PEI dos alunos destacamos que aos alunos A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9 e A11 foram também aplicadas as medidas "adequações curriculares individuais" e "adequações no processo de avaliação"; aos alunos A6, A7, A10 e A12 a medida "adequações no processo de avaliação". Nenhum aluno usufrui das medidas "adequações no processo de matrícula", "currículo específico individual" e "tecnologias de apoio" (Anexo 7-18).

Relativamente aos relatórios médicos e psicológicos dos alunos do GE (Anexos 7-18), os relatórios com o parecer técnico dos Serviços de Psicologia do aluno A1 referem que deverá ser privilegiada a avaliação mista para a aluna, tendo em atenção as suas características disléxicas e disgráficas. Outros relatórios acrescentam que a aluna apresenta um quadro compatível com o Síndrome de Dislexia, moderado e grave. O relatório médico constante do processo da aluna A1, referem que a mesma deve ser enquadrada na alínea correspondente do Decreto-Lei 319/91 (Anexo 7).

Quanto à aluna A2, o relatório médico refere que as dificuldades manifestadas pela aluna apontam para um quadro de dislexia – disortografia, tendo a aluna revelado maiores dificuldades na prova escrita, sendo o seu registo pautado por inversão de sílabas, omissões e adições, troca de letras e erros decorrentes de uma consciência fonológica algo limitada (Anexo 8).

A informação constante no relatório dos Serviços de Psicologia, referente à aluna A3 refere que a criança evidencia dificuldades de leitura e escrita. Este relatório refere ainda que se observou uma dificuldade na definição de lateralidade e pouca autonomia na criança. No relatório clínico é referido que, após aplicação do teste PEDE (Prova Exploratória de Dislexia Específica) se concluiu que a criança evidencia dificuldades específicas que podem justificar o apoio individualizado. Esta informação foi sustentada no relatório clínico emitido pelo Serviço de Pediatria/Psicologia, onde é referido que a aluna manifesta dificuldades moderadas em todas as áreas de escolaridade, particularmente na leitura. Num outro relatório de avaliação psicológica é referido que, após uma avaliação exaustiva recorrendo à aplicação da prova projetiva T.A.T. (Teste de Apercepção Temática), da Escala de Inteligência de Weschsler para crianças (optamos por mencionar este teste, uma vez que os indivíduos com dislexia apresentam deficits específicos nas funções neuropsicológicas, como no processamento visual e auditivo, sistema fonológico da linguagem, atenção e funções

executivas, sendo que esta escala avalia estes parâmetros) e de várias técnicas para avaliar a dislexia, inclusive o teste PEDE, a avaliação permitiu estabelecer um diagnóstico de dislexia (Anexo 9).

Relativamente ao aluno A4, consta do processo um relatório do Serviço de Psiquiatria, referindo que a avaliação de competências de leitura e escrita sugere Dificuldades Específicas de Aprendizagem, nomeadamente dislexia e disgrafia (Anexo 10).

No processo do aluno A5 consta um relatório emitido pelo Serviço de Intervenção Psicológica de Crianças e Adolescentes, que refere a existência de uma perturbação da leitura e da escrita designada por dislexia. O relatório acrescenta ainda que o aluno revela dificuldades ao nível da memória e da manutenção da atenção, dificuldade em exprimir ideias de forma ordenada, assim como em compreender enunciados complexos (Anexo 11).

Quanto ao aluno A6, consta do processo um relatório emitido pelos Serviços de Psicologia, refere que o aluno revela graves dificuldades de leitura e escrita. Um outro relatório dos Serviços de Psicologia Clínica refere a existência de graves dificuldades de leitura e escrita, falha de automatização de competências de leitura e dificuldades da esfera psicoafectiva que alteram a sua realidade contextual. Nos relatórios médicos é referido um défice de atenção e dislexia (Anexo 12).

No relatório de avaliação psicológica constante do processo da aluna A7, é referido que os problemas disléxicos da aluna são visíveis, nomeadamente na troca e inversão de letras, entre outros, sendo a aluna, por estes motivos, incapaz de realizar uma leitura correta. É referido ainda que a aluna revela um Perturbação Disléxica Grave, manifestando-se não apenas em dificuldades de leitura e escrita, mas também em dificuldades de memorização devido à fraca integração do sistema simbólico grafema/fonema e dificuldades ao nível emocional uma vez que a aluna apresenta um humor deprimido devido à sua timidez, insegurança e baixa autoconfiança (Anexo 13).

Do processo do aluno A8 consta um relatório, que refere que as dificuldades do aluno se centram ao nível da leitura, escrita e cálculo, tendo sido diagnosticada ao aluno uma Perturbação Específica da Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Dislexia). Podemos ainda ler que o aluno apresenta uma dificuldade inconsistente na discriminação de sons, na leitura de palavras polissilábicas, ditongos e sílabas com grupos consonânticos fazendo substituição de palavras por palavras graficamente ou semanticamente semelhantes (Anexo 14).

Relativamente ao aluno A9, o relatório conjunto da psicóloga e da terapeuta da fala refere que a criança apresenta uma Dislexia Simples e um atraso de desenvolvimento de linguagem (Anexo 15).

Quanto à aluna A10, consta do processo um relatório emitido pelos Serviços de Psicologia e Orientação que refere que o aluno é seguido em Pedopsiquiatria desde 2007 manifestando uma Perturbação Fonética e Perturbação da Linguagem Escrita – Dislexia. É referido que a aluna apresenta um défice percetivo-espacial, que não é cognitivo, mas que influencia todo o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Anexo 16).

Do processo do aluno A11 consta um relatório de avaliação psicológica que refere que o aluno apresenta uma Perturbação Específica da leitura e da escrita – Dislexia (Anexo 17).

Relativamente ao aluno A12 consta do processo uma declaração médica emitida pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e da Adolescência, referindo que o aluno demonstra uma baixa autoestima e dificuldade na integração no grupo de pares. Apresenta ainda uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, assim como uma Perturbação Específica da leitura e da escrita (Dislexia), sendo que esta interfere com o seu autoconceito, traduzindo-se por vezes em períodos de recusa escolar e um movimento de rejeição pelo grupo de pares que o ridicularizam devido às suas dificuldades de linguagem (Anexo 18).

Após uma breve síntese quanto aos documentos formais que atestam a dislexia dos alunos que constituem o Grupo Experimental deste estudo iremos, em seguida, proceder à análise e discussão dos resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos de pesquisa com vista a tentar dar resposta à pergunta de partida e objetivos delineados para este estudo.

5.1.1. – Análise dos registos da matriz de observação e registo da tipologia de erros

Relativamente a este instrumento de recolha de dados iremos proceder a uma análise individual, aluno a aluno, fazendo um levantamento comparativo do tipo de erros dado pelos alunos evidenciando as suas dificuldades quer na Língua Portuguesa

quer no Inglês. Posteriormente, faremos uma súmula dos dados obtidos sistematizando-os, recorrendo a uma análise quantitativa, comparando os dados obtidos no Grupo Experimental (LP e Inglês) com os dados obtidos no Grupo de Controlo (LP e Inglês). Aplicaremos também o Cochran's Q Test relativamente aos dados obtidos no GE quanto às disciplinas de LP e Inglês para avaliar se existem diferenças significativas entre as percentagens deocorrência dos erros. Segue-se uma análise estatística tendo por base um teste de comparação de médias para amostras emparelhadas, duas a duas, sendo comparados os grupos da seguinte forma: GE (LP) vs GE (Inglês); GC (LP) vs GC (Inglês); GE (LP) vs GC (LP); GE (Inglês) vs GC (Inglês).

Começamos, então, com os alunos que constituem o GE.

A aluna A1 evidenciou o mesmo tipo de erros, ao nível da expressão escrita, quer na Língua Portuguesa quer no Inglês, mais concretamente no que diz respeito à omissão de letras e sílabas, à confusão de fonemas/grafemas (este último apenas na Língua Portuguesa, ex. durmir-dormir; agracimento, agradecimento; Inglês: ex. god-good; de-made), aos erros de concordância em género, número, tempo e pessoa verbal e ao desrespeito das regras ortográficas da língua (ex. LP: o pincepe gostar do pincesas- o príncipe gostava da princesa, ex. Inglês: He cal yesterday-She called me yesterday). No Inglês revelou também inversão de letras (ex. civilizatoins-civilizations). Em ambas as línguas a aluna A1 revelou possuir um vocabulário limitado[8] e uma articulação de ideias incorreta. Quanto à sintaxe, foi possível aferir que esta era inadequada em ambas as disciplinas dada a quase inexistência de sinais de pontuação (utilização apenas do ponto final), no entanto, relativamente à acentuação, foram observadas dificuldades apenas ao nível da Língua Portuguesa (ex. falámos-falamos), uma vez que a acentuação não existe na Língua Inglesa. Quanto à leitura, é de referir que comparativamente com as dificuldades evidenciadas ao nível da Língua Portuguesa, a aluna A1 revela apenas mais dificuldades na compreensão dos textos lidos, em emitir juízos e tirar conclusões e a interpretar perguntas no Inglês, apesar destas dificuldades serem visíveis em ambas as línguas. Relativamente à expressão,

[8] Quando nos referimos a vocabulário limitado, estamo-nos a reportar à nomenclatura avançada pela Direção Geral de Educação (DGE) – Júri Nacional de Exames, que entende como vocabulário limitado a utilização de um vocabulário elementar para o nível escolar e área do conhecimento. Tal informação consta da nota explicativa da ficha A para efeito de não penalização na classificação das provas de exame pelos erros característicos da dislexia (Anexo 3). Esta informação pareceu-nos escassa, daí que decidimos contactar a DGE com vista à clarificação deste conceito. Não nos foi acrescentada muita mais informação tendo sido referido que se deve considerar vocabulário limitado quando existem várias repetições de um vocábulo, podendo o mesmo ser substituído por outro termo, sendo que foi esta a informação que consideramos.

é de referir que o desenvolvimento da aluna A1 se encontra comprometido em ambas as disciplinas, uma vez que apresenta um vocabulário limitado e uma sintaxe inadequada. No que diz respeito à leitura, foram observadas omissões e inversões de letras em ambas as línguas (ex. LP: um filha-uma filha; vaigem-viagem; ex. Inglês: farmes-farmers), assim como confusão de fonemas e grafemas (ex. LP: volha-folha; ex. Inglês: that-fat).

Relativamente à aluna A2, ao nível da expressão escrita observamos omissões de letras, sílabas e palavras (ex. LP: Fatrenidade- Fraternidade, estangeiros-estrangeiros, ninas-meninas, O tio do João na cidade-O tio do João vivia na cidade; ex. Inglês: acion-adition), inversão de letras e sílabas (esta última apenas na Língua Portuguesa: ex. Fatrenidade-Fraternidade; dola-lado), confusões de fonemas e grafemas (ex. LP: porpue-porque; ex. Inglês: kar-car), adições de letras (Ex. LP: nesta histórias-nesta história; ex. Inglês: storye-story), vocabulário limitado, sintaxe inadequada (em Inglês não se verificaram erros de acentuação, uma vez que nesta língua não existe acentuação) e erros de concordância em número, tempo/pessoa verbal e em género (ex. LP: Porpue tio João ser amiga, porpue deixar o João bincar – Porque o tio do João é amigo dele e deixa-o brincar; ex. Inglês: He be very nice-It is very nice). Ao nível da leitura foi possível observar que é hesitante e arritmada com omissões de palavras em Inglês (ex. clean) e omissões e inversões de letras e sílabas na Língua Portuguesa (ex. O meu tio Ricrado tem jardim – O meu tio Ricardo tem um jardim). Foram ainda observáveis confusões de fonemas no Inglês e grafemas em ambas as línguas (ex. LP: frores – flores, ex. Inglês: beig-bag), assim como dificuldades de evocação dos conteúdos das mensagens lidas e dificuldades de interpretação de perguntas quer na Língua Portuguesa quer no Inglês. Em ambas as línguas se puderam observar adições de letras tanto na leitura como na escrita (ex. LP: moram-mora; ex. Inglês: doge-dog), dificuldades na compreensão dos textos lidos e dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões.

Ao nível da expressão, a aluna A3 revelou possuir um vocabulário limitado em ambas as línguas (ex. LP: repetição excessiva de “pois”; ex. Inglês: repetição excessiva de “then”) com omissões de letras e palavras (ex. LP: ao-dado; muito; ex. Inglês: died, clay), inversões de letras (ex. LP: umito-muito; ex. Inglês: nien-nine), adições de letras (ex. LP: sapatose-sapatos, ex. Inglês: stope), confusões de fonemas e grafemas (ex. Inglês: Ai am-I am), expressão abreviada (apenas na Língua Portuguesa, ex. tão-então), sintaxe inadequada (em Inglês não se verificaram erros de acentuação, uma vez que nesta língua não existe acentuação) e erros de concordância em género e em número, tempo e pessoa verbal (ex. Inglês: It were two-

she was two; ex. LP: ela ir para casa- ela foi para casa). Ao nível da leitura, no que respeita à fluência, é hesitante, arritmada e com expressão inadequada, com omissões de sílabas (na Língua Portuguesa, ex. Rido-Ricardo) e palavras (na Língua Inglesa, ex. I´m Porto- I'm from Porto). Em ambas as línguas foi visível um desrespeito dos sinais de pontuação (omissão de vírgulas e pontos finais), assim como dificuldade de compreensão dos textos lidos e dificuldade emitir juízos e tirar conclusões. É também notório um desrespeito de margens, linhas e espaços. Ao nível do Inglês foram ainda observáveis dificuldades na interpretação das perguntas.

Relativamente ao aluno A4, observamos que, ao nível da expressão escrita, o aluno possui um vocabulário limitado (ex. LP: uso repetitivo do vocábulo "bonito"; ex. Inglês: uso repetitivo do vocábulo "because"), revela um desrespeito pelos sinais de pontuação ao nível do Inglês (omissão de vírgulas, pontos de exclamação e interrogação), recorre a omissões e inversões de letras e sílabas (ex. LP: árvres-árvores; proque-porque; flo-flores; alaque-aquela, ex. Inglês: icnic-picnic), confusão de fonemas, grafemas e ditongos (Ex. LP: jardinhe – jardim, ex. Inglês: de-the), articulação de ideias incorreta, separações e substituições (ex. LP: darlhe – dar-lhe; pertido-perdido, ex. Inglês: mo-ther), erros de concordância em género, número, tempo e pessoa verbal (ex. LP: Pruque ele ser tias – Porque ele é o tio, ex. Inglês: He do- he did) e desrespeito das regras ortográficas da língua. Verificou-se a mesma tipologia de erros para a Língua Inglesa, a exceção da confusão de ditongos. Ao nível da leitura, verificou-se, em ambas as disciplinas, uma leitura hesitante e arritmada, com omissão de letras, sílabas, palavras e acentos (este último apenas na LP, ex. memo-mesmo; bincar-brincar; todos teus amigos-todos os teus amigos; ex. Inglês: al-always), inversão de letras e sílabas (esta última apenas na Língua Portuguesa, ex. dai-dia; nimenas-meninas) e confusão de fonemas (ex. LP: pu-tu; ex. Inglês: guge-huge), grafemas e ditongos (este último apenas na Língua Portuguesa, ex. pia-pai). Foi também visível em ambas as línguas um desrespeito pela pontuação (omissão de vírgulas e de pontos de interrogação apenas no Inglês).

Quanto ao aluno A5, ao nível da expressão escrita foram visíveis omissões de letras e palavras (esta última apenas na LP, ex. quarto ao lado da pincesa-quarto ao lado do da princesa, ex. Inglês: pramids-pyramids) inversões de letras e sílabas (ex. LP: dola-lado; ex. Inglês: swa-saw; berefo-before), confusões de fonemas e grafemas (ex. LP: tubo-tudo; ex. Inglês: bib-did), vocabulário limitado (ex. LP: várias repetições de "e depois"; ex. Inglês: uso repetitivo de "I") e articulação incorreta de ideias. Ao nível dos erros de concordância em género, número, tempo e pessoa verbal, (na Língua Portuguesa apenas erros de concordância de tempo, ex. porque é – porque foi,

ex. Inglês: it was-he was). Ao nível da leitura esta caracteriza-se por ser hesitante e arritmada com omissão de letras (ex. LP: compou-comprou, ex. Inglês: Eglish-English), sendo que no Inglês também se verifica uma expressão inadequada e confusão de fonemas e grafemas, desrespeito pelas regras de pontuação (texto corrido sem entoação), repetição de expressões e separações ao nível da LP (riuse-riu-se), assim como uma dificuldade de compreensão dos textos lidos e dificuldade de interpretação de perguntas, sendo ainda observável, em ambas as línguas, uma dificuldade em emitir juízos e tirar conclusões.

Ao nível da expressão escrita, o aluno A6 revela, em ambas as línguas, um vocabulário limitado (ex. LP: utilização repetitiva de "porque", ex. Inglês: utilização repetitiva de "then") com omissão de letras e palavras e inversão de letras (ex. LP: regessou-regressou; porque pormeteu pincesa-porque o rei prometeu à princesa, ex. Inglês: pramid- pyramids; When the died- when the kings died). É notório neste aluno o uso de uma expressão abreviada ao nível da Língua Portuguesa (ex: tou-estou). Relativamente ao Inglês, acrescenta-se ainda a confusão de fonemas e grafemas (ex. cing-king), sintaxe inadequada (em Inglês não se verificaram erros de acentuação, uma vez que nesta língua não existe acentuação), assim como dos erros de concordância em número, pessoa e tempo verbal (ex. LP: o tio ir ao jardim- o tio foi ao jardim; ex. Inglês: he cans do it- he can do it). Ao nível da leitura, observou-se alguma hesitação, sendo notória, em Inglês, a expressão inadequada. Observamos em ambas as línguas omissão de letras e palavras e confusão de fonemas e grafemas, sendo esta mais visível na disciplina de Inglês (ex. LP: Eu sozinha - eu estou sozinha; qerguntou-perguntou, ex. Inglês: ca-car; he was here- he was from here; ded;did). Foi ainda observável em ambas as línguas o desrespeito pelos sinais de pontuação (utilização apenas do ponto final), dificuldades de compreensão dos textos lidos e dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões, acrescentando-se na disciplina de Inglês dificuldades de interpretação de perguntas.

Relativamente à aluna A7, ao nível da expressão escrita observamos, em ambas as línguas, um vocabulário limitado (utilização recorrente de "pois" e "porque" e, em Inglês, "then"), com articulação de ideias incorreta, expressão abreviada (esta última apenas na Língua Portuguesa, ex. tou-estou), omissão e inversão de letras (ex. LP: pruque-porque; pincesa-princesa; ex. Inglês: reat-great; cra-car) e sílabas (esta última apenas no Inglês; ex. berefo- before), omissão de sílabas e palavras (ex. LP: pares sapatos-pares de sapatos; eslar-estalar; ex. Inglês: sca-scary; my), confusão de fonemas, grafemas e ditongos, este último apenas na LP (ex. LP: fui-foi; choram-chorão; ex. Inglês: ways-always; I go-I usually go), adição e repetição de letras (ex. LP:

ssapatos-sapatos; respondeue-respondeu; ex. Inglês: carr-car), erros de concordância em género, e número/tempo e pessoa verbal (ex. LP: o ries diz a princesa- o rei disse à princesa; ex. Inglês: he like-he likes), assim como o desrespeito das regras da língua apenas no Inglês. Quanto à leitura, ao nível da fluência foi observável uma leitura hesitante e arritmada em ambas as línguas, com desrespeito da pontuação (leitura sempre seguida), dificuldade na compreensão de textos, na interpretação de perguntas e em emitir juízos (estes últimos apenas no Inglês), omissão de letras, sílabas, palavras (ex. LP: marge-margem; sorraramente-sorrateiramente; boa noite teu amigo-boa noite para o teu amigo, ex. Inglês: ade-made; ke-like) e acentos (esta última apenas na LP, ex. a-á), inversão de letras (ex. LP: moite-noite; ex. Inglês: onmipresent-omnipresent) e sílabas (esta última apenas no Inglês: dengar-garden, besecau-because), e adição de letras na LP (ex. estalare-estalar) e sílabas no Inglês (ex. becaubese-because), confusão de fonemas e grafemas (este último apenas no Inglês, ex. une-one).

Quanto ao aluno A8, ao nível da expressão escrita observamos apenas inversões de letras em ambas as línguas (ex. LP: O tio João vaivi na cidade – O tio do João vivia na cidade). Na Língua Inglesa acrescenta-se vocabulário limitado, omissão de letras, confusão de fonemas e grafemas e erros de concordância em género, número, tempo/pessoa verbal (ex. uso excessivo de “because”; paty-party; makr-mark; they be here-they are here). Quanto à Língua Portuguesa observamos o uso de expressão abreviada (ex. tá-está). Relativamente à leitura, esta é hesitante, arritmada, com expressão inadequada, omissão e inversão de letras (ex. LP: Esta história as pressonagens persentes são – Nesta história, as personagens presentes são, ex. Inglês: as-was), confusão de fonemas (ex. Inglês: theit-that), dificuldade de compreensão dos textos lidos, dificuldade de interpretação de perguntas e, na disciplina de Inglês foi também observável dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas assim como dificuldade em emitir juízos e tirar conclusões.

Ao nível da expressão escrita, em ambas as línguas, observamos que o aluno A9 possui um vocabulário limitado (repetição excessiva do vocábulo “bonito” em LP edo vocábulo “because” em Inglês), produzindo omissão de sílabas (ex. LP: prinça-princesa, ex. Inglês: Ma-Mary), adição de letras, confusão de grafemas (ex. LP: manhãe-manhã; porpue-porque; ex. Inglês: to-too), sintaxe inadequada (em Inglês não se verificaram erros de acentuação, uma vez que nesta língua não existe acentuação) e erros de concordância em número, tempo/pessoa verbal (ex. LP: prinça serem bonita-a princesa é bonita; ex. Inglês: we be twelve-we are twelve). Ao nível da Língua Inglesa observamos ainda omissão não só de sílabas, mas também de letras (ex. ight-

light). A leitura do aluno é hesitante, arritmada e com expressão inadequada (esta última apenas na Língua Inglesa), com omissão e inversão de sílabas (ex. LP: boto-bonito; pasatos-sapatos; ex. Inglês: rewe-were). É também notória, em ambas as línguas, uma dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas, dificuldade de compreensão dos textos lidos, dificuldade de interpretação de perguntas e dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões.

No que concerne à expressão escrita, a aluna A10 revela em ambas as línguas, um vocabulário limitado (utiliza um vocabulário elementar para o nível escolar, com muitas repetições de vocábulos, ex. “gosto” e “because”) com omissão e repetição de letras, sílabas e palavras (ex. LP: pincesa-princesa; parres-pares; ex. Inglês: pramids-pyramids, ed-died; carrds-cards), inversão de letras (ex. LP: camilho-caminho; ex. Inglês: pryamids-pyramids), confusão de fonemas e grafemas (ex. LP: canhar-ganhar; ex. Inglês: fink-think), sintaxe inadequada (em Inglês não se verificaram erros de acentuação, uma vez que nesta língua não existe acentuação) e erros de concordância em género no que diz respeito à Língua Portuguesa (ex. a rei-o rei), e em número, tempo/pessoa verbal no que diz respeito à Língua Inglesa (ex. he likes the party-he liked the party). A leitura da aluna é hesitante e com expressão inadequada em ambas as línguas, no entanto, ao nível da Língua Portuguesa produz omissões de palavras (ex. todas noites-todas as noites), acentos e sílabas (ex. pos-pôs; agracimento-agradecimento), ao passo que na Língua Inglesa produz apenas omissões de palavras e confusões de fonemas e grafemas (ex. Inglês: because; vamily-family). Observamos em ambas as disciplinas um desrespeito pela pontuação (inexistência de qualquer forma de pontuação), dificuldade de compreensão dos textos lidos, dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas e, na disciplina de Inglês, dificuldade de interpretação de perguntas e dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões.

Relativamente ao aluno A11, ao nível da expressão escrita revela omissões de letras e sílabas, inversões de letras e sílabas (esta última apenas na Língua Portuguesa, ex. botino-bonito; Ricrado-Ricardo; ex. Inglês: ver-very), confusões de fonemas e grafemas (ex. LP: entam-então; ex. Inglês: citchen-kitchen), sintaxe inadequada (em Inglês não se verificaram erros de acentuação, uma vez que nesta língua não existe acentuação) e, ao nível da Língua Inglesa, articulação de ideias incorreta e vocabulário limitado (repetição excessiva de I e because). Quanto à leitura, é hesitante, arritmada e com expressão inadequada sendo observáveis omissões de letras, confusões de fonemas e grafemas (ex. LP: bontas-bonitas; viba-vida; ex. Inglês: ith-with; meide-made) e desrespeito pela pontuação (leitura corrida). Ao nível do Inglês

são também notórias dificuldades de compreensão dos textos lidos, dificuldades de interpretação de perguntas e dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões.

Quanto ao aluno A12, ao nível da expressão escrita foram observáveis inversões de letras e sílabas (esta última apenas na Língua Portuguesa, ex. davi-vida; ex. Inglês: Satrudays-Saturdays), adições de letras, repetições de letras e desrespeito das regras ortográficas de ambas as línguas (ex. LP: amore-amor; felore-flor; ex. Inglês: calll-call; herer-here) e sintaxe inadequada (em Inglês não se verificaram erros de acentuação, uma vez que nesta língua não existe acentuação). Ao nível da leitura foi possível aferir que é hesitante e com expressão inadequada, revelando omissões de sílabas (ex. LP: to bonito- muito bonito; ex. Inglês: ve-very) e palavras (esta última apenas na Língua Inglesa, ex.: clean), inversão de sílabas e confusão de fonemas e grafemas (ex. LP: dato-toda; jardinhe-jardim; ex. Inglês: besecau-because). Ao nível da Língua Inglesa foi também possível observar um desrespeito da pontuação (leitura corrida) e dificuldades na compreensão dos textos lidos, na interpretação das perguntas e em emitir juízos e tirar conclusões.

Apresentamos, em seguida, uma tabela pormenorizada, tanto para a LP como para o Inglês, com os erros dados por cada um dos alunos, sendo que 0 corresponde a nenhuma ocorrência, ao passo que 1 corresponde a 1 ou mais ocorrências.

Tabela 2: Descrição dos erros dados pelos alunos do GE na Lingua Portuguesa

EXPRESSÃO ESCRITA			A1	A2	A3	A4	A6	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Vocabulário limitado		porque	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
		pois	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
		gosto	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		bonito	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		portanto	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
Sintaxe inadequada	acentos	grave	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0
		agudo	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1
		circunflexo	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
		til	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0
	sinais pontuação	ponto final	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		ponto de interrogação	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		ponto de exclamação	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		virgula	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		dois pontos	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		reticências	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		cedilha	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		hifen	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		travessão	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		aspas	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Expressão abreviada		tbom/tão	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
		tou/estou	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
		tá/está	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0
Omissões	letras	b	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
		d	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0
		f	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
		m	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0
		p	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0
		r	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
		s	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0
		t	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
		e	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
		o	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		u	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	sílabas	sa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
		ra	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		me	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ni	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
		da	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		pa	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		tra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
		ce	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0
		ta	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
		de	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
		re	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		vam	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
		ta	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0
		lo	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0
	palavras	rei	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		as	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		os	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		vivia	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		sete	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		todas	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
		ao	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		oo	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		de	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		para	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		um	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
		flo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		muito	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ali	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0

EXPRESSÃO ESCRITA (Cont.)			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Inversões	letras	m	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1
		n	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
		s	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1
		r	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
	sílabas	do/la	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
		da/to	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
		da/vi	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
		sa/ca	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
		de/des	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
		ni/to	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
		que/la	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Confusões	fonemas/grafemas	bd	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
		p/q	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		m/n	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		ã/ãe	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
		c/g	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
		am/ão	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		nh/lh	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
	ditongos	ui/oi	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
		ão/am	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
		ão/au	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
Adições	letras	n	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		r	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1
		s	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
		e	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Repetições	letras	r	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1
		s	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1
		e	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	sílabas	ce	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		deu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	palavras	pé	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		todos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Separações		de-pois	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		ca-rne	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Substituições		rt	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		ot	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Erros de concordância	em género	ola	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		o/a	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ao	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	número/tempo/pessoa v	será	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		infoi	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		éfoi	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		gostar/gostava	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		diz/disse	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		os/o	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		as/a	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0

LEITURA			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Desrespeito da pontuação		ponto final	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0
		ponto de interrogação	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0
		ponto de exclamação	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0
		virgula	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0
Omissões	letras	a	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		l	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
		s	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
		m	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
		r	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
		n	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
	silabas	sa	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
		tel	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
		me	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0
		ni	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
		car	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
		pa	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1
		mui	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
	palavras	ao	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		para	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		o	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		os	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
		estou	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		tio	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		o	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		a	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		sl	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		rei	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		muito	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	acentos	grave	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
		agudo	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
		circunflexo	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		til	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Inversões	letras	la	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
		ar	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
		n/m	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
		sla	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
	silabas	salpa	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
		loida	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
		nime	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Confusões	fonemas/grafemas	f/v	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
		v/r	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		t/p	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
		p/q	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1
		d/b	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0
		m/nh	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
	ditongos	ai/a	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0
		ei/e	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Adições	letras	e	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Separações		se	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Legenda:

0 - sem ocorrências

1 -com, pelo menos, 1 ocorrência

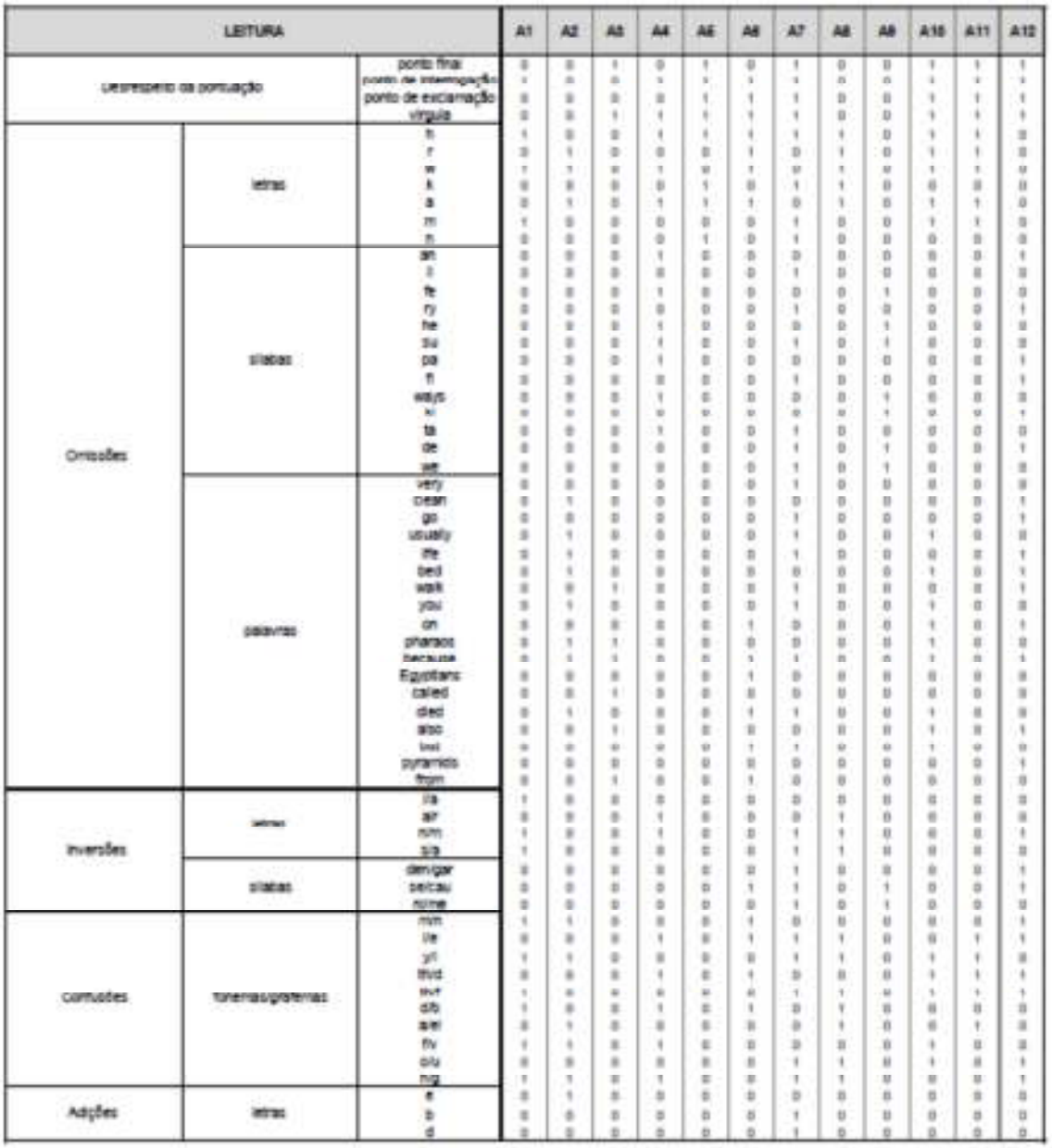
Analisando a tabela 2, relativamente à expressão escrita na LP, verificamos a existência de cinco ocorrências distintas para o vocabulário limitado, sendo que nenhuma teve mais de três ocorrências; quanto à acentuação sobressai a omissão do acento circunflexo com oito ocorrências; relativamente aos sinais de pontuação, destaca-se a omissão de vírgulas com quatro ocorrências, sendo também de registar que os alunos A1, A8 e A9 ignoram, quase por completo, os sinais de pontuação. Quanto à expressão abreviada, detetamos três ocorrências, mas sem grande expressão. No que diz respeito à omissão de letras, verificamos onze ocorrências, destacando-se a letra "r" com dez ocorrências; quanto à omissão de sílabas verificamos treze ocorrências, no entanto nenhuma delas com expressão significativa. O mesmo aconteceu quanto à omissão de palavras, com catorze ocorrências. Relativamente à inversão de letras, verificamos quatro ocorrências, destacando-se a letra "n" com maior grau de incidência (7 ocorrências); no que concerne à inversão de sílabas, analisamos sete ocorrências, sendo que nenhuma se destacou das restantes. O mesmo se verificou relativamente à confusão de fonemas/grafemas, tendo sido detetadas sete ocorrências, e quanto à confusão de ditongos, para a qual verificamos três ocorrências e quanto à adição de letras com cinco ocorrências, quanto à repetição de letras com três ocorrências, quanto à repetição de sílabas com duas ocorrências e à repetição de palavras com três ocorrências. Quanto às separações detetamos duas ocorrências, ambas para o mesmo aluno (A4), o mesmo acontecendo com as substituições. Relativamente aos erros de concordância em género foram detectadas três ocorrências, mas sem expressão significativa; no que concerne ao número, tempo e pessoa verbal foram observadas sete ocorrências sobressaindo o erro "as/a" com quatro ocorrências. Quanto à leitura, relativamente ao desrespeito da pontuação, sobressi a ausência do ponto de exclamação e da vírgula, ambos com sete ocorrências. No que diz respeito à omissão de letras, detetamos seis ocorrências merecedoras de registo, sobressaindo as letras "s" e "r" com maior incidência. Quanto à omissão de sílabas, identificamos sete omissões, sendo que a omissão da sílaba "pa" surge com maior grau de incidência; quanto à omissão de palavras, verificamos onze ocorrências, sendo que nenhuma revelou um grau de incidência significativo destacando-a das outras; quanto à omissão de acentos, surgem o grave e o esdrúxulo com quatro ocorrências cada. Quanto à inversão de letras, detetamos quatro ocorrências, sendo que a que teve maior grau de incidência foi a inversão do "s" pelo "a" (5 ocorrências); relativamente à inversão de sílabas identificamos três ocorrências distintas o "ni" pelo "me" com cinco ocorrências. No que concerne à confusão grafemas/fonemas, verificamos seis ocorrências, sobressaindo a inversão "t/p" com cinco ocorrências. Verificamos ainda a adição da letra "e" apenas no aluno A7 e a

separação de “se” apenas no aluno A5.

Tabela 3: Descrição dos erros dados pelos alunos do GE na Lingua Inglesa

EXPRESSÃO ESCRITA			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Vocabulário limitado		yes	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
		because	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0
		then	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		I	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
		so	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
Sintaxe inadequada	sinais pontuação	ponto final	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		ponto de interrogação	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
		ponto de exclamação	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
		virgula	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
		dois pontos	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		reticências	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		hifen	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		travessão	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		aspas	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Omissões	letras	l	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
		g	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
		m	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		r	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
		y	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0
		h	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0
		s	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0
		o	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
		w	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0
		i	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
		p	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		c	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
	sílabas	ma	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		di	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
		pe	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		co	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		ve	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		si	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
		al	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		na	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		fe	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
		ry	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		he	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		su	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
		pa	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		ti	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		io	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	palavras	from	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		life	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		in	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		I	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		my	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
		have	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
		all	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		miss	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
		now	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		usually	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		go	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		was	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		kings	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		the	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		feats	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		were	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		died	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		people	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		pyramids	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		up	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		also	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		clay	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		on	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		of	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		life	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
		years	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		ll	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

EXPRESSÃO ESCRITA (Cont.)			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Inversões	letras	l	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		n	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1
		s	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		y	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
		h	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
		i	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
		e	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		w	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1
		a	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
		r	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
	sílabas	ha/ve	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
		fore	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		will	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		we're	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Confusões	fonemas/grafemas	l/al	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
		m	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
		y/ual	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
		b/bl	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0
		b/d	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
		m/r	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0
		k/c	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
		t/d	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
Adições	letras	e	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		r	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
		s	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
		i	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		n	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
		p	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
		g	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		m	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Repetições	letras	r	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
		g	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		l	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		p	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
		m	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		s	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
	sílabas	ca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		ni	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		tru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		ve	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		pa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		si	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		we	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	palavras	here	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		life	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		from	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		my	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		bed	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		usually	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		one	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		the	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		they	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		and	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		died	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		of	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		ago	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		but	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
		to	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Separações		mo-ther	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Substituições		usualty	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Erros de concordância	em género	a/the	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		he/she	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
		I/he	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		his/he	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	nº número/tempo/pessoa verb	go/goes	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
		was/were	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		like/likes	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
		likes/liked	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		do/did	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
		be/is	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
		can/cans	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		be/are	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0



LEITURA			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Desrespeito da pontuação		ponto final	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1
		ponto de interrogação	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
		ponto de exclamação	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1
		vírgula	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
Omissões	letras	h	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
		r	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0
		w	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0
		k	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
		a	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0
		m	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0
		n	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
	sílabas	sh	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		ll	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		fe	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		ry	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		he	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		su	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
		pa	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		ft	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		ebys	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
		ki	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
		ta	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
		de	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
		ae	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	palavras	very	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		crean	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		go	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		usually	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		ife	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		bed	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
		walk	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		you	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		on	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
		pharaos	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
		because	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1
		Egyptians	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		called	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		died	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
		also	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1
		lived	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1
		pyramids	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		from	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Inversões	letras	ila	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ar	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
		rvm	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1
		s/a	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	sílabas	dervgar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		perdau	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1
		nome	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Comuões	fonemas/grafemas	nvm	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1
		ile	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1
		yl	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1
		thid	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
		ave	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1
		d/b	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
		aei	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
		fv	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
		o/u	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
		ng	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1
Adições	letras	e	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		b	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		d	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

Legenda:
0 - sem ocorrências
1 - com, pelo menos, 1 ocorrência

Analisando a tabela 3, relativamente à expressão escrita no Inglês, verificamos a existência de cinco ocorrências distintas para o vocabulário limitado, sobressaindo a palavra “because” com sete ocorrências; quanto aos sinais de pontuação, destaca-se a omissão de vírgulas com cinco ocorrências, sendo também de registar que os alunos A1, A6 e A10 ignoram, quase por completo, os sinais de pontuação. No que diz respeito à omissão de letras, verificamos doze ocorrências, destacando-se a letra “h” com nove ocorrências; quanto à omissão de sílabas verificamos quinze ocorrências, no entanto nenhuma delas com expressão significativa. Relativamente à omissão de

palavras verificamos vinte e sete ocorrências, no entanto nenhuma se destacando pelo grau de incidência, o mesmo se verificou relativamente à inversão de letras, verificamos dez ocorrências; no que concerne à inversão de sílabas, analisamos quatro ocorrências, sendo que nenhuma se destacou das restantes. O mesmo se verificou relativamente à confusão de fonemas/grafemas, tendo sido detetadas oito ocorrências; quanto à adição de letras verificamos oito ocorrências, contudo, nenhuma com expressão significativa, o mesmo aconteceu quanto à repetição de letras para a qual analisamos seis ocorrências; o mesmo se verificando com a repetição de sílabas com sete ocorrências e à repetição de palavras com quinze ocorrências. Quanto às separações detetamos apenas uma ocorrência, o mesmo acontecendo com as substituições, ambas para o mesmo aluno (A4). Relativamente aos erros de concordância em género foram detectadas quatro ocorrências, mas sem expressão significativa, o mesmo se verificou no que concerne ao número, tempo e pessoa verbal foram observadas oito ocorrências. Quanto à leitura, relativamente ao desrespeito da pontuação, sobressi a ausência do ponto de exclamação com seis ocorrências. No que diz respeito à omissão de letras, detetamos sete ocorrências merecedoras de registo, sobressaindo a letra "h" com maior incidência (8 ocorrências). Quanto à omissão de sílabas, identificamos treze omissões, sendo que nenhuma se destacou quanto ao grau de incidência, o mesmo se verificando para a omissão de palavras com dezoito ocorrências; Quanto à inversão de letras, detetamos quatro ocorrências, sem expressão significativa, o mesmo se verificando relativamente à inversão de sílabas para a qual identificamos três ocorrências. No que concerne à confusão grafemas/fonemas, verificamos dez ocorrências, sobressaindo as inversões "l/e" e "y/l" com seis ocorrências. Verificamos ainda a adição de três letras, não se destacando nenhuma em relação às restantes.

Para uma melhor interpretação dos dados constantes nas tabelas previamente apresentadas, recorremos ao teste não-paramétrico de Q de Cochran, considerando-se $\alpha=0.05$. Este teste permite-nos avaliar se existem diferenças significativas entre as percentagens de ocorrência a uma das duas características das variáveis dicotómicas (0= sem ocorrências; 1= pelo menos uma ocorrência)

A variável com uma maior percentagem de ocorrência foi a variável EESI_acc e EEO_lr, para a LP e as variáveis EEO_ls; LTD_pi; LTD_vir;LTOM_lth, para o Inglês. Contudo, as diferenças observadas, tanto na LP como no Inglês permitem concluir que existem diferenças significativas entre as proporções de respostas obtidas para cada uma das variáveis medidas pelo teste, i.e., que as variáveis apresentam diferentes graus de dificuldade. Portanto, as diferenças observadas entre as percentagens de

resposta às variáveis são estatisticamente significativas já que o *p*value associado (Asymp. Sig) é para ambos os casos inferior a α=0.05 (LP= Q de 202,8; p=0,007; N=12 / Ling= Q de 285,5; p=0; N=12) (Anexo 19).

Tabela 4: Cochran's Q Test aplicado aos alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB tanto na Língua Portuguesa como em Inglês

LP

Test Statistics

N	12
Cochran's Q	202,763[a]
Df	156
Asymp. Sig.	,007

a. 0 is treated as a success.

Inglês

Test Statistics

N	12
Cochran's Q	285,473[a]
Df	201
Asymp. Sig.	,000

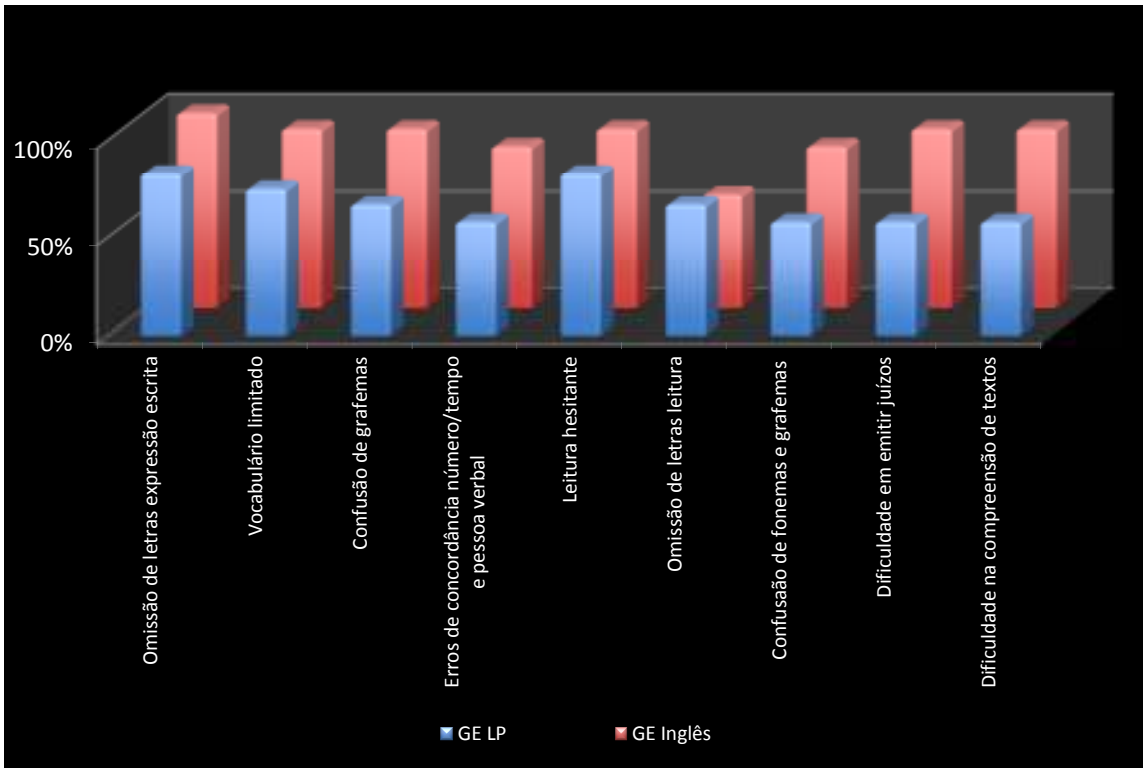
a. 1 is treated as a success.

É de salientar que, quanto ao GE na Língua Portuguesa, relativamente à expressão escrita, sobressaem a omissão de letras com um grau de incidência de 83%, seguido de inversão de letras e vocabulário limitado, ambas com um grau de incidência de 75%, seguidas pela confusão de grafemas com um grau de incidência de 67%; e a omissão de sílabas a par com os erros de concordância quanto ao número/pessoa e tempo verbal com um grau de incidência de 58%; quanto à leitura, sobressai o facto de ser hesitante, com um grau de incidência de 83%, seguindo-se a omissão de letras com um grau de incidência de 67% e a dificuldade em emitir juízos e dificuldade na compreensão de textos, a par da confusão relativamente aos fonemas e grafemas com um grau de incidência de 58%. No que diz respeito ao Inglês, relativamente à expressão escrita, destaca-se a omissão de letras com um grau de incidência de 100%, seguido pela confusão de grafemas e vocabulário limitado com um grau de incidência de 92%; Destacam-se ainda a confusão de fonemas e os erros de concordância quanto ao número, tempo e pessoa verbal com um grau de incidência de 83%. Quanto à leitura, sobressai o facto de ser hesitante, com dificuldade em

compreender textos, dificuldade em interpretar perguntas e em emitir juízos, todas elas com um grau de incidência de 92%, seguidas pela confusão quanto aos fonemas e grafemas com um grau de incidência de 83%; com um grau de incidência de 58% surge a omissão de letras e palavras.

Como podemos ver no Gráfico 1, a análise do estudo comparativo dos dados obtidos relativamente aos alunos do GE quanto às disciplinas de LP e Inglês permite-nos concluir que, no que diz respeito à expressão escrita, as variáveis que se cruzam em ambas as línguas com maior incidência são a omissão de letras (83% na LP e 100% na LE), o vocabulário limitado (75% na LP e 92% na LE), a confusão de grafemas (67% na LP e 92% na LE), e os erros de concordância quanto ao número/tempo e pessoa verbal com um grau de incidência de 58% na LP e 83% na LE. Quanto à leitura, surge o facto de a mesma ser hesitante (83%na LP e 92% na LE), com omissão de letras (67% na LP e 58% na LE), com confusão de fonemas e grafemas (58% na LP e 83% na LE), dificuldade em emitir juízos, assim como dificuldade na compreensão de textos ambas com um grau de incidência de 58% na LP e 92% na LE.

Gráfico 1: Resultados obtidos após o cruzamento de dados entre o GE na LP e no Inglês

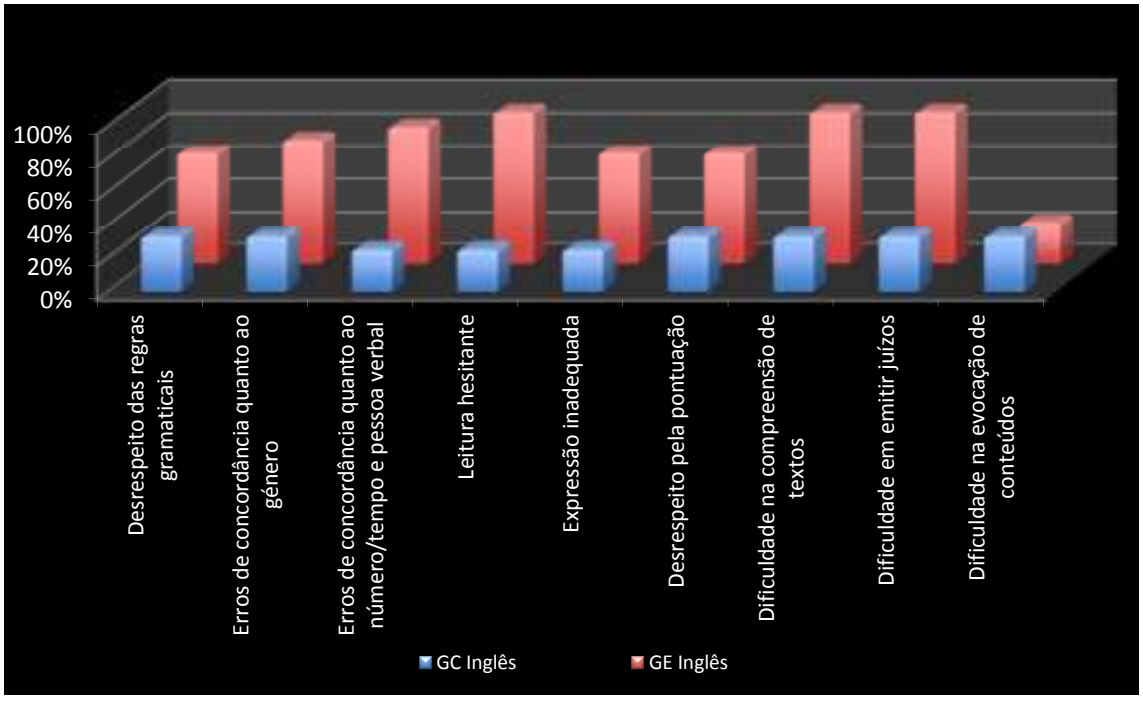


Pelo exposto, podemos concluir que a tipologia de erros aquando das atividades de leitura e escrita na LM e no Inglês é similar, sendo que no Inglês o grau

de incidência é superior, o que nos remete para a questão da aquisição de forma natural da LM, sendo que no que concerne à LE se trata não de uma aquisição natural, mas de um processo de aprendizagem, normalmente em contexto escolar, cujo treino e prática se remete exclusivamente, ou quase, a este contexto.

Analisando comparativamente os dados obtidos entre o GE e o GC ao nível do Inglês (Gráfico 2), podemos concluir que, no que concerne à expressão escrita, se cruzam quanto ao desrespeito das regras gramaticais (67% GE e 33 GC), quanto aos erros de concordância relativos ao género (75% GE e 33% GC), e quanto aos erros de concordância relativos ao número/tempo e pessoa verbal (83% GE e 25% GC). Ao nível da leitura, podemos aferir que é hesitante (92% GE e 25% GC), com expressão inadequada (67% GE e 25% GC), com desrespeito pela pontuação (67% GE e 33% GC), dificuldade na compreensão de textos e dificuldade em emitir juízos, amas com um grau de incidência de 92% no GE e 33% no GC. Relativamente às dificuldades manifestadas quanto à evocação de conteúdos, a mesma surge com um grau de incidência menos no GE (25%) em relação ao GC (33%).

Gráfico 2: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GE e o GC ao nível do Inglês



É de salientar que os aspetos que revelaram um grau de incidência maior no GE Inglês, nomeadamente a omissão de letras com um grau de incidência de 100%, o vocabulário limitado e a confusão de grafemas, ao nível da expressão escrita, com um

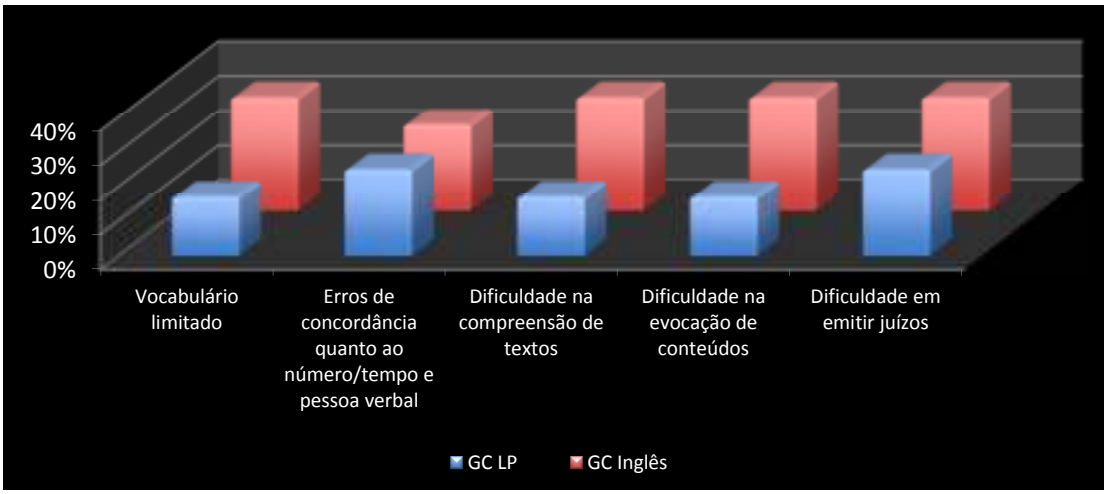
grau de incidência de 92%, ou a dificuldade de interpretação de perguntas (92%), a inversão de letras e confusão de fonemas e grafemas, ao nível da leitura, todas com um grau de incidência de 83%, não tiveram registo de nenhuma ocorrência no GC de Inglês, o que nos permite aferir não haver uma relação direta e significativa entre os erros registados no GE e no GC tanto ao nível da expressão escrita, como ao nível da leitura.

Relativamente ao GC, ao nível da Língua Portuguesa, e no que concerne à linguagem escrita, surgem com um grau de incidência de 25 % os erros de sintaxe com incidência na acentuação, seguidos pelo vocabulário limitado, a expressão abreviada e a sintaxe inadequada quanto aos sinais de pontuação com 17%. Ao nível da ortografia surgem os erros em número/tempo e pessoa verbal com um grau de incidência de 25%, seguido pelo desrespeito das regras ortográficas da língua e pela anarquia dos trabalhos/apresentação deficiente com 17%; com o mesmo grau de incidência surge o desrespeito pelas regras ortográficas da língua. Quanto à leitura, surge com um grau de incidência de 33% o desrespeito pela pontuação seguida pela leitura hesitante e dificuldade em emitir juízos com 25%. Com um grau de incidência menor surge a omissão de acentos, a dificuldade na interpretação de textos, evocação de conteúdos e compreensão de perguntas (17%). Quanto ao Inglês, no que toca à linguagem escrita, surgem em 1º lugar o vocabulário limitado e o desrespeito das regras da língua com um grau de incidência de 33% seguidos pela articulação de ideias incorreta, os erros quanto ao género e ao número/tempo e pessoa verbal (25%). Relativamente à leitura, surge com um grau de incidência de 33% a dificuldade de evocação de conteúdos, dificuldade na compreensão de textos, dificuldade em emitir juízos e o desrespeito da pontuação, seguidos pela leitura hesitante e expressão inadequada com um grau de incidência de 25% (Gráfico 3).

A análise e estudo comparativo dos dados obtidos permite-nos concluir que, quanto ao Grupo de Controlo, os dados obtidos ao nível da Língua Portuguesa e do Inglês se cruzam, ao nível da linguagem escrita, no que diz respeito ao vocabulário limitado (com menor incidência na LP 17% e 33% no Inglês) e, com o mesmo grau de incidência em ambas as línguas, a articulação incorreta quanto ao género e ao número/tempo e pessoa verbal (25%). No que diz respeito à leitura, cruzam-se em ambos os grupos a dificuldade na compreensão de textos, evocação de conteúdos (17% LP e 33% Inglês) e dificuldade em emitir juízos (maior grau de incidência no Inglês 33% e 25% na LP).

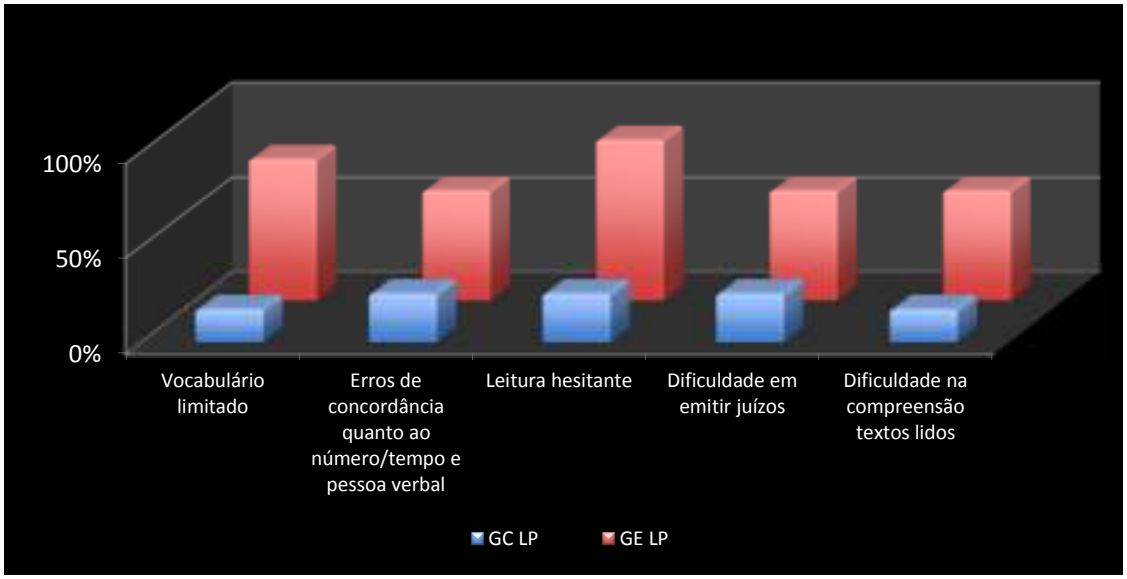
Gráfico 3: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GC ao nível da LP e do

Inglês



Comparando os dados obtidos no GE e GC relativamente à Língua Portuguesa (Gráfico 4), no que diz respeito à expressão escrita, surgem em comum o vocabulário limitado, sendo que com maior incidência no GE (GE 75%; GC 17%) e os erros de concordância quanto género e ao número/tempo e pessoa verbal, surgindo também com maior incidência no GE (GE 58%, GC 25%); relativamente à leitura, os dados obtidos no GE e GC têm em comum o facto de a leitura ser hesitante (GE 85%; GC 25%), a dificuldade em emitir juízos e na compreensão de textos lidos (GE 58%; GC 25% na primeira e 17% na segunda).

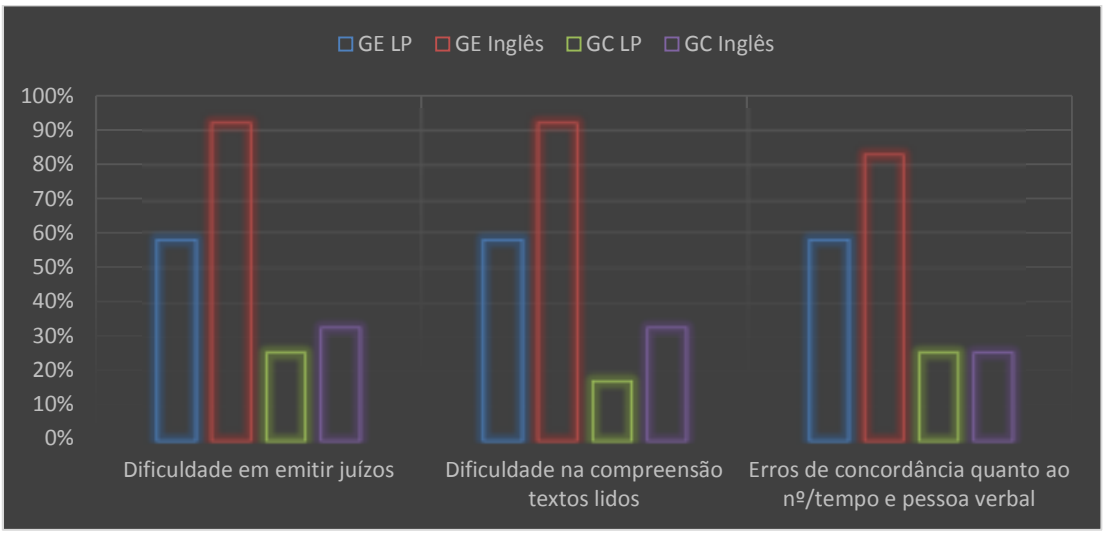
Gráfico 4: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GE e GC ao nível da LP



Como podemos ver no Gráfico 5, comum a todos os grupos deste estudo (GE LP, GE Inglês, GC LP, GC Inglês), surge a dificuldade em emitir juízos, a dificuldade

na compreensão de textos lidos, e os erros de concordância quanto ao número/tempo e pessoa verbal, verificando-se maior grau de incidência no GE Inglês, seguindo-se o GE LP, o GC Inglês e, por fim, o GC LP.

Gráfico 5: Resultados obtidos após cruzamento de dados entre o GE e GC ao nível da LP e do Inglês



Fizemos também um teste *t* para a igualdade de médias em cada um dos casos, tendo-se concluído que há diferenças estatisticamente significativas para as médias entre as variáveis relativas à tipologia de erros medidas nos alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB e as mesmas variáveis na população em geral, tanto na Língua Portuguesa como em Inglês.

Por outro lado, não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos alunos com dislexia em ambas as línguas; o mesmo se verifica na população em geral. Assim se conclui que a tipologia de erros dos alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB é similar tanto na LP como no Inglês, não se verificando o mesmo no GC.

Tabela 5: Médias entre as variáveis gramaticais medidas nos alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB e as mesmas variáveis na população em geral, tanto na Língua Portuguesa como em Inglês

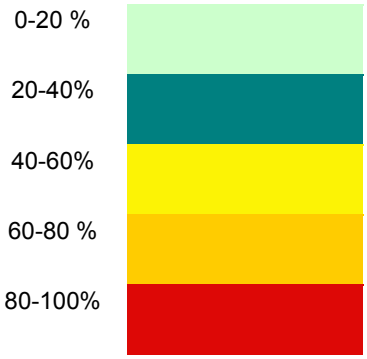
Paired Samples Test

		Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GE LP - GE Inglês	-4,462	19,142	2,654	-9,791	,868	-1,681	51	,099
Pair 2	GC LP - GC Inglês	-1,500	10,149	1,407	-4,325	1,325	-1,066	51	,292
Pair 3	GE LP - GC LP	26,846	25,326	3,512	19,795	33,897	7,644	51	,000
Pair 4	GE Inglês - GC Inglês	29,808	30,742	4,263	21,249	38,366	6,992	51	,000

Apresentamos, em seguida, uma visão geral dos dados obtidos, inicialmente ao nível da expressão escrita e, em seguida, também da leitura. Neste mapeamento (quadro 2), pretendemos produzir uma súmula dos dados obtidos que nos permite aferir a incidência da tipologia de erros quanto ao GE e GC nas disciplinas de LP e Inglês. Através das cores, conseguimos ter uma visão geral dos erros que surgiram com maior/menor frequência, sendo possível estabelecer, de imediato, uma correlação mental com os resultados obtidos em ambas as línguas, em ambos os grupos. Para tal, convertemos o número de ocorrências de cada variável em percentagens.

Quadro 2: Resultados obtidos após a aplicação da matriz de observação e registo da tipologia de erros ao GE e GC nas disciplinas de LP e Inglês

Legenda:



			GE LP	GE Inglês	GC LP	GC Inglês
EXPRESSÃO ESCRITA						
1. Desenvolvimento Linguagem	1.1 Vocabulário limitado					
	1.2 Sintaxe inadequada	Acentos				
		Sinais pontuação				
	1.3 Articulação de ideias					
	1.4 Expressão abreviada					
2. Ortografia	2.1 Omissões	Letras				
		Sílabas				
		Palavras				
	2.2 Inversões	Letras				
		Sílabas				
	2.3 Confusões	Fonemas				
		Grafemas				
		Ditongos				
	2.4 Adições	Letras				
		Sílabas				
		Acentos				
	2.5 Repetições	Letras				
		Sílabas				
		Palavras				
		Expressões				
	2.6 Ligações 2.7 Separações 2.8 Substituições 2.9 Assimilações semânticas					
	210 Erros de concordância	em género				
		em número/tempo/pessoa verbal				
		desrespeito de regras				
3. Traçados Grafomotores	3.1 Desrespeito margens, linhas 3.2 Anarquia nos trabalhos					

LEITURA			GE LP	GE Inglês	GC LP	GC Inglês
1.Fluência **Expressão** **Compreensão**	1.1 Hesitante 1.2 Arritmada 1.3 Expressão Inadequada 1.4 Desrespeito da pontuação 1.5 Palavras mal agrupadas 1.6 Dif. Evocação conteúdos 1.7 Dif. Compreensão Textos 1.8 Dif. Interpretação perguntas 1.9 Dif. Emitir juízos					
2. Exatidão	2.1 Omissões	Letras				
		Sílaba				
		Palavras				
		Acentos				
	2.2 Inversões	Letras				
		Sílabas				
	2.3 Confusões	Fonemas				
		Grafemas				
		Ditongos				
	2.4 Adições	Letras				
		Sílabas				
		Acentos				
	2.5 Substituições					
	2.6 Assimilações semânticas					

Como se pode verificar, após análise deste quadro, relativamente à expressão escrita, podemos concluir que as variáveis que surgem em maior número simultaneamente no GE na LP e no Inglês são o vocabulário limitado e a omissão de letras, o mesmo não se verificando no GE. Existem outras variáveis com resultados significativos, como é o caso da inversão de letras, a confusão de grafemas/fonemas e os erros de concordância em número, tempo e pessoa verbal, sendo estes dados verificados apenas no GE em ambas as línguas.

Quanto à leitura, ofacto de ser hesitante e arritmada no GE em ambas as línguas, sendo também de destacar as variáveis dificuldade na compreensão de textos, dificuldade na interpretação de perguntas e dificuldade em emitir juízos e confusão de fonemas/grafemas, apenas no GE, apesar de que com maior incidência na disciplina de Inglês.

Quanto ao GC, tanto ao nível da expressão escrita como da leitura, nenhuma variável registou uma incidência superior a 40%.

5.1.2. – Análise dos dados obtidos após o preenchimento da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo

Relativamente a este instrumento de recolha de dados iremos proceder, inicialmente, a uma análise individual fazendo um levantamento comparativo das dificuldades detetadas nos alunos aquando da leitura de um texto narrativo quer na Língua Portuguesa quer no Inglês, seguindo-se uma súmula dos dados obtidos sistematizando-os, recorrendo a uma análise quantitativa, comparando os dados obtidos no Grupo Experimental com os dados obtidos no Grupo de Controlo. Começamos, então, com os alunos que constituem o GE.

Quanto ao aluno A1 verificou-se que no que diz respeito ao modo como o aluno constrói o significado de um texto, tanto ao nível da LP como do Inglês o aluno nunca se apercebe que um erro mudou o sentido da frase. O mesmo se verificou para os alunos A5, A9 e A10. Ao nível do Inglês nunca faz substituições com um sentido lógico nem consegue corrigir espontaneamente os erros/desvios ao passo que em LP o consegue fazer por vezes. Este facto verificou-se para todos os alunos do GE. Também por vezes modifica o sentido de um texto através de substituições sem nexo em ambas as línguas, o que se verificou também para os alunos A3, A4, A7, A8, A11 e A12; em Inglês faz frequentemente omissões que alteram o sentido da frase ao passo que em LP tal acontece com menor frequência, o que também se verifica quanto aos outros alunos do GE. Quanto ao resumo ou reconto de textos narrativos, menciona parcialmente, personagens, tempo ou lugar, elemento desencadeador da ação, peripécias, desenlace e globalidade da história ao nível da LP; relativamente ao Inglês menciona parcialmente personagens e o tempo ou lugar da ação não conseguindo mencionar o elemento desencadeador da ação, peripécias, desenlace e globalidade da história. Igual resultado verificou-se também para os restantes alunos em Inglês. Quanto aos alunos A3 e A6, ao nível da LP os resultados observados foram os mesmos, mas ao nível do Inglês conseguiram mencionar parcialmente o elemento desencadeador da ação e a globalidade da história. Quanto aos alunos A2, A3, A4, A6, A7, A8, A11 e A12 verificou-se que relativamente ao modo como o aluno constrói o significado de um texto, ao nível da LP, apercebe-se, por vezes, que um erro mudou o sentido da frase, ao passo que no Inglês nunca se apercebe. Verificou-se que os alunos A2, A5, A6, A9 e A10 modificam quase sempre o sentido de um texto através de substituições sem nexo em Inglês e frequentemente na LP.

Relativamente ao GC, pudemos aferir que os alunos A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A11 e A12 se apercebem quase sempre que um erro mudou o sentido da frase, fazendo substituições com um sentido lógico e corrigindo espontaneamente os erros/desvios ao nível da LP. O aluno A4 consegue fazê-lo apenas frequentemente ao passo que o aluno A10 o consegue fazer sempre. Quanto ao Inglês, verificou-se que, à exceção do aluno A10 que consegue quase sempre desempenhar as tarefas mencionadas, os restantes alunos conseguem fazê-lo apenas frequentemente. Relativamente ao modo como modificam o texto através de substituições sem nexo, ou através de omissões que alteram o sentido da frase na LP, os alunos A1, A2, A3, A4 A5, A6, A7, A8, A9, A11 e A12 fazem-no por vezes, ao passo que o aluno A10 nunca o faz, o mesmo se verificando para o Inglês à exceção do aluno A4 que o faz frequentemente. Quanto ao resumo ou reconto dos textos narrativos em LP todos os alunos mencionam os personagens, o tempo/lugar da ação, o elemento desencadeador da ação, as peripécias, o desenlace e a globalidade da história, à exceção do aluno A4 que só consegue referir parcialmente a peripécia e a globalidade da história; relativamente ao Inglês, os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11 e A12 mencionam parcialmente os personagens, o tempo/lugar da ação, o elemento desencadeador da ação, as peripécias, o desenlace e a globalidade da história, sendo que os alunos A6 e A10 o fazem na totalidade.

Como fizemos anteriormente, apresentamos agora, também, uma visão geral dos dados obtidos após a aplicação da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo quanto ao GE e GC em ambas as línguas, tendo optado pela utilização gráfica de um heat map através de cores. À luz do que fizemos anteriormente, foram contabilizados o número de ocorrências tendo as mesmas sido convertidas em percentagens.

Quadro 3: Resultados obtidos após a aplicação da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo ao GE e GC nas disciplinas de LP e Inglês

Legenda:

0%	
1-20 %	
20-40%	
40-60%	
60-80 %	
80-100%	

	GE LP							GC LP				
Grau de incidência (%)	**Nunca**	**Por Vezes**	**Frequent.**	**Quase sempre**	**Sempre**		**Grau de incidência (%)**	**Nunca**	**Por vezes**	**Frequent.**	**Quase sempre**	**Sempre**
De que modo é que o aluno constrói o significado de um texto:							**De que modo é que o aluno constrói o significado de um texto:**					
1 – Apercebe-se que um erro mudou o sentido da frase							1 – Apercebe-se que um erro mudou o sentido da frase					
2 – Faz substituições com um sentido lógico							2 – Faz substituições com um sentido lógico					
3 – Consegue corrigir espontaneamente os erros/desvios							3 – Consegue corrigir espontaneamente os erros/desvios					
De que modo modifica o sentido do texto?							**De que modo modifica o sentido do texto?**					
1 – Através de substituições sem nexo							1 – Através de substituições sem nexo					
2 – Faz omissões que alteram o sentido da frase							2 – Faz omissões que alteram o sentido da frase					
No resumo ou reconto de textos narrativos, menciona os seguintes elementos:	**Nã0**	**Parcialmente**		**Sim**			**No resumo ou reconto de textos narrativos, menciona os seguintes elementos:**	**Não**	**Parcialmente**		**Sim**	
1 – Personagens							1 – Personagens					
2 - Tempo ou lugar							2 - Tempo ou lugar					
3- Elemento desencadeador da ação							3- Elemento desencadeador da acção					
4 – Peripécias							4 – Peripécias					
5 – Desenlace							5 – Desenlace					
6 - Globalidade da história							6 - Globalidade da história					

GE Inglês

Grau de incidência (%)	Nunca	Por vezes	Frequent.	Quase Sempre	Sempre
De que modo é que o aluno constrói o significado de um texto:					
1 – Apercebe-se que um erro mudou o sentido da frase					
2 – Faz substituições com um sentido lógico					
3 – Consegue corrigir espontaneamente os erros/desvios					
De que modo modifica o sentido do texto?					
1 – Através de substituições sem nexo					
2 – Faz omissões que alteram o sentido da frase					

GC Inglês

Grau de incidência (%)	Nunca	Por vezes	Frequent-	Quase sempre	Sempre
De que modo é que o aluno constrói o significado de um texto:					
1 – Apercebe-se que um erro mudou o sentido da frase					
2 – Faz substituições com um sentido lógico					
3 – Consegue corrigir espontaneamente os erros/desvios					
De que modo modifica o sentido do texto?					
1 – Através de substituições sem nexo					
2 – Faz omissões que alteram o sentido da frase					

No resumo ou reconto de textos narrativos, menciona os seguintes elementos:	Não	Parcialmente	Sim
1 – Personagens			
2 - Tempo ou lugar			
3- Elemento desencadeador da acção			
4 – Peripécias			
5 – Desenlace			
6 - Globalidade da história			

No resumo ou reconto de textos narrativos, menciona os seguintes elementos:	Não	Parcialmente	Sim
1 – Personagens			
2 - Tempo ou lugar			
3- Elemento desencadeador da ação			
4 – Peripécias			
5 – Desenlace			
6 - Globalidade da história			

Os dados obtidos após a aplicação desta grelha permitem-nos aferir que os alunos do GE revelam dificuldades semelhantes em ambas as línguas observadas, sendo que surgem com menor frequência na LP. Destacamos o facto de não conseguirem, de forma sistemática, fazr substituições com um sentido lógico, assim como o facto de não conseguirem corrigir espontaneamenteos erros/desvios, sendo também difícil para estes alunos fazer omissões que alteram o sentido da frase. Quanto ao resumo/reconto dos textos narrativos, em ambas as línguas verificou-se que mencionam, apenas parcialmente, os personagens, o tempo/lugar e a globalidade da história (em Inglês não oconseguem fazer). Através dos dados obtidos, podemos concluir que a incidência das variáveis é maior no Inglês, tendo nós aferido que lhes é mais difícil compreender um texto, uma vez que não o conseguem resumir/recontar pois não conseguem identificar oelemento desencadeador da acção, as peripécias, o desenlace ou a globalidade da história. Quanto ao GC, verificamos que os alunos revelam maiores dificuldades nacompreensão dos textos no Inglês, no entanto, o grau de incidência não se revela significativo. Fazendo uma análise comparativa com os dados obtidos no GC, é também possível aferir que, ao contrário do que se verifica no GC, os alunos do GE demonstram algum desconhecimento do modo como funcionam e se estruturam ambas as línguas, sendo que lhes é difícil identificar eventuais erros ou resumir ou recontar textos pois não percebem a informação que acabaram de ler uma vez que não a conseguiram descodificar revelando também dificuldades na retenção de conteúdos associadas a problemas não apenas de descodificação, mas também de concentração e memorização desses mesmos conteúdos em tudo condizentes com as características associadas à sua problemática (Farrel, 2008).

Síntese da análise comparativa dos dados obtidos após o preenchimento da matriz de observação e registo da tipologia de erros e da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto, da observação direta com as respetivas notas de campo e das fichas de trabalho

Após a análise dos dados obtidos aquando da aplicação tanto da matriz de observação e registo da tipologia de erros como da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto através da observação direta em contexto de sala de aula, da análise das fichas de trabalho aplicadas aos alunos e das notas de campo recolhidas ao longo deste processo e após diálogos informais com os docentes de LP,

Inglês, Educação Especial e Diretores de Turma dos alunos que constituem a amostra, podemos concluir que o comportamento dos alunos disléxicos é semelhante quer nas atividades de leitura e escrita na LM quer na LE, sendo que as diferenças que sobressaem correspondem não a uma tipologia de erros distinta, mas sim ao seu grau de incidência, sendo este maior na LE. O tipo de erros verificado na análise comparativa entre o GE e o GC permite também concluir que há erros que são específicos e característicos da problemática da dislexia, tendo estes já sido identificados. Relativamente aos erros produzidos pelo GC, neste estudo limitamo-nos a aplicar os instrumentos de pesquisa pré-definidos para os alunos disléxicos. Foram detetados outros erros na observação dos alunos do GC, no entanto, uma vez que não se enquadram no âmbito deste estudo, optamos por não os descrever. Dado que os erros dos disléxicos já estão identificados ao nível da LP e, após a análise dos dados obtidos neste estudo, tendo nós concluído que os mesmos se aplicam também ao Inglês, cabe agora lugar para a criação de uma bateria de materiais que permitam aos docentes de LE trabalhar eficazmente com vista à reeducação e sucesso académico dos alunos com dislexia, desmistificando esta problemática e as características que lhe são inerentes fazendo os docentes acreditar na reeducação destes alunos, uma vez que são alunos que conseguem aprender e assimilar os conteúdos lecionados, cabendo ao docente encontrar a melhor estratégia para transmitir estes conhecimentos, trabalhando a autoestima do aluno através do uso de técnicas multissensoriais mantendo-o motivado e envolvido na sua aprendizagem.

5.1.3. – Análise das entrevistas aos Professores de Língua Portuguesa e Inglês

O momento da transcrição de uma entrevista representa mais uma experiência para o investigador traduzindo-se numa pré-análise do material. O investigador, no momento da transcrição, deve distanciar-se de um facto por ele vivenciado - o processo de recolha de dados - ao mesmo tempo em que revive esse facto num outro momento e com outro enfoque intencional (Manzini, 2004).

Todas as entrevistas foram orientadas, gravadas e transcritas pelo investigador salvaguardando uma eventual perda de dados não apenas relacionados com a transcrição da entrevista propriamente dita como também com a observação da reação dos entrevistados e o apontamento de impressões e hipóteses que surgiram intuitivamente aquando da entrevista e posterior transcrição, uma vez que, segundo Manzini (2006),

> os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas das entrevistas, ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, de natureza verbal ou não-verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados (p. 371).

Foram entrevistados 20 docentes, 10 de LP e 10 de Inglês. Apesar de a amostra ser de 12 alunos e respetivos docentes de LP e Inglês, uma vez que, como referido anteriormente, os alunos A5/6 e A11/12 partilham a mesma turma e os mesmos docentes, os docentes de LP e Inglês em questão foram entrevistados apenas uma vez, pois as questões são gerais e não se justificava uma segunda entrevista aos mesmos docentes.

Relativamente à média de idade dos docentes inquiridos, esta varia entre os 46 (docente de LP do aluno A3) e os 58 anos (docente de LP do aluno A7), sendo os docentes maioritariamente do sexo feminino (à exceção dos docentes de LP dos alunos A2 e A4 e do docente de Inglês do aluno A10). Quanto ao tempo de serviço, a média varia entre os 18 e os 24 anos de tempo de serviço, correspondendo os 18 anos ao docente de Inglês do aluno A1 e os 24 ao docente de LP do aluno A7. O grau académico na sua maioria recai na Licenciatura, sendo que os docentes de LP dos alunos A1, A3, A4, A5/6 e A9, assim como os docentes de Inglês dos alunos A1, A2, A3, A7, A8, e A10 referiram ter já frequentado um curso de pós-graduação/especialização no âmbito da Educação Especial, Gestão de Conflitos ou Supervisão.

Passamos em seguida a apresentar os dados recolhidos nas entrevistas que efetuamos aos professores de Língua Portuguesa e Inglês dos alunos que constituem a amostra deste estudo. Inicialmente trataremos dos dados obtidos por categoria em relação a cada docente, separando os docentes de LP dos de Inglês, posteriormente faremos um levantamento das respostas que consideramos mais pertinentes em relação a cada uma das subcategorias definidas e, por fim, faremos uma súmula dos dados obtidos. Começamos, então, pela análise das entrevistas aos docentes de LP.

Relativamente à primeira categoria, "Perceção dos docentes em relação à dislexia e problemáticas associadas", pudemos aferir que os docentes de LP dos alunos A1, A2, A3, A4, A5/6, A7 e A11/12, referem como sinais indicativos da dislexia os erros ortográficos em excesso, as omissões e trocas de letras e dificuldades na leitura e na escrita em geral. Os docentes de LP dos alunos A8 e A10 mencionam a troca de fonemas e grafemas, explicando que, para o aluno disléxico, é muito difícil fazer corresponder um fonema ao grafema correto e vice-versa. Já o docente de LP do aluno A9 acrescente a estes aspetos a instabilidade motora e o tempo reduzido de atenção/concentração na tarefa.

No que concerne ao condicionamento ou não do percurso escolar por parte do aluno disléxico, os docentes de LP dos alunos A1, A2, A7, A8 e A10, referem que o progresso escolar destes alunos pode estar condicionado, caso a sua problemática não seja detetada atempadamente. O docente de LP do aluno A3 refere a falta de apoio e de estruturas para prevenir o condicionamento do percurso escolar dos alunos disléxicos. Os docentes de LP dos alunos A4, A5/6, A9 e A11/12, indicam que o progresso dos alunos se encontra condicionado, pois uma vez que têm dificuldades na leitura e não conseguem reproduzir o que ouvem, dificilmente compreenderão e conseguirão acompanhar as matérias lecionadas.

No que diz respeito às dificuldades associadas à dislexia, os docentes de LP dos alunos A1, A2, A5/6, A10 e A11/12, referiram a existência de dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Os docentes de LP dos alunos A7 e A8 acrescentaram dificuldades ao nível da fala, da orientação espacial, do cálculo matemático e dificuldades na interpretação e compreensão do enunciado. Os docentes de LP dos alunos A3 e A4, referiram apenas dificuldades ao nível da leitura. Os docentes de LP e Inglês do aluno A9 indicam dificuldades na discriminação de letras, caracteres e números, o que condiciona a aprendizagem da leitura, a interpretação e, consequentemente, a aquisição de

conhecimentos pois, uma vez que têm dificuldades na leitura vão evitar tudo o que implique esta atividade.

No que concerne à segunda categoria, "intervenção docente direta", relativamente às ações levadas a cabo para apoiar um aluno disléxico, os docentes de LP dos alunos A1, A7, A8 e A11/12, admitem não conseguir desenvolver muitas ações com os alunos disléxicos devido ao excessivo número de alunos na turma, reencaminhando-os para o apoio da Educação Especial. Os docentes de LP dos alunos A2, A3, A9 e A10, mencionam que tentam dar um apoio mais personalizado a estes alunos. O docente de LP do aluno A4 afirma que treina com o aluno a leitura em voz alta em contexto de sala de aula.

Quando questionados acerca do modo como tentam reeducar a leitura e escrita destes alunos, os docentes de LP dos alunos A1, A5/6, A7 e A10, referem não desenvolver atividades de reeducação apontando falhas no sistema, nomeadamente no que concerne à formação docente referindo também o excessivo número de alunos por turma. O docente de LP do aluno A3 acrescenta que reeducar fica bem no papel, mas que na prática não dá para fazer um tipo de apoio individualizado. Os docentes de LP dos alunos A2 e A4, remetem a reeducação para os serviços especializados. Os docentes de LP dos alunos A2 e A9 referem que pedem aos alunos para fazer cópias e ditados. Os docentes de LP dos alunos A8 e A11/12 referem que costumam ler os textos em voz alta optando por não fazer grandes solicitações aos alunos disléxicos pois sabem que eles não gostam de ficar em evidência.

No que concerne à prática da estimulação multissensorial, os docentes de LP dos alunos A1, A2, A4, A7, A10 e A11/12, referem nunca o ter feito mencionando até desconhecimento acerca de como se processa. Os docentes de LP dos alunos A5/6 e A8, acrescentam que a prática da estimulação é utópica, tendo os docentes que se limitar ao básico que é o treino da leitura, da escrita e da oralidade. Os docentes de LP dos alunos A3 e A9, referem não proceder a nenhum tipo de estimulação multissensorial devido ao elevado número de alunos por turma.

Quanto à categoria relacionada com a "perceção do docente em relação ao erro", todos os docentes de LP, referiram não contabilizar os erros dos alunos disléxicos para efeitos de avaliação, reconhecendo a existência de erros padrão típicos dos alunos disléxicos, acrescentando o docente do aluno A7 que o tipo de atividade e grau de

dificuldade também influencia a produção de erros, uma vez que o envolvimento dos alunos se encontra condicionado pelo facto de eles gostarem ou não da atividade proposta. Quando questionados acerca dos erros mais comuns ao nível da leitura e da escrita produzidos pelos alunos disléxicos, os docentes de LP dos alunos A1, A2, A5/6, A7, A8, A9 e A10/11, referem a omissão de letras e dificuldade na interpretação de textos. Os docentes de LP dos alunos A4 e A9 mencionam a troca e adição de letras. Já o docente de LP do aluno A3 refere a leitura lenta e silabada e os erros ortográficos com omissão de letras e sílabas. O docente de LP do aluno A10 indica a falha na correspondência grafema/fonema, a omissão e inversão de letras e palavras, a leitura pausada e a falha na interpretação/compreensão daquilo que leram.

No que diz respeito à categoria relacionada com a perceção do docente em relação à aprendizagem de uma LE por parte de um aluno disléxico, relativamente ao eventual comprometimento da aprendizagem da LE por parte de um aluno disléxico pudemos aferir que os docentes de LP dos alunos A1, A2, A5/6, A7, A10 e A11/12, referem nunca ter pensado muito nesse aspeto, no entanto consideram que seja natural que os alunos disléxicos cometam mais erros na Língua Inglesa do que na LP. O docente de LP do aluno A3, menciona que, uma vez que os alunos não praticam o Inglês fora da escola, é natural que o seu desempenho nas duas línguas seja diferente. Já os docentes de LP dos alunos A4, A8 e A9, referem desconhecer a existência, ou não, de um comprometimento da aprendizagem de uma LE por parte de um aluno disléxico.

Quanto à categoria que pretende aferir a perceção do docente face à importância do trabalho colaborativo pudemos aferir que nenhum docente procede à partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum, sendo que ao contrário do que acontece com os outros, os docentes de LP dos alunos A4 não a consideram relevante remetendo a troca de experiências para os Conselhos de Turma. No caso de docente de LP do aluno A7, é referido o desconhecimento e carência de estudos que comprovem a existência de relação entre a problemática apresentada pelos alunos na disciplina de LP e Inglês. Os restantes docentes, apesar de não o fazerem, consideram que a partilha de experiências é pertinente e assumem que futuramente a terão em consideração, sendo que aquilo que é referido para não o fazerem é a burocracia que existe hoje em dia nas nossas escolas e que leva a que os docentes não possam dedicar o seu tempo a outros assuntos.

Passamos, de seguida, à análise das entrevistas feitas aos docentes de Ingês.

Relativamente à primeira categoria, "Perceção dos docentes em relação à dislexia e problemáticas associadas", pudemos aferir que os docentes de Inglês dos alunos A1, A2, A3, A8 e A1O. O docente de Inglês do aluno A4, além dos aspetos já referidos, acrescenta a dificuldade na memorização de conteúdos. Os docentes de Inglês dos alunos A5/6 e A11/12 mencionam a troca de fonemas e grafemas, explicando que, para o aluno disléxico, é muito difícil fazer corresponder um fonema ao grafema correto e vice-versa. O docente de Inglês do aluno A7 refere que os sinais indicativos da dislexia não se limitam ao nível académico, sendo também visíveis ao nível pessoal manifestando-se numa baixa autoestima, insegurança, dificuldades na socialização e interação. O docente de Inglês do aluno A9 refere a mudança na legislação em relação a outras problemáticas e também à dislexia, levando a que sejam consideradas apenas situações de caráter muito grave.

No que concerne ao condicionamento ou não do percurso escolar por parte do aluno disléxico os docentes de Inglês dos alunos A1, A3 e A8 referem que o progresso escolar destes alunos pode estar condicionado, caso a sua problemática não seja detetada atempadamente. Os docentes de Inglês dos alunos A2, A4 e A11/12 mencionam que, como estes alunos necessitam de mais tempo para a realização das atividades propostas, é natural que não consigam acompanhar o ritmo dos outros. Os docentes de Inglês dos alunos A7, A9 e A10 indicam que o progresso dos alunos se encontra condicionado, pois uma vez que têm dificuldades na leitura e não conseguem reproduzir o que ouvem, dificilmente compreenderão e conseguirão acompanhar as matérias lecionadas. O docente de Inglês dos alunos A5/6 alerta para a necessidade de haver docentes dispostos a abdicar de parte do seu tempo para trabalhar a problemática dos alunos disléxicos referindo, contudo, não ser essa a realidade em que vivemos.

No que diz respeito às dificuldades associadas à dislexia, os docentes de Inglês dos alunos A1, A4, A5/6 e A10 referiram a existência de dificuldades ao nível da leitura e da escrita. O docente de Inglês do aluno A3, acrescentou dificuldades ao nível da fala, da orientação espacial, do cálculo matemático e dificuldades na interpretação e compreensão do enunciado. Os docentes de Inglês dos alunos A2, A8 e A11/12 referiram apenas dificuldades ao nível da leitura. O docente de Inglês do aluno A7 mencionou, além das dificuldades na leitura e na escrita, dificuldades ao nível da socialização e interação.

No que concerne à segunda categoria, “intervenção docente direta”, relativamente às ações levadas a cabo para apoiar um aluno disléxico, os docentes de Inglês dos alunos A1, A10 e A11/12 admitem não conseguir desenvolver muitas ações com os alunos disléxicos devido ao excessivo número de alunos na turma, reencaminhando-os para o apoio da Educação Especial. Os docentes de Inglês dos alunos A2, A3 e A4 mencionam que tentam dar um apoio mais personalizado a estes alunos. O docente de Inglês dos alunos A5/6 refere que tenta estar mais atento a estes alunos, corrigindo os erros que eles dão para que os alunos em questão se possam aperceber deles para, assim, melhorarem a sua escrita. Os docentes de Inglês dos alunos A5/6 e A8 mencionaram que tentam adaptar as fichas de trabalho colocando questões de resposta múltipla e textos mais curtos. O docente de Inglês do aluno A7 referiu que uma das ações levadas a cabo pelo seu Agrupamento de Escolas foi proceder à formação e informação dos docentes do ER com vista à sensibilização do corpo docente para as dificuldades que os alunos disléxicos têm, assim como para propor estratégias de atuação e avaliação em contexto de sala de aula. Acrescenta ainda que, em contexto de sala de aula tenta fazer exercícios específicos que visam o treino da leitura e da escrita. O docente de Inglês do aluno A9 refere que a sua intervenção está condicionada pelo tipo de dislexia que o aluno apresenta acrescentando que procede ao treino da consciência fonológica.

Quando questionados acerca do modo como tentam reeducar a leitura e escrita destes alunos, os docentes de Inglês dos alunos A3, A5/6 e A7 referem não desenvolver atividades de reeducação apontando falhas no sistema, nomeadamente no que concerne à formação docente referindo também o excessivo número de alunos por turma. O docente de Inglês do aluno A9 acrescentam que reeducar fica bem no papel, mas que na prática não dá para fazer um tipo de apoio individualizado. Os docentes de Inglês dos alunos A1, A2, A9, A10 e A11/12 remetem a reeducação para os serviços especializados. Os docentes de Inglês dos alunos A4 e A8 pedem aos alunos em questão para prepararem os textos em casa.

No que concerne à prática da estimulação multissensorial, os docentes de Inglês dos alunos A8 e A11/12 referem nunca o ter feito mencionando até desconhecimento acerca de como se processa. O docente de Inglês do aluno A9 acrescenta que a prática da estimulação é utópica, tendo os docentes que se limitar ao básico que é o treino da leitura, da escrita e da oralidade. Os docentes de Inglês dos alunos A2, A4 e A7 referem não proceder a nenhum tipo de estimulação multissensorial devido ao elevado número de

alunos por turma. Por sua vez, os docentes de Inglês dos alunos A1, A3 e A5/6 mencionam recorrer pouco à prática da estimulação multissensorial utilizando apenas a audição de músicas e diálogos.

Quanto à categoria relacionada com a "perceção do docente em relação ao erro", todos os docentes de Inglês, à exceção do docente de Inglês do aluno A8, referiram não contabilizar os erros dos alunos disléxicos para efeitos de avaliação. O docente de Inglês do aluno A8 mencionou que contabiliza os erros, no entanto desvaloriza-os. Os docentes de Inglês dos alunos A3, A4, A5/6, A7, A9, A10 e A11/12 reconhecem a existência de erros padrão típicos dos alunos disléxicos. Apenas os docentes de Inglês doa alunos A1, A2 e A8 mencionam desconhecer a existência de uma tipologia de erros característica dos alunos disléxicos. Quando questionados acerca dos erros mais comuns ao nível da leitura e da escrita produzidos pelos alunos disléxicos, o docente de Inglês do aluno A4 refere a omissão de letras e dificuldade na interpretação de textos. Os docentes de Inglês dos alunos A1, A2, A10 e A11/12 mencionam a troca e adição de letras. Já os docentes de Inglês dos alunos A3, A7 e A8 referem a leitura lenta e silabada e os erros ortográficos com omissão de letras e sílabas. Os docentes de Inglês dos alunos A5/6 e A9 indicam a falha na correspondência grafema/fonema, a omissão e inversão de letras e palavras, a leitura pausada e a falha na interpretação/compreensão daquilo que leram.

No que diz respeito à categoria relacionada com a perceção do docente em relação à aprendizagem de uma LE por parte de um aluno disléxico, relativamente ao eventual comprometimento da aprendizagem da LE por parte de um aluno disléxico pudemos aferir que os de Inglês dos alunos A1, A2, A3, A5/6, A8, A10 e A11/12 referem nunca ter pensado muito nesse aspeto, no entanto consideram que seja natural que os alunos disléxicos cometam mais erros na Língua Inglesa do que na LP. O docente de Inglês do aluno A9 menciona que, uma vez que os alunos não praticam o Inglês fora da escola, é natural que o seu desempenho nas duas línguas seja diferente. O docente de Inglês do aluno A4 acrescenta a este facto a dificuldade que os alunos em questão revelam face à memorização de novo vocabulário. Já o docente de Inglês do aluno A7 referem desconhecer a existência, ou não, de um comprometimento da aprendizagem de uma LE por parte de um aluno disléxico.

Quanto à categoria que pretende aferir a perceção do docente face à importância do trabalho colaborativo pudemos aferir que nenhum docente procede à partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum, sendo que ao contrário do que

acontece com os outros, os docentes de Inglês dos alunos A1 e A7 não a consideram relevante remetendo a troca de experiências para os Conselhos de Turma. No caso dos docentes de Inglês dos alunos A1 e A7, é referido o desconhecimento e carência de estudos que comprovem a existência de relação entre a problemática apresentada pelos alunos na disciplina de LP e Inglês. Os restantes docentes, apesar de não o fazerem, consideram que a partilha de experiências é pertinente e assumem que futuramente a terão em consideração, sendo que aquilo que é referido para não o fazerem é a burocracia que existe hoje em dia nas nossas escolas e que leva a que os docentes não possam dedicar o seu tempo a outros assuntos. No caso do docente de Inglês do aluno A9, o docente refere que gosta mais de trabalhar sozinho, no entanto, para o bem dos alunos, equaciona

Passamos em seguida a apresentar um quadro (Quadro 4) com a seleção de respostas consideradas mais pertinentes dadas pelos docentes de LP e Inglês inquiridos.

Quadro 4: Respostas dadas pelos docentes inquiridos

Categorias	**Subcategorias**	**Respostas**
Perceção dos docentes em relação à dislexia e problemáticas associadas	Sinais indicativos da dislexia	Exato! Então a nível pessoal noto que as crianças têm baixa autoestima, são inseguras, que recusam-se muitas vezes a fazer trabalhos escritos, precisamente porque sabem que têm dificuldades e que vão ser objeto de uma correção negativa por parte do professor. Depois na produção escolar, acho que eles fazem uma leitura pouco expressiva, monocórdica, sem entoação, e também os textos que produzem nota-se muito as incorreções... (Inglês A7);
		Sinais... olhe... até alguma instabilidade, muitas vezes motora, são crianças irrequietas, muitas vezes também não têm um tempo de atenção ou concentração na tarefa, e depois com as condicionantes da aprendizagem inicial da leitura e da escrita que começa a ser deficitária com trocas e inversões... isto nos casos mais ligeiros, não é? Depois com incapacidade mesmo em termos de leitura e descodificação de um texto ou de escrita de um texto. (LP A9);
		Neste momento e de acordo com a nova legislação, o entendimento já é um bocadinho diferente, não é?. no entanto, podemos verificar que têm de ser situações de caráter grave, nem todas as dislexias têm a mesma tipologia... isso depois também varia

		de autor para autor... e levaria a fazer uma descrição muito exaustiva, não é? Nem todos a veem da mesma forma... como atualmente se vê, continua-se a verificar que são dificuldades de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita, tendo também... usando sempre em stand by... ultimamente... muito... a consciência fonológica.. que até então não se focava tanto. (Inglês A9).
	Condicionamento do percurso escolar	Está condicionada na medida em que... não fazendo uma boa discriminização auditiva, não fazendo uma boa discriminação grafo-motora, vão ter sempre dificuldades no âmbito da leitura e da escrita. Um aluno que não consegue ler corretamente, também não vai conseguir interpretar... (Inglês A9); Em certa medida sim… era preciso terem docentes dispostos a abdicar parte do seu tempo para trabalhar a problemática deles. Se isso acontecesse não haveria problema, mas a realidade que vivemos não é essa. (Inglês A5/6); Sim, isso sim... mas por falta de apoio... e por falta de estruturas... e de capacidades de apoio às crianças... só por isso. (LP A3)
	Dificuldades associadas à dislexia	Da socialização... interação... sobretudo e, também nas outras disciplinas. Porque como eles demoram muito tempo a descodificar a linguagem escrita, gráfica, o ritmo deles torna-se muito mais lento. E isso vai-se refletir depois nos resultados... e no desempenho que têm nas várias disciplinas. (Inglês A7); Dificuldades... olhe... dificuldades de discriminar inicialmente os carateres, letras ou números bem.. não é? Depois... logo condiciona a aprendizagem da leitura, a interpretação, à aquisição de conhecimentos porque eles depois têm dificuldade em ler e não vão querer procurar ler, não é?... E na escrita também. (LP A9); No âmbito da escrita os erros ortográficos, não é? No âmbito da leitura, uma leitura hesitante... com entoações que nem sempre são as corretas... queres que fale das confusões e das omissões e assim?... Regra geral, os alunos da dislexia na oralidade até são bons... não corresponde depois é a oralidade com a escrita. Nem sempre conseguem escrever aquilo que produzem. (Inglês A9)
Intervenção docente direta	Ações levadas a cabo para apoiar um aluno disléxico	Tem que se ver primeiro que tipo de dislexia é que tem. Nem toda a dislexia se range da mesma forma, não é? Se for mais no âmbito da consciência fonológica, ultimamente nesse tipo de alunos, estamos a usar muito o método da Paula Teles, porque está mais de acordo com aquilo que se quer combater. Faz-se a leitura por sílabas, com quadros silábicos, ou faz-se a velocidade da leitura para eles terem a noção de que quanto mais lerem um texto, a sua velocidade vai aumentar em termos de leitura. A leitura exige também a compreensão... quanto

		mais lerem, mais tempo têm para assimilar e perceber o texto... (Inglês A9); Bem… preencho os documentos e tento-o encaminhar para os serviços especializados… dentro da sala de aula faço um reforço do apoio que habitualmente dou aos alunos. (LP A8); São muito poucas para lhe ser sincera. Porque em turmas de 30 alunos é quase impossível aplicar alguma. A única coisa é enviar os alunos para um apoio educativo. E nesses bocados tentar estar mais concentrada e outra situação é pedir sempre apoio aos professores do ensino especial. (LP A1)
	Reeducação da dislexia	Ora essa é uma pergunta difícil… há que reconhecer algumas falhas no sistema, nomeadamente na formação docente para este tipo de problemática, entre outras, assim como o facto do elevado número de alunos nas turmas que não nos permite fazer um trabalho individualizado e temos também a questão dos programas que têm que ser cumpridos não nos permitindo grandes desvios. (LP A1); Não sei se essa parte nos compete a nós (…) acho que é mais comum serem os serviços especializados a tratar disso, nomeadamente a educação especial mas ainda assim tento sempre que possível dar um apoio mais direto apesar de que a turma é muito grande e nem sempre é possível. (Inglês A1); Reeducar nos dias de hoje é um conceito que fica muito bem mas apenas no papel. Na prática não dá sequer para fazermos uma individualização do apoio. Há muitas exigências e estatísticas e além disso temos que cumprir o programa. (LP A3); Tento-os acompanhar e adaptar as fichas de trabalho para eles nomeadamente colocando questões de resposta múltipla e textos mais curtos. (Inglês A5/6)
	Estimulação multissensorial	Não (…) isso até era interessante mas é uma utopia (…) temos que nos limitar ao básico que é o treino da leitura escrita e oralidade. (LP A5/6)
Perceção do docente em relação ao erro	Justificação da contabilização dos erros ortográficos dados pelos alunos disléxicos	Desvalorizo, quer dizer... contabilizo porque procuro assinalá-lo porque os outros comparam muito não é? Mas desvalorizo muito... (Inglês A8)
	Justificação da não contabilização dos erros ortográficos dados pelos alunos disléxicos	Não… apesar de que se calhar alguns não se esforçam mais por saberem que não lhes contabilizo os erros. (LP A5/6); Não… eles têm uma dificuldade deles próprios, por isso não podem ser penalizados. (Inglês A1)
	Conhecimento da existência	Ora bem, creio que há uns erros que são

	de erros padrão característicos dos alunos disléxicos	característicos dos alunos disléxicos, no entanto acredito que estejam também relacionados com o grau de dificuldade das atividades propostas e com o grau de envolvência do aluno nas mesmas. (LP A1)
	Desconhecimento da existência de erros padrão característicos dos alunos disléxicos	Acho que são os erros comuns, eles o que têm é que também omitem e trocam algumas letras. (Inglês A1); Penso que devem variar de acordo com o grau de exigência das atividades porque quanto mais difícil for mais erros eles vão dar. (Inglês A8)
	Identificação dos erros mais comuns ao nível da leitura e da escrita produzidos pelos alunos disléxicos	O que sobressai é a omissão de letras quer ao nível da leitura quer ao nível da escrita… depois temos as falhas na interpretação dos textos que condicionam tudo o resto, uma vez que muitas vezes quando lhes é pedido para fazerem uma ficha de trabalho não a conseguem fazer sozinhos pois num primeiro momento não percebem o texto e num segundo momento não percebem o que lhes é pedido para fazer nas perguntas de interpretação. (LP A1); Creio que é mesmo a falha na correspondência fonemas e grafemas e depois há os extras como a omissão ou inversão de letras e palavras, a leitura pausada e o facto de não perceberem o que leram. (Inglês A5/6)
Perceção do docente em relação à aprendizagem de uma LE por parte de um aluno disléxico	Considera que há um comprometimento da aprendizagem da LE por parte do aluno disléxico	Sim mas não são só os alunos disléxicos hoje em dia parece que quase todos têm dificuldades até porque vêm de ambientes familiares mais conturbados do que no nosso tempo e vivem muito os problemas dos pais. (Inglês A1); Sim… creio que sim… até porque se revelam na língua materna é natural que no Inglês revelem ainda mais pois não só não a aprenderam naturalmente como também não o praticam como fazem com a língua mãe. (LP A2); Creio que sim. O Inglês tem que ser aprendido e não o ouvem fora da escola. Se não treinam é natural que não tenham o mesmo desempenho. (LP A3); Não tenho opinião formada sobre isso. Não tenho... mas eu diria que sim. Mas não tenho opinião formada. Porque penso que nunca fui confrontada com nenhum estudo semelhante. E acho que é importante fazer esse tipo de estudo porque de facto durante toda a especialização e durante todos os workshops que fiz, nunca ouvi falar sobre qualquer pesquisa que tenha sido feita nessa área. (LP A7) Sim… sem dúvida… não é uma língua que adquiram naturalmente e é preciso memorizar muito vocabulário novo e creio que isso é um entrave para eles. (Inglês A4)

	Desconhece que há um comprometimento da aprendizagem da LE por parte do aluno disléxico	Sinceramente nunca pensei acerca disso (…) é natural que também cometam muitos erros no inglês talvez até mais do que na LP. (LP A1); Não sei como se passa na LP mas no Inglês dão imensos erros e é difícil trabalhar com eles pois parece que não compreendem nada do que lhes é pedido. (Inglês A3); Nunca parei para pensar nisso mas é natural que sim (…) se o português é difícil quanto mais o inglês (…) de facto é uma pergunta bastante pertinente pois parece ser uma coisa tão óbvia e nunca tinha refletido acerca disso. (LP A8)
Perceção do docente quanto à importância do trabalho colaborativo	Existência de troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês	Não houve nenhuma resposta que se insira nesta subcategoria.
	Não existência de troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês	Acho que é importante estarmos todos em articulação apesar de que na pratica isso não acontece. No caso particular dos alunos com dislexia e os professores de línguas confesso que nunca pensei acerca disso. Não pensei que pudesse existir relação apesar de que faz todo o sentido que haja. (LP A1); Que é importante é, no entanto com tanta papelada tanta burocracia tantos planos de recuperação e acompanhamento torna-se difícil haver tempo para o resto, não que não o considere essencial até porque quem fica a perder são os alunos. (LP A3);
	Considera relevante a troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês	Essa é uma questão muito pertinente mas nos dias de hoje não é fácil. Já é exigido muito aos docentes. Não há tempo para mais e claro que quem fica prejudicado são os alunos. (LP A2); Não é que não seja necessário aliás duas cabeças funcionam sempre melhor que uma mas é muito complicado conseguir conciliar tudo. Há muito que fazer nas escolas hoje em dia. (Inglês A3)
	Não considera relevante a troca e partilha de informações e de uma estratégia de intervenção comum entre o docente de LP e o docente de Inglês	Não sei se sabe que eles podem ser bons numas disciplinas e não o serem noutras portanto é difícil falar de cada aluno particularmente mas nos conselhos de turma abordam-se os casos mais relevantes. (Inglês A1); Não isso não até porque não sei se os erros serão os mesmos daí que não sei se seria uma hipótese trabalharmos em conjunto, (LP A7); Não sei se as problemáticas serão semelhantes (…) é natural que até sejam pois estamos a tratar de línguas mas creio que não há estudos que o comprovem. (Inglês A7)

Síntese da análise dos dados obtidos na entrevista aos docentes de LP e Inglês

Após a recolha e análise dos dados relativos às entrevistas feitas aos docentes de LP e Inglês dos alunos em questão, podemos aferir que, na sua maioria, os docentes ainda não conseguem identificar com precisão quais os sinais indicativos de uma dislexia, conseguindo, contudo, aperceber-se que, uma vez identificada a problemática, seja natural que o progresso escolar destes alunos esteja condicionado pois, uma vez que não conseguem compreender/interpretar aquilo que leem, quer esteja relacionado com os manuais escolares quer com os apontamentos recolhidos nas aulas, não conseguirão absorver e memorizar/compreender as diferentes matérias lecionadas. No entanto, quando questionados acerca de um eventual comprometimento da aprendizagem de uma LE por parte de um aluno disléxico, grande parte dos docentes referiu nunca ter pensado muito acerca desse assunto, considerando, contudo, que seja natural que haja um comprometimento da aprendizagem da LE, acreditando que os alunos cometem mais erros na LE do que na LP.

No que diz respeito às ações levadas a cabo pelos docentes face a um aluno com dislexia foi possível aferir que os docentes remetem o apoio personalizado, assim como as atividades de reeducação destes alunos para os serviços especializados, nomeadamente a Educação Especial e os Serviços de Psicologia (quando existentes), assumindo que as turmas são excessivamente numerosas e que não se sentem devidamente informados nem munidos de estratégias para lidarem eficazmente com esta problemática em contexto de sala de aula.

Relativamente à perceção que os docentes inquiridos têm face ao erro, a grande maioria dos docentes referiu não contabilizar os erros produzidos pelos alunos disléxicos para efeitos de avaliação, reconhecendo que os erros por eles produzidos lhes são inatos e obedecem a uma tipologia padrão.

Quando questionados acerca do trabalho colaborativo e partilha de experiências pudemos aferir que nenhum docente o pratica a não ser nos respetivos Conselhos de Turma, considerando, contudo, que a partilha de experiências se revela como pertinente, desconhecendo, até à data, a existência de uma possível relação entre a aprendizagem da LP e da LE por parte de um aluno disléxico, justificando, assim, o facto de não delinearem uma estratégia comum e transversal a ambas as línguas. Foi também referido

que, com a burocracia que é exigida nos dias de hoje nas nossas escolas, aos docentes não sobra tempo para pensar noutro tipo de atividades/intervenção. Apenas uma minoria dos docentes inquiridos (docente de LP do aluno A7 e docente de Inglês do aluno A1) ofereceram maior resistência à proposta de trabalho colaborativo.

Pelo exposto, podemos concluir que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à formação docente relativamente à problemática da dislexia, sendo que os docentes se mostraram recetivos a esta formação/informação, tendo, aliás, sido avançado por um dos docentes inquiridos a pertinência de uma formação que frequentou no âmbito da dislexia, tendo a mesma sido proposta pelo seu Agrupamento de Escolas.

É, então, também, importante que as escolas contribuam dinamizando ações de formação que ajudem a colmatar as dificuldades sentidas pelos docentes, criando o ambiente e recursos necessários para que cada aluno possa encontrar o seu espaço dentro da escola e para que as suas capacidades possam ser plenamente desenvolvidas.

Como nos dizem Udvari-Solner e Thousand (1995), a mudança de perspetiva introduzida quer pela filosofia quer pela política de educação que estão na base da escola inclusiva e das práticas que nela decorrem, levantam problemas que põem à prova relações humanas e competências profissionais. O sucesso da inclusão e da escola para todos depende não só de mudanças legislativas e da (re)organização das escolas, mas também da utilização diferenciada de recursos nas próprias salas de ensino regular, daí a necessidade também de alertar para outras formas de ensino recorrendo, sempre que possível, à estimulação multissensorial, não apenas para os alunos disléxicos, mas também para os restantes elementos da turma (Correia, 2004a).

Como podemos ver através dos dados obtidos nas entrevistas deste estudo, também os professores tiveram de aceitar novos "papeis" que incluíam novas responsabilidades, de teor mais burocrático, muitas vezes em áreas que não dominam, no entanto, o que se pretende com a filosofia inclusiva é que, os próprios professores criem, entre eles, ambientes de cooperação, entreajuda e partilha de experiências, conduzindo, em equipa, ao encontro de práticas e estratégias inclusivas. De acordo com Wood (1998), a colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação tem vindo a ser reconhecida como uma mais valia para o sucesso educativo. No caso concreto deste estudo, e, dado a que nos foi permitido concluir que a tipologia de erros

dada pelos alunos disléxicos é a mesma tanto na LM como no Inglês, faz todo o sentido que os docentes das disciplinas de LP e de Inglês trabalhem conjuntamente no sentido de encontrar a estratégia de ensino que melhor se adequa ao aluno com dislexia. Como foi dado a conhecer que os erros dos alunos disléxicos seguem uma tipologia padrão, tendo a mesma já sido identificada, cabe aos docentes procurar mais informação acerca da mesma com vista à reeducação eficaz destes alunos.

CONCLUSÃO

Terminado o percurso investigativo é o momento de retomar a questão de investigação que esteve na génese do nosso estudo, as preocupações que nos guiaram, bem como os objetivos que nos propusemos atingir. Conforme referido em capítulo próprio eleboramos a pergunta de partida que deu mote à nossa investigação e a partir da qual equacionamos outras questões de investigação: «De que forma a análise do erro na Língua Materna e na Língua Estrangeira (Inglês) de alunos com dislexia a frequentar o 2º Ciclo do Ensino Básico evidencia diferenças/semelhanças permitindo perspetivar estratégias de superação?»

Tendo por base a revisão da literatura e a nossa constatação da realidade, elencamos objetivos que nos pareceram corresponder à análise da tipologia de erros de alunos com dislexia aquando das atividades de leitura e escrita na LM e na LE.

Cientes das limitações relativamente à representatividade da amostra, esperamos que os objetivos definidos que procuramos analisar e interpretar ao longo deste trabalho possam ser ferramentas úteis.

Relativamente ao 1º objetivo: **Identificar a tipologia de erros de alunos com dislexia na LM e na LE**, após a análise de forma conjunta da matriz de avaliação dos erros e da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo, assim como dos documentos constantes no portfólio dos alunos, foi-nos possível identificar a tipologia de erros dos mesmos aquando das atividades de leitura e escrita na LM e no Inglês e verificar que a mesma é similar em ambas as línguas, sendo que no Inglês o grau de incidência é superior, o que nos remete para a questão da aquisição de forma natural da LM, dado que no que concerne à LE se trata não de uma aquisição natural, mas de um processo de aprendizagem, normalmente em contexto escolar, cujo treino e prática se remete exclusivamente, ou quase, a este contexto. Assim, a análise do estudo comparativo dos dados obtidos relativamente aos alunos do GE quanto às disciplinas de LP e Inglês permitiu-nos concluir que, no que diz respeito à expressão escrita, as variáveis que se cruzam em ambas as línguas com maior incidência são a omissão de letras a confusão de grafemas, e os erros de concordância quanto ao número/tempo e pessoa verbal com um grau de incidência. Quanto à leitura, surge o facto de a mesma ser hesitante, com omissão de letras, com confusão de fonemas e

grafemas dificuldade em emitir juízos, assim como dificuldade na compreensão de textos. Comum a todos os grupos deste estudo (GE LP, GE Inglês, GC LP, GC Inglês), surgiu a dificuldade em emitir juízos, a dificuldade na compreensão de textos lidos, e os erros de concordância quanto ao número/tempo e pessoa verbal, verificando-se também aqui maior grau de incidência no GE Inglês, seguindo-se o GE LP, o GC Inglês e, por fim, o GC LP. Através da grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo pudemos aferir que os alunos do GE não conseguem, de forma sistemática, fazer substituições com um sentido lógico, não conseguindo também corrigir espontaneamente os erros/desvios. Quanto ao resumo/reconto dos textos narrativos, em ambas as línguas verificou-se que mencionam, apenas parcialmente, os personagens, o tempo/lugar e a globalidade da história (em Inglês não oconseguem fazer). Através dos dados obtidos, podemos concluir que a incidência das variáveis também aqui é maior no Inglês, tendo nós aferido que lhes é mais difícil compreender um texto, uma vez que não o conseguem resumir/recontar pois não conseguem identificar o elemento desencadeador da acção, as peripécias, o desenlace ou a globalidade da história.

Além destes dados, podemos ainda concluir que o tipo de erros verificado na análise comparativa entre o GE e o GC permite também concluir que há erros que são específicos e característicos da problemática da dislexia, tendo estes já sido identificados (cf. Capítulo 3).

Relativamente ao 2º objetivo: **Aferir as semelhanças e diferenças reveladas pelos alunos com dislexia tanto na leitura como na escrita quer na Língua Materna quer na Língua Estrangeira,** analisadas igualmente a matriz de avaliação de erros e a grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo e após a aplicação do teste *t* para a igualdade de médias verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nos alunos com dislexia em ambas as línguas, sendo que o mesmo se verifica na população em geral, surgindo as semelhanças em maior número.

No que concerne ao 3º objectivo: **Comparar os erros dos alunos tanto na Língua Materna como na Língua Estrangeira** na posse dos instrumentos de pesquisa utilizados nos objectivos anteriores (matriz de avaliação de erros e a grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura de um texto narrativo), pudemos concluir que as variáveis que surgiram em maior número simultaneamente no GE na LP e no Inglês são o vocabulário limitado e a omissão de letras. Existem outras variáveis com resultados significativos, como é o caso da inversão de letras, a confusão de grafemas/fonemas e os

erros de concordância em número, tempo e pessoa verbal, sendo estes dados verificados apenas no GE em ambas as línguas. Quanto à leitura, comum é a ambas as línguas no GE é também o facto de ser hesitante e arritmada, sendo também de destacar as variáveis dificuldade na compreensão de textos, dificuldade na interpretação de perguntas e dificuldade em emitir juízos e confusão de fonemas/grafemas. Através da aplicação do Cochran's Q Test pudemos aferir que existirem diferenças significativas entre as proporções de respostas obtidas para cada uma das variáveis medidas pelo teste, tanto na LP como no Inglês.

Assim, podemos concluir que a tipologia de erros dos alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB é similar tanto na LP como no Inglês, não se verificando o mesmo no GC, uma vez que nenhuma variável registou uma incidência significativa.

Quanto ao 4º objetivo: **Perspetivar estratégias de superação/reeducação a aplicar no ensino/aprendizagem de alunos com dislexia**, na posse dos resultados obtidos com os objectivos anteriores e analisando a entrevista aos docentes das disciplinas de LP e de Inglês dos alunos que constituem a amostra do nosso estudo, foi-nos possível aferir que com a burocracia que é exigida nos dias de hoje nas nossas escolas não sobra tempo aos docentes para pensar em atividades/intervenção diferenciada para os alunos disléxicos, sendo que os docentes revelam ainda algum desconhecimento face a esta problemática. No caso concreto deste estudo, e, dado que nos foi permitido concluir que a tipologia de erros dada pelos alunos disléxicos é a mesma tanto na LM como no Inglês, faz todo o sentido que os docentes das disciplinas de LP e de Inglês trabalhem conjuntamente (o que não se verifica a não ser nos Conselhos de Turma que se realizam cerca de 3 vezes/ano), no sentido de encontrar a estratégia de ensino que melhor se adequa ao aluno com dislexia. Como foi dado a conhecer, os erros dos alunos disléxicos seguem uma tipologia padrão, tendo a esta já sido identificada, cabendo aos docentes procurar mais informação acerca da mesma com vista à reeducação eficaz destes alunos.

Com este estudo, foi-nos possível verificar que a observação sistemática das relações entre os elementos semânticos, sintáticos e fonológicos é difícil e morosa, sendo que não há muitos estudos a incidir nestes três eixos em simultâneo. Com vista a avançarmos com uma proposta de intervenção, sugerindo linhas de atuação para os alunos com dislexia aquando das atividades de leitura e escrita tanto na LM como na LE, impõe-se-nos, então, alguma reflexão atinente ao nível do contributo da revisão teórica

efetuada, dos dados obtidos no decurso da investigação empírica, bem como das implicações gerais que dos mesmos decorrem. Ambos os modelos de leitura e de escrita, descendente e ascendente (cf. cap. 2) se mostraram eficazes num determinado momento, para um determinado tipo de alunos, e com um objetivo específico, sendo que o modelo descendente é, normalmente, utilizado para o ensino das LE, ao passo que o modelo ascendente é utilizado para o ensino da LM. No entanto, nenhum destes métodos se revela eficaz, quando aplicado a alunos com dislexia, havendo mesmo estudos que comprovam que o ensino baseado no reconhecimento visual não é benéfico para crianças com dislexia (Pumfrey & Elliot, 1990). Como descrito em Jansen, aquilo que se pode aplicar a determinado nível de ensino da leitura pode não ser aplicável noutro nível (Jansen, 2013).

Partindo desta afirmação de Jansen, porque não, então, promover uma abordagem holística e multissensorial, retirando de cada um dos modelos aquilo que na prática provou ser mais adequado e eficaz para que os alunos com dislexia possam desenvolver atividades de leitura e escrita de uma forma mais eficiente consolidando futuras aprendizagens? Pelo que pudemos verificar após a análise dos resultados obtidos no nosso estudo, cruzando com os fundamentos teóricos existentes, partimos do princípio que se deve dar primazia ao contexto em que ocorre e decorre a aprendizagem apreciando as experiências de vida do aprendente, promovendo a partilha entre conhecimento e cultura, tendo presente e valorizando as expetativas pessoais face ao desempenho sendo estas determinadas pelos fatores sociais e emocionais. Posteriormente, devemos atender aos aspetos gerais da aprendizagem da língua e o seu propósito comunicativo. Tal procedimento encontra-se ligado aos modelos descendentes na medida em que as crianças aprendem a ler e a escrever quando envolvidas nessas mesmas atividades. A prática isolada da aprendizagem e reconhecimento de letras deverá ser posta de lado, uma vez que ignora as pistas da língua baseadas no conteúdo, tornando a tarefa da aprendizagem ainda mais difícil. Sugerimos que se promovam atividades de leitura e escrita com significado para a criança (ex. rimas, poesia, lengalengas: estas práticas são, geralmente, curtas, têm rima e são ideais para serem lidas com rapidez e expressividade), combinadas com apoio de retaguarda aquando das mesmas, indo, desta forma, ao encontro tanto dos aspetos emocionais como dos aspetos cognitivos do aluno, uma vez que, como verificamos aquando da fundamentação teórica que está na base deste estudo, ambos se revelam essenciais para que a aprendizagem se dê de uma forma eficaz e consistente. Ao longo de todo o processo, o aluno deve ser

encorajado a tornar-se autónomo sendo valorizado aquilo que ele consegue fazer em detrimento do relevo das suas dificuldades, evitando, assim, que tenha receio de falhar, prevenindo que ao nível emocional surjam ansiedades que se transformam em barreiras para a aprendizagem. Desta forma, o aluno deverá ser ajudado a compensar as suas dificuldades através do reforço positivo e de estratégias baseadas nos seus pontos fortes, promovendo, assim, a sua motivação e auto-estima, sem as quais a aprendizagem não seria bem sucedida. Baseando-nos em Hennigh (2003), sugerimos também o método de Leitura Partilhada que permite ao aluno disléxico compreender o significado de uma história, pois o professor proporciona-lhe um elevado nível de apoio e ensina-o que o que é capaz de fazer com ajuda também será capaz de fazer sozinha. A Leitura Silenciosa orientada é outro método prático que pode ser utilizado na sala de aula, pois promove a leitura de forma independente e a capacidade de avaliar o conteúdo do texto. Acescentamos ainda o Recurso a Pares e Tutorias: o professor selecciona um aluno com melhordesempenho que, através da entreajuda, promove o acompanhamentodo aluno disléxico por um determinado período de tempo.

Uma vez que no estudo verificamos que os alunos possuem um vocabulário limitado, também devido às dificuldades de memorização associados à sua problemática, quando, a título de exemplo, relacionamos as palavras/expressões diretamente com as figuras/objetos que as representam, estimulando a imaginação, estamos a criar uma situação propícia à memorização dessas mesmas palavras. Uma outra estratégia que promove a memorização de novos vocábulos a ser tida em conta é o ato de relacionar uma palavra até então desconhecida (no caso da palavra inglesa *tube*) com uma expressão familiar para os alunos (o site de compartilhamento de vídeos mundialmente conhecido *youtube*), ou no caso do português, por exemplo quando estão a ser abordados os meios de transporte e se está a introduzir o vocábulo *autocarro* o aluno poderá facilmente associa-lo a *carro,* ou seja, a aprendizagem deve ter algum significado para o aluno, algo com que lhe permita estabelecer uma relação. Ao criar essa situação, o professor facilita a memorização da nova palavra e abre espaço para que os alunos utilizem estratégias cognitivas, como a análise de outros vocábulos da esfera da internet que conhecem, mas não sabem o significado, e ainda a transferência dessa nova palavra para outras situações; o recurso aos gestos é também uma estratégia importante numa sala de aula com vista a facilitar a compreensão dos vocábulos/atividades pelos alunos; a promoção de estratégias afetivas principalmente em alunos com dislexia que têm uma baixa autoestima que advém da sua problemática é primordial até porque, de acordo com

Krashen (1982), os fatores afetivos têm muita influência na aquisição de uma Língua, daí que a motivação, autoconfiança e ansiedade sejam variáveis que devem estar bem equilibradas para que o *input* recebido pelo aluno seja melhor assimilado; na sala de aula é, também, essencial o desenvolvimento de estratégias sociais, ou seja, permitir aos alunos que aprendam através da interação com os outros, sendo uma estratégia eficaz juntar um aluno com dislexia a um aluno não disléxico para que este o possa ajudar na superação de algumas lacunas que possam surgir, por exemplo, aquando da compreensão da atividade proposta pelo professor; outra estratégia em evidência são as estratégias metacognitivas que permitem aos alunos controlar o seu próprio processo de aprendizagem tornando-se, para tal, necessário responsabilizar o aluno para o papel que desempenha no seu processo de aprendizagem.

Como pudemos verificar, a tipologia de erros dos alunos é similar aquando das atividades de leitura e escrita tanto na LM como na LE, e uma vez que, como referimos anteriormente, aquando da aprendizagem formal da LE os alunos levam consigo os vícios já adquiridos na LM, seria de todo o interesse sensibilizar os docentes de ambas as línguas para a importância de um trabalho colaborativo com vista à criação de estratégias de superação e promoção de uma aprendizagem efetiva. Desta forma, as aulas de línguas deviam seguir uma organização semelhante à que apresentamos em seguida, constituída por quatro dimensões, sendo primordial a abordagem fonética, promovendo a fluência, o desenvolvimento da área vocabular, a dimensão da leitura e escrita, assim como a compreensão daquilo que se leu/escreveu, através de uma estimulação multissensorial. Dimensão da Consciência Fonética – consiste na promoção da compreensão e manipulação dos sons da língua. Os alunos devem conseguir ligar os sons da língua aos seus símbolos gráficos, reconhecendo padrões e descodificando palavras polissilábicas generalizando eaplicando as regras linguísticas a novas palavras; Dimensão da Escrita e Soletração – através do domínio da escrita e soletração, os alunos conseguirão reconhecer alguns padrões que lhes permitirão ler palavras mais rapidamente; Promoção da Fluência – os alunos deverão ser ensinados a ler palavras com precisão e velocidade suficiente; Dimensão da Leitura e do Vocabulário – os alunos deverão ser encorajados a reconhecer o significado das palavras que estão a ler; Dimensão da Compreensão – aquando da atividade de leitura, os alunos deverão conseguir relacionar aquilo que estão a ler com aprendizagens anteriores (Peregoy & Boyle, 2000).

Estas são algumas das inúmeras estratégias que poderão ser utilizadas tanto nas aulas de LE como nas da LM, com vista ao sucesso educativo dos alunos com dislexia. Não foi, contudo, nosso intuito neste estudo proceder à aplicação e validação destas estratégias. Qualquer proposta de intervenção deverá sempre ser adaptada às características do aluno em questão, promovendo a prática até porque, parafraseando um velho ditado popular, "a prática leva à perfeição".

A título de síntese, tentando dar resposta à pergunta de partida que definimos, foi-nos possível concluir:

- que existe uma similitude entre a tipologia de erros que os alunos revelam nas atividades de leitura e escrita tanto na LM como na LE;

- que a tipologia de erros verificada no GE foi constante em ambas as línguas em estudo, o mesmo não se verificando no GC;

- que existe ainda um grande desconhecimento e falta de informação do corpo docente inquirido face à problemática da dislexia, não se sentindo os mesmos capacitados para lidar e intervir eficazmente face a esta problemática, sendo fulcral quea Escola promova a formação do corpo docente potenciando, assim, uma intervenção de qualidade;

- que se verifica uma falta de colaboração/partilha entre o corpo docente, nomeadamente dos docentes de LP e Inglês, pois, caso o fizessem teriam aferido que os erros evidenciados pelos alunos disléxicos tanto nas atividades de leitura e escrita na LM como na LE são semelhantes, variando o seu grau de incidência, podendo, conjuntamente, consolidar estratégias comuns para intervir e planificar de forma eficaz para estes alunos.

Os dados obtidos permitem-nos refutar a ideia de que quanto mais opaca é a língua a ser aprendida, maiores dificuldades o aluno revela, podendo ser, desde já, avançada uma resposta para a pergunta de partida que deliniamos no início do nosso estudo, tendo-nos sido possível observar que, relativamente à LM e à LE não se evidenciam diferenças significativas quanto à tipologia de erros, surgindo as semelhanças em maior número que as diferenças, diferindo apenas o grau de incidência dos mesmos, surgindo este em maior número na LE. Tal facto permite-nos perspectivar estratégias de intervenção/reeducação para estes alunos.

Limitações ao estudo

Neste olhar retrospetivo, temos, até ao momento, referido as potencialidades do estudo. Cumpre-nos, agora, a tarefa de apresentar as suas limitações, encontradas ao longo da sua realização, bem como as recomendações que consideramos fundamentais para futuras situações de investigação. Primeiramente, há a considerar as limitações respeitantes à identificação da amostra específica que está na base deste estudo. Sabemos que há mais alunos com dislexia a frequentar o 2º CEB, no entanto, esta problemática ainda não foi detetada, sendo não raras vezes confundida com dificuldades não de aprendizagem, mas na aprendizagem. Aquando da identificação da amostra deparamo-nos também com alunos identificados como sendo disléxicos, mas que não tinham no seu processo relatórios que o confirmassem. Deu-se também o caso da existência de relatórios a atestar a dislexia, mas com mais de 5 anos. Noutros casos, identificamos os alunos, mas não nos foi possível incluí-los na nossa amostra uma vez que não conseguimos obter autorização do Agrupamento de Escolas ou dos Encarregados de Educação. Podemos, também, aqui, considerar o tempo não na sua dimensão cronológica, mas na sua dimensão vivida. Tempos de mudanças profundas na carreira docente, geradoras de instabilidades e conflitos que consumiram aos professores inúmeras horas num clima de pouca tranquilidade e muita frustração. Consideramos que este tempo vivido influenciou, de algum modo, os professores envolvidos no processo de investigação, desmistificando algumas ideias pré-concebidas, chamando a atenção para as problemáticas vivenciadas pelos alunos com dislexia e para a necessidade do trabalho docente colaborativo.

Referidos os constrangimentos, passamos à apresentação de temas que, ao longo do estudo, se apresentaram como suscetíveis de serem aprofundados, em investigações futuras, entendidos enquanto desafios de experimentação. Assim, afigura-se-nos como relevante a realização de estudos referentes ao ensino de outras línguas estrangeiras, nomeadamente o Francês, Alemão e Espanhol, assim como estudos comparativos descrevendo as dificuldades sentidas pelos alunos disléxicos aquando das atividades de leitura e escrita na sua Língua Materna, sendo estudado tanto o Português como o Inglês tidos como línguas maternas ou ainda estudos que descrevam o comportamento de alunos disléxicos aquando da aprendizagem de uma Língua Estrangeira tendo como Língua Materna o Inglês.

Concluímos este estudo e não o nosso percurso, recorrendo a um pensamento de Gimeno (2005), que consideramos representar, em boa parte, o estudo que desenvolvemos, as nossas convicções e crenças mais profundas: “Mejoremos las pequenas cosas (…) hagamos políticas para resolver problemas concretos, elaborando programas *ad hoc*, proveyendo médios y adoptando estratégias adequadas, sin perder de vista la totalidade de un proyecto. Hagamos programas, desarrollémoslos y veamos sus resultados” (p. 150).

Melhoremos, então, as pequenas coisas, dando pequenos passos, num caminho que se renova continuamente, feito de sucessivos pontos de partida e outros tantos pontos de chegada. Estes passos são visíveis na totalidade do processo investigativo desenvolvido e que agora chega ao fim. Assumindo-se este fim como um desígnio de melhoria do processo educativo, é axiomático considerarmos que a meta será ir cada vez mais longe, que este percurso que chega agora ao fim está no início de muitos outros caminhos a serem seguidos e explorados.

BIBLIOGRAFIA

Aaron, P., Joshi, R., Gooden, R., & Bentum, K. (2008). Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading: An Alternative to the Discrepancy Model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 67-84.

Adams, M. (1994). *Beginning to read*. Cambridge: MIT Press.

Affonso, M., Piza, C., Barbosa, A., & Macedo, E. (2011). Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. *Revista CEFAC,* 13, (4), 628-635. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462011000400006&script=sci_arttext.

Albarello, L. (2001). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. In L. Albarello (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva.

Alves, R. A., & Castro, S. L. (2004). *Dyslexia assessment in adolescents and adults*. Paper presented at IX Conference of the European Association for Research on Adolescence, Porto.

Andrade, M. (2011). *A construção da escrita no início da escolarização: um desafio para professores e estudantes*. Paper presented at V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", Brasil.

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

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbeiro, L. (2002). O processo de escrita e relação com a linguagem. In C. Mello, C. et al (Coord.), *Actas das II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 683-718). Coimbra: Livraria Almedina.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2009). *A Análise de Conteúdo na Perspetiva de Bardin*. Lisboa: Edições 70.

Bateman, B. (1965). An education's view of a diagnostic approach to learning disorders.

In J. Hellmuth (ed.), *Learning Disorders,*1, (pp. 219-239). Seatle: Special Child Publications.

Bell, J. (2008). *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português: abordagens, conceções e políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, 1, 1-40.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas - Materiais para o ensino e a aprendizagem.* Lisboa: Ministério da Educação.

Bock, R. (2007). *Why Children Succeed or Fail at Reading*. Retirado de www.completelearningcenter.com.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*: *Colecção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

Bozza, S. (2008). Probabilistic evaluation of handwriting evidence: likelihood ratio for authorship. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics),* 57*,* 329–341.

Bravo, M. P., & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa* (3ª Ed.). Sevilha: Ediciones Alfar.

Brewster, A. L., Bender, R. A., Chen, Y., Dube, C., Eghbal-Ahmadi, M., & Baram, T. (2002). Developmental febrile seizures modulate hippocampal gene expression of hyperpolarization-activated channels in an isoform and cellspecific manner. *Journal Neurosciense*, 22, 4591– 4599.

Breznitz, Z. (2009). The Origin of Dyslexia: The Asynchrony Phenomenon. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 11-28). Thousand Oaks:Sage Publications.

Brito, D. (2010). A Importância da Leitura na Formação Inicial do Indivíduo. *Revela*, 4 (8), 1-35. Retirado de http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf.

Brumfit, C. (1995). *Language Education in the National Curriculum*. Oxford: Blackwell Publishers.

Burden, R., & Burdett, J. (2005) Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32 (2),100-104.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Campanudo, M. J. (2009). *Representações dos Professores sobre Dificuldades de Aprendizagem Específica* (Unpublished master's thesis). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Carvalhais, L., & Silva, C. (2007). Consequências Sociais e Emocionais da Dislexia de Desenvolvimento: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional,* 11 (1), 21-29.

Carvalho, D. (2011). *Os Professores e a Dislexia. Porto*. Trabalho final de Pós-graduação em Educação Especial apresentado na Universidade Portucalense. Porto: Universidade Portucalense.

Carvalho, J. (2006). Escrita construção e expressão de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 257-260. Retirado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=en.

Castiello, J. M. (2002). *Los desafios de la educación intercultural: migraciones y curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Castro, S. L., & Gomes, L. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities* (2ª Ed.). Boston: Pearson.

César, M. (2000). *Interacções sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: A investigação contextualizada. Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália*. Actas da Escola de Verão. Santarém: SPCE/SEM.

Chomsky, N. (1970). Remarks on Nominalization. In R. Jacobs, & P. Rosenbaum (Eds), *Readings in English Transformational Grammar* (pp.184-221). Boston: Ginn.

Citoler, D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.

Clem, A., & Kemp, A. (1995). Estudo de caso e investigação-ação. In A. Kemp (Ed.).

Introdução à investigação em educação musical (pp.111-134). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coffield, F., Edward, S., Finlay, I., Hodgson, A., Steer, R., & Spours, K. (2008*). Improving learning, skills and inclusion: the impact of policy*. London: Routledge/Falmer.

Cogan, P. (2002). O que os professores podem fazer. *In Choque linguístico: a dislexia nas várias culturas*, 16, 737-758. Bruxelas: DITT.

Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. Enseignements/Apprentissages précoces des langues, Le français dans le monde. *Recherche et applications*,número especial, 48-56.

Comissão das Comunidades Europeias (2002). *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões: a implementação e os resultados do Ano Europeu das Línguas 2001*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2004a). *Muitas línguas, uma só família: as línguas na União Europeia*. Bruxelas: Direcção-Geral Imprensa e Comunicação.

Comissão Europeia (2004b). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: plano de acção, 2004-2006*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Retirado de http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/lang-action/2004-06_pt.pdf.

Conselho Nacional de Educação (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf.

Cook, L. (2004). *Basic facts about dyslexia and other reading problems*. Baltimore: International Dyslexia Association.

Coracini, M. J. (2003). *Identidade & discurso – (des)construindo subjetividades*. Chapecó: Argos Editora Universitária.

Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras.

Correia, L. M. (2004a). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004b). Problematização das DA nas NEE. *Análise Psicológica,* 2, 369-

376.

Council for Exceptional Children (2004). *The Council for Exceptional Children Definition of a Well-Prepared Special Education Teacher*. Retirado de https://www.cec.sped.org/~/media/Files/Policy/CEC%20Professional%20Policies%20and%20Positions/wellpreparedteacher.pdf.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Critchley, M. (1970). *The Dyslexic child.* London: Heinemann Medical Books.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

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

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas.* Porto: Lidel Edições.

Dal, M. (2008). Dyslexia and Foreign Language Learning. In G. Reid, A. Fawcett, & F. Manis (Eds.), *Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 439-454). London, GBR: Sage Publications.

Das, J. P., Garrido, M. A., González, M., Timoneda, C., & Pérez – Álvarez, F. (2010). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guia para Maestros*. Barcelona: Paidós.

De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Deacon, S. H., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: A strength or weakness? In F. Manis, A. Fawcett, G. Reid, & L. Siegel (Eds.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 212–237). London: Sage Publications.

Decreto-Lei 14460/2008, de 26 de maio de 2008. *Diário da República, 2.ª série.* Ministério da Educação. Retirado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Faec%2Fdata%2Faec%2Flegislacao_e_orientacoes%2Fdespacho_aec_14460_2008.pdf&ei=4_MSVdyeJcvwUvmMg-gH&usg=AFQjCNHJw-RNKaz5T3_acuJBw3ZkB4DMzQ.

Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República, 1.ª série.* Ministério da

Educação. Retirado de http://dre.tretas.org/dre/37328/.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série.* Ministério da Educação. Retirado de http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf.

Denscomb, M. (2007). *The good research guide for small-scale research projects*. London: McGraw-Hill publications.

Despacho 12591/2006, de 16 de junho de 2006. *Diário da República, 2.ª série.* Ministério da Educação. Retirado de http://diario.vlex.pt/vid/despacho-junho-33350631.

Deuschle, V., & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*,11,194-200.

Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática.* Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, J.B. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação, 11, 113-122.* Retirado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf.

Eden, G., Jones, K., Capell, K., Gareau, L., Wood, F., Zeffiro, T., Dietz, N., Agnew, J., & Flowers, D. (2004). Neural changes following remediation in adult development dyslexia. *Neuron, 44*, 411-422.

Edwards, V. T., Giaschi, D. E., Dougherty, R. F., Edgell, D., Bjornson, B.H., Lyons, C., & Douglas, R. M. (2004). Psychophysical indexes of temporal processing abnormalities in children with developmental dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 25, 321 – 354.

Elbeheri, G. and Everatt, J. (2009). Cross-Linguistic Research and Our Understanding of Dyslexia: The Case of Arabic. Perspectives on Language & Literacy 35(5), 41-42.

Farrel, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas. Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais*. São Paulo: Artmed Editora.

Fawcett, A., & Nicolson, R. (2009). Dyslexia and the Cerebellum. In G. Reid, A. Fawcett,

& F. Manis (Eds.), *Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 259–277). London: Sage Publications.

Federal Register (1977). Executive Order 11950. Retirado de http://www.archives.gov/federal-register/ .

Ferreira, I. (2009). *A Dislexia e a sua Avaliação Pedagógica* (Unpublished master's thesis). Universidade Portucalense: Porto.

Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In J. Glazier & R. Powell (Eds), *Qualitative research in information management* (pp.37-50). Englewood: Libraries Unlimited.

Figueiredo, F. (2009). *Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua*. Retirado de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.ufg.br%2Findex.php%2Fsig%2Farticle%2Fdownload%2F7380%2F5246&ei=9QoCUuz1BMOS7QaJnoDQDA&usg=AFQjCNHQKcRYkiPwzDpy8lEUtq6LEaMwOw&sig2=Kkhz8MhQuxHPicB8jFEuRg&bvm=bv.50310824,d.ZWU.

Fisher, S. R. (2006). *História da Leitura*. São Paulo: UNESP.

Fletcher, J., Lyon, G., Funchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.

Flick, U. (2000). Konstruktivismus. In U. Flick, E. Von Kardoff & I. Steinke (Org.), *Qualitative Forschung*: *Ein Handbuch* (pp. 150-164). Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-377). London: Sage.

Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água.

Frost, R. (1994). Prelexical and postlexical strategies in reading: evidence from a deep and a shallow orthography. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20(1), 116-129.

Fukuda, M., & Capellini, S. (2011). Treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. *Revista CEFAC*, 13 (2), 227-35.

Galaburda, A. M., Lo Turco, J., Ramus, F., Fitch, R. H., & Rosen, G. (2006). From genes to behaviour in developmental dyslexia. *Nature Neuroscience*, 9, 1213-1217.

Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal, 12, 1-30.*

Gilger, J. W. (2009). Some Special Issues Concerning the Genetics of Dyslexia: Revisiting Multivariate Profiles, Comorbidities, and Genetic Correlations. . In G. Reid, A. Fawcett, & F. Manis (Eds.), *Sage Handbook of Dyslexia* (pp.30-52). London: Sage Publications.

Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6, 133-151.

Gouveia, C. A. (1998): *O texto*. Volume de Didacta: Enciclopédia Temática Ilustrada. S/l:FGP-Editor.

Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Evidence for how writing can improve reading*: Writing to Read. New York: Alliance for Excellent Education.

Griffiths, S., & Frith, U. (2002). Evidence for an Articulatory Awareness Deficit in Adult Dyslexics. *Dyslexia 8*, 14–21.

Hadzibeganovic, T., Noort, M., Bosch, P., Perc, M., Kralingen, R., Mondt, K., & Coltheart, M. (2009). Cross-Linguistic neuroimaging and dyslexia: a critical view. *Science: Cortex*, 461312-1316.

Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods.* Newbury Park: Sage.

Hammill, D. (1993). A brief look at Learning Disabilities movement. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-317.

Hartas, D. (2006). *Dyslexia in the early years: a prectical guide to teaching and learning*.

Oxon: Routledge.

Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 119-133.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp.31-50). Mahwah, NJ: Earlbaum.

Hennigh, K. (2008). *Compreender a Dislexia um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 515-529.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. New York: Longman.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics: Selected Readings (*pp. 269-293.). Harmondsworth: Penguin.

Indefrey, P. (2007). A língua no cérebro. *Revista Ciência Hoje*, 242,10-13.

Jansen, M. (1985). Language and concepts: play and work? – Seriousness or fun? Basic or creativity? In M. Clarke (Ed.) *New Directions in the Study of Reading*. Lewes: The Falmer Press.

Jolibert, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes.* Paris: Hachette.

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2008). The component model of reading: simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.

Kamii, C. (1992). *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.* Campinas: Papirus.

Keates, A. (2000). *Dyslexia and Information and Communications Technology: A Guide for Teachers and Parents.* London: David Fulton Publishers.

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

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Lantolf, J. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lehtola, R., & Lehto, J. (2000). Assessing dyslexia in Finnish high-school students: A pilot study. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 255–263.

Lerner, J. (1986). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lightbown, P. M., Spada, N. (1993). How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.

Lima, C. (2008). *Ler numa Ortografia de Profundidade Intermédia. O Papel da Conversão Grafema--Fonema em Português* (Unpublished master's thesis). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Lima, C . , Cameirão, M., Meireles, L., & Lucci, A. (2005). *A Dislexia no 1º Ciclo* (Máster's Thesis*)*. Retirado de http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0029.PDF.

Lopes, C. (2009). *O papel do computador no ensino da leitura – um estudo comparativo entre duas estratégias* (Unpublished master's thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Retirado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1136/Projecto_Cec%C3%ADlia%20Lopes%20Torres%20Novas%20pdf.pdf?sequence=1.

Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção.* Porto: Edições ASA.

Lopes, M. (2001). *Dificuldades Específicas na Leitura e Escrita: a Dislexia*. Braga: APPACDM.

Lopes, M. (2005). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito* (Doctoral dissertation). Santiago de Compostela: Universidade Santiago de Compostela.

Lyon R., & Shaywitz, S.E. (2003). A definition of dyslexia. *Ann Dyslexia*, 53, 1-14.

Lyytinen, H., Erskine, J., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Guttorm, T. (2009). Early identification and prevention of dyslexia: Results from a prospective follow-up

study of children at familial risk for dyslexia. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 121-146). London: Sage Publishers.

Maalouf, A. (2008). *European Comission: A Rewarding Challenge: How Language Diversity Could Strengthen Europe*. Retirado de http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf.

Manzini, E. J. (2004). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: SIPEQ.

Manzini, E. J. (2006). Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In D. Jesus, C. Baptista, & S. Victor (Eds), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 361-386). Vitória: UFES.

Martins, A. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de casa* (Doctoral dissertation). Universidade do Minho: Braga.

Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M., & Capellini, S. (2011). Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 13, 1-9.

Martins, M., & Valente, P. (2004). Como actuar nas dificuldades de acesso ao código escrito. *Revista de Psicologia*, 22 (1), 141-154.

Matias, J. (2006). *A Pedagogia do Erro*. Retirado de http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/PedagogiaDoErro.pdf.

Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G., & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal: Avaliação Internacional.* Lisboa: GEPE.

McCrory, E. J. P., Frith, U., Brunswick, N., & Price, C. (2000). Abnormal functional activation during a simple word repetition task: A PET study of adult dyslexics. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 753-762.

McKay, S. (2006). Researching second language in classrooms. *The Reading Matrix,* 8

(1), 192-196.

Menyuk, P., & Brisk, M. E. (2005). *Language Development and Education: Children with Varying Language Experience*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Merrian, S. B. (2002).*Qualitative research in Practice: examples for discussion and analysis.* San Francisco: Josey Bass.

Micaelo, M. (2005). Os alunos com baixa visão na sala de aula. In I. SIM-SIM (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 47-60). Lisboa: Texto Editores.

Miles, M., & Huberman, M. **(2002). *The Qualitative Researcher's Companion***. London: Sage.

Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?. *Cadernos Saúde Pública*, 9 (3), 239-262.

Minayo, M. C., Assis, S. G., & Souza, E. R. (2005). *Avaliação por Triangulação de Métodos*: Abordagem de Programas Sociais. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500025.

Ministério da Educação e Ciência (1998). *Grelhas de Levantamento do tipo de erros dados pelos alunos diagnosticados com Dislexia*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência (2011). *Metas de Aprendizagem – Ensino Básico*. Retirado de http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4.

Ministério da Educação e Ciência, (2011). *Orientações gerais para condições especiais de exame*: Júri Nacional de Exames. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.

Molfese, D., Molfese, V., Barnes, M., Warren, C., & Molfese, P (2009). *Familial Predictors of Dyslexia: Evidence from Preschool Children with and Without Familial Dyslexia Risk:* In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds),*The Sage Handbook of Dyslexia* (pp.99-120). London: Sage Publications.

Morais, A. G. (1997). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

Myklebust, H. (1965*) Development* and *disorders of written language: Picture story language test.* New York: Grune & Stration.

Myklebust, H., & Boshes, B. (1969*). Minimal Brain Damage in Children* (Report no. 108-65-142). Evanston: north-western University Publication.

National Joint Committee for Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements*. Austin: PRO-ED.

Nicolson, R., & Fawcett, A. (2009). Learning, Cognition and Dyslexia: . In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds),*The Sage Handbook of Dyslexia* (159-182). London: Sage Publications.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, S. (2007). Prefácio. In I. Santana (Ed), *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto* (pp. 3-4). Porto: Porto Editora.

Paracchini, S., Scerri, T., & Monaco, A.P. (2007). The Genetic Lexicon of Dyslexia. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 196, 57-73.

Paulesu, E., Demonet, J. F., McCrory, E., Fazio, F., Chanoine, V., Bruswick, N. (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291, 2165-2167.

Paulesu, E., McCrory, E.; Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S. F. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3, 91-96.

Pedreiro, S. (2013). Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. *Especialize IPOG Revista online*, 1-14. Retirado de file:///C:/Users/ADMIN/Desktop/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d%20(1).pdf.

Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. *Theory into practice*, 39, 237-247.

Pereira, E. M. (2002). Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. *Avaliação*, 7 (1), 35 - 46.

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

Piaget, J. (1978). *Fazer e compreender.* São Paulo: Melhoramentos.

Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Platero, L. (2002). *Trabalhando habilidades, construindo competências: leitura e escrita*. Retirado de htttp://www.sbs.com.br.

Pringle-Morgan, W. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal* 2, (1871), 1371-1378.

Prior, M. (1996) *Understanding Specific Learning Difficulties*. Hove: Psychology Press.

Pumfrey, P., & Elliot, C. (1990). *Children's reading, spelling and writing difficulties.* Lewes: Falmer Press.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rajagopalan, K. (2009). Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of world English. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48 (2), 185-196.

Ramnani, N. (2006). The primate cortico-cerebellar system: anatomy and function. *Nature Reviews Neurscience*, 7 (7), 511-522.

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B.L., Castellote, J.M., & White, S. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865.

Ravid, D., & Bora, A. (2009). From implicit to explicit language knowledge in intervention: Introduction to the special issue on intervention and metalanguage. *First Language*, 29 (5), 1-13.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico.* Porto: Edições Asa.

Reid, G., & Strnadova, I. (2009). Dyslexia and Learning Styles: Overcoming the Barriers to Learning. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 369 – 380). London: Sage Publications.

Reid, G., Green, S., & Zylstra, C. (2009). Role of Parents. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds),*The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 239-257). London: Sage Publications.

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., & Mota, I. (2008). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In I. Signorini, (Org.), *Língua(gem) e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). Campinas: Mercado das Letras.

Ribeiro, J. L. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Saúde*. Coimbra: Quarteto.

Rivas, R. M., & Fernández. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.

Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.

Rocha, C. (2009). A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilingue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48 (2), 195-208. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200006&script=sci_arttext.

Rotta, N., & Pedroso, F. (2006). Transtornos da linguagem escrita: dislexia. In N. Rotta, & F. Pedroso*, Transtornos de Aprendizagem: aspectos neurobiológicos e multidisciplinares* (pp. 151-163*)*. Porto Alegre: Artmed.

Ruiz, J.I., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidade de Deusto.

Sampaio, S. (2011). *Avaliação da leitura em crianças do 1º ano do 1º ciclo – estudo exploratório* (unpublished master´s thesis). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.

Santo, E. M. (2007). *Ler e escrever em português na cultura digital.* Retirado de http://www.proformar.org/revista/edicao_16/pag_6.htm.

Sawyer, D., & Bernstein, S. (2009). *Students with Phonological Dyslexia in School-Based Programs: Insights from Tennessee Schools.* In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds), *The Sage Handbook of Dyslexia (*pp. 312 – 336). London: Sage Publications.

Schneider, E., & Crombie, M. (2003*) Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publisher.

Schumacher, J., Hoffman, P., Christine, S., Schulte-Körne, G., & Nöthen, M. (2007).

Genetics of Dyslexia: the evolving landscape. Retirado de www.jmedgenet.com.

Schutz, G. R., Detanico, D., Dalpupo, J., & Santos, S. G. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física*. Florianópolis: Tribo da ilha.

Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfrgide: Texto Editores.

Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 137-147.

Seymour, K., Aro, M., & Erskine, J. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

Shaywitz, S. (2003). *Entendendo a dislexia – um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Shaywitz, S. (2005). *Entendendo a dislexia – um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2007). The Neurobiology of Reading and Dyslexia. *Connecting Research and Practice*, 8, 1-7.

Siegel, L., & Lipka, O. (2009). The Definition of Learning Disabilities: Who Is the Individual with Learning Disabilities?. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 402–421). London: Sage Publications.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M. (2008). Dificuldade de Aprendizagem em Matemática: a Manifestação da Discalculia. *Revista de Psicologia – O portal dos psicólogos*. Retirado de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0436&area=d3&subarea=
.

Silva, S. (2009). Conhecendo A Dislexia e a Importância da Equipe Interdisciplinar no Processo Diagnóstico. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 26 (81), 470-475. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000300014&script=sci_arttext.

Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da Leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2009*). O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smythe, I., & Everatt, J. (2004). Dyslexia: A cross-linguistic framework. In I. Smythe, J. Everatt & R. Salter (Eds.), *The international book of dyslexia* (pp.1-29). London: Wiley & Sons.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. UK: Blackwell Publishers.

Soutinho, F., & Sarmento, T. (2011). A voz das crianças – uma análise das atividades de desenvolvimento curricular*. Libro de Atas do XI Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia*. Coruna: Universidade da Coruña.

Stake, R. (2005). *Investigación con studio de casos*. Madrid: Morata.

Stein, J. (2009). The Neurological Basis of Dyslexia. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 53-76). London: Sage Publications.

Stevanato, I., Loureiro, S.,Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1); 67-76.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). Línguas estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas. *Revista Educação & Comunicação*, 7, 210-219.

Sucena, A., & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e a Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura.* Centro de Estudos da Crianças. Universidade do Minho: Almedina.

Tanaka, H., Black, J., Hulme, C., Stanley, L., Kesler, S., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, L., Gabrieli, J., & Hoeft, F. (2011). The Brain Basis of the Phonological Deficit in Dyslexia Is Independent of IQ. *Psychological Science*, 20 (10),1 – 10.

Teles, P. (2008). Dislexia: Como identificar e intervir. *Dossier Perturbações do Desenvolvimento. Revista Portuguesa de Clínica Geral,* 20, 713-730.

Thomson, M. (2008). Supporting Students with Dyslexia in Secondary Schools. Abingdon Oxon: Routledge Publisher.

Tonelli, J., & Munhoz, B. (2007). *Dislexia e Ensino/aprendizagem da Língua Inglesa para Crianças: entraves e possibilidades. XV EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná Línguas: culturas, diversidade, integração*.

Paraná: Universidade do Paraná.

Torres, R., & Fernandez, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw Hill.

Tunmer, W., & Greaney, K. (2009). Reading Intervention Research: An Integrative Framework. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds)*,The Sage Handbook of Dyslexia (*pp. 241–267). London: Sage Publications.

Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 43, 229-243.

Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1995) Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Towards Inclusive Schools?* (pp. 147-163). London: David Fulton Publishers.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentáve*l. Brasília: UNESCO.

Vaughn, S., & Linan-Thompson,S. (2003). Group size and time allotted to intervention: Effects for students with reading difficulties. In B. Foorman (Ed), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp.299-324). Baltimore: York Press.

Veii, K., & Everatt, J. (2005). Predictors of reading among Herero-English bilingual Namibian school children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (3), 239-254.

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2–40.

Viana, F. L. (2007). *O ensino da leitura: A Avaliação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Ministério da Educação.

Viana, F. L., & Leal, M.J. (2002). *Avaliação da leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a validação de um instrumento de avaliação*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à*

aprendizagem formal. Porto: Edições ASA.

Vidal, J., & Manjón, G. (2001) *Dificultades de Aprendizaje e Intervencion Psicopedagogica. Concepto, Evaluacion Y Tratamiento*. Madrid: Editorial EOS.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wagner, R. (2009). Rediscovering Dyslexia: New Approaches for Identification and Classification. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp.174-191). London: Sage Publications.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Weitzman, E., & Miles, M. (1995). *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*. One Thousand Oaks: Sage Publications.

Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of ortographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition, 51*, 91-103.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64 (2), 181-195.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

Zapico, M. H. (2007). Interrogantes acerca de análisis de contenido y del discurso en los textos escolares. *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Ziegler, J. C., Ferrand, L., & Montant, M. (2004). Visual phonology: The effects of orthographic consistency on different auditory word recognition tasks. *Memory & Cognition*, 32, 732–741.

Zorzi, J., & Ciasca, S. (2009). Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 11, 406-416.

Índice Remissivo

Défice fonológico, 12, 41
Dificuldades de Aprendizagem Específicas, 6, 4, 15, 18, 21, 148
Dislexia, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 83, 87, 90, 91, 92, 95, 97, 99, 100, 101, 111, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 150, 152, 155, 156
Escrita, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 61, 64, 68, 70, 71, 72, 74, 78, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 91, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 152, 155, 156
Inglês, 4, 6, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 64, 66, 67, 69, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 142, 145
Leitura, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 152, 156, 158
Língua Estrangeira, 4, 6, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 66, 68, 69, 72, 75, 82, 83, 84, 136, 142
Língua Materna, 4, 6, 13, 14, 64, 66, 68, 72, 82, 83, 84, 91, 136, 142, 146
Língua Portuguesa, 4, 6, 10, 15, 81, 84, 88, 90, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 111, 115, 122, 123, 142

ANEXOS

Anexo 1

Guião de Entrevistas aos Professores das disciplinas de Língua

Portuguesa e de Inglês

Universidade Lusófona do Porto

Doutoramento em Educação

Guião de Entrevistas aos Professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Inglês

Agradecimento e confirmação de garantias de confidencialidade da informação dada pelos entrevistados, recolhida exclusivamente para o estudo "O Impacto da Dislexia na Aprendizagem de um Língua Estrangeira no 2º Ciclo do Enino Básico".

Apresentação do tema do estudo "O Impacto da Dislexia na Aprendizagem de um Língua Estrangeira no 2º Ciclo do Enino Básico" e respetivo enquadramento da mesma no âmbito do mesmo.

Dados sócio-demográficos:

Idade: Sexo:

Formação profissional e instituição/instituições em que a obteve
(no caso de ter frequentado mais do que uma indique quais e o grau obtido em cada uma delas)**:**

Bacharelato _____

Licenciatura _____

Mestrado _____

Doutoramento _____

Outros _____

Tempo de serviço (em anos):

Anos de escolaridade que já lecionou

1 – A seu ver, quais são os sinais que indicam que estamos perante uma criança com dislexia?

2 – Pensa que o progresso escolar de uma criança com dislexia está condicionado? Justifique.

3 – Que tipo de dificuldades considera existirem na dislexia? (Ex. leitura, linguagem oral, escrita)

4 – Que ações leva a cabo, a nível pedagógico, para apoiar um aluno com Dislexia?

5 – Nas fichas de avaliação contabiliza os erros dados pelos alunos disléxicos? Porquê?

5.1 – Se respondeu afirmativamente explique o porquê, tendo presente a forma como o erro é por si encarado.

5.2 – Se respondeu negativamente explique o porquê, tendo presente a forma como o erro é por si encarado.

6 – Considera que os erros dados pelos alunos disléxicos seguem uma tipologia padrão ou variam consoante o grau de dificuldade/exigência da atividade proposta. Explique.

7 – Qual o tipo de erros mais comum que identifica num aluno com dislexia ao nível quer da leitura quer da escrita?

8 – De que forma tenta reeducar a leitura e escrita dos alunos com dislexia?

9 – Procede a algum tipo de estimulação multissensorial para os alunos disléxicos? Qual?

10 – Pela sua experiência, considera que os alunos disléxicos revelam algum tipo de comprometimento aquando da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, nomeadamente o Inglês? Especifique.

11 – Tendo conhecimento de que tem um aluno disléxico, fala com a colega de Inglês/LP acerca da problemática do aluno com vista a uma troca de experiências e ao delinear de uma estratégia de intervenção comum?

11.1. – Se respondeu afirmativamente à questão anterior explicite de que forma o fazem e qual a importância que julga ter a estratégia conjunta.

11.2. – Se respondeu negativamente explicite o porquê de não achar necessário agir em colaboração com o professor de LP/Inglês.

A entrevista termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2

Matriz de observação e registo da tipologia de erros

<table>
<tr><th colspan="2">EXPRESSÃO ESCRITA</th></tr>
<tr><td>1. Desenvolvimento Linguístico</td><td>2. Ortografia</td></tr>
<tr><td>1.1. Vocabulário limitado ☐</td><td>2.1 Omissões:
letras ☐
sílabas ☐
palavras ☐</td></tr>
<tr><td>1.2 Sintaxe inadequada
acentos ☐
sinais de pontuação ☐</td><td>2.2 Inversões:
letras ☐
sílabas ☐</td></tr>
<tr><td>1.3 Articulação de ideias incorretas ☐</td><td>2.3 Confusões:
fonemas ☐
grafemas ☐
ditongos ☐</td></tr>
<tr><td rowspan="4">1.4 Expressão abreviada ☐

Ex. pra em vez de para</td><td>2.4 Adições:
letras ☐
sílabas ☐
acentos ☐</td></tr>
<tr><td>2.5 Repetições:
letras ☐
sílabas ☐
palavras ☐
expressões ☐</td></tr>
<tr><td>2.6 Ligações ☐</td></tr>
<tr><td>2.7 Separações ☐</td></tr>
</table>

	2.8 Substituições ☐
	2.9 Assimilações semânticas ☐
	2.10 Erros de concordância: em género ☐ em número tempo/pessoa verbal ☐ desrespeito de regras ortográficas da língua ☐
3. Traçados Grafomotores	
3.1 Desrespeito de margens, linhas, espaços ☐	
3.2 Anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente ☐	

LEITURA	
1. Fluência – Expressão - Compreensão	2. Exatidão
1.1 Hesitante ☐	2.1 Omissões: letras ☐ sílabas ☐ palavras ☐ acentos ☐
1.2 Arritmada ☐	2.2 Inversões: letras ☐ sílabas ☐
1.3 Expressão inadequada ☐	2.3 Confusões: fonemas ☐ grafemas ☐ ditongos ☐
1.4 Desrespeito da pontuação ☐	2.4 Adições: letras ☐

	sílabas ☐ palavras ☐ acentos ☐
1.5 Palavras mal agrupadas ☐	2.5 Substituições ☐
1.6 Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas ☐	2.6 Assimilações semânticas ☐
1.7 Dificuldade de Compreensão dos textos lidos ☐	
1.8 Dificuldades de interpretação de perguntas ☐	
1.9 Dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões ☐	

Júri Nacional de Exames (adaptado)

Anexo 3

Nota explicativa das variáveis da matriz de avaliação de erros/análise do processo

Documento para anexar aos exames realizados por alunos com dislexia para efeitos de não penalização na classificação das provas de exame pelos erros característicos da dislexia identificados na Ficha A

NOTA EXPLICATIVA

FICHAS A e B

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

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

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

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

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

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

EXPRESSÃO ESCRITA

1. - Desenvolvimento Linguístico

1.1. expressa-se utilizando um vocabulário elementar para o nível escolar e área do conhecimento

1.2. constrói frases sintática e semanticamente incorretas (*por fim o frade comeu a sopa – por fim comer sopa*)

1.3. a linguagem escrita reflete desorganização de pensamento (*as ideias não se encadeiam, são dispersas, desligadas*)

1.4. expõe as suas ideias de forma abreviada, em estilo telegráfico

2. - Ortografia

2.1. omite letras no início, no meio ou no fim das palavras (*gosto - osto*; *sílaba - síaba*; *levar - leva)*, sílabas (*habitação - habição*), palavras (*estava a fazer malha - estava malha*), acentos (*colégio - colegio*), sinais de pontuação, cedilhas, hífens, etc.

2.2. inverte letras na sílaba (*estante - setante*), sílabas na palavra (*pesquisa - quespisa)*

2.3. confunde letras de sons equivalentes (*gabar - cabar*), ou de forma próxima (*diálogo - biálogo*), ou ditongos (*fui - foi*; *então - entam*)

2.4. adiciona letras (*flor - felore*), sílabas (*mandado - mandatado*), acentos (*estava - estáva*)

2.5. repete letras (*joelho - joellho*), sílabas (*sentido - sentitido*), palavras (*ia a sair - ia ia a sair*), ou expressões (*fomos ao cinema - fomos ao cinema e fomos ... e fomos ...*)

2.6. reúne várias palavras (*às vezes - àsvezes*; *dizia-me - diziame*)

2.7. separa partes constituintes da palavra (*motora - motor-a*; *agarrado - a garra do*)

2.8. substitui letras de sons e formas bem diferentes (*mercado - mertado*)

2.9. utiliza palavra da mesma área vocabular mas de significado diferente (*avião - comboio*)

2.10. não respeita regras de concordância em género (*a professora - a professor*), em número (*os testes - o teste*) ou não utiliza o verbo na pessoa ou tempo adequados (*nós corremos em grupo - nós corre em grupo*; *levava sempre - leva sempre*)
2.11. não respeita as regras ortográficas da língua (*campo - canpo*; *longe - longue*; *mesa - meza*; *birra - bira*).

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

LINGUAGEM QUANTITATIVA

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

LEITURA

Na leitura estão implicadas duas componentes ou funções que funcionam de forma interativa: a *descodificação* e a *compreensão* da informação escrita.
A *descodificação* – capacidade de reconhecimento das palavras – é o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torna consciente.
A *compreensão* – compreender a mensagem escrita de um texto – é o processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na sua memória e a proporcionada pelo texto.

Na *compreensão* da leitura a nível literal, interpretativo e crítico o aluno disléxico pode apresentar eventuais dificuldades:

- na compreensão de palavras e frases que derivam das insuficiências semânticas e sintáticas, uma conceptualização limitada e pouco eficaz
- para recordar factos, detalhes e/ou destetar a ideia principal, devido à impossibilidade de relacionar a informação com quem, quando, onde e porquê do que leem
- para sintetizar o conteúdo, devido à dificuldade para compreender a ideia principal
- na compreensão de relações que derivam da menor capacidade para comparar e deduzir as relações de causa e efeito entre as ideias fundamentais
- para realizar inferências, devido à dificuldade para pensar de forma semelhante perante duas ou mais situações de leitura
- para diferenciar entre realidade e ficção, devido a carências na capacidade de distinguir entre o real e o fictício
- para tirar conclusões a partir da análise de dados conflituosos
- para julgar a relevância e a consistência de um texto, que se manifestará pela incapacidade para distinguir entre factos e opiniões, para julgar a veracidade de uma informação, para determinar se se trata de um facto ou de uma opinião e se as conclusões são ou não subjetivas.

1. – <u>Fluência – Expressão – Compreensão</u>
1.1. com hesitações
1.2. com paragens e recomeços/momentos de fluência intercalados com hesitações
1.3. inexpressiva/sem modelação de voz
1.4. pontuação não respeitada/pausas impróprias
1.5. não lê por grupos de sentido
1.6. após a leitura, não recorda a informação que o texto contém
1.7. não interpreta o texto adequadamente
1.8. não compreende o que se pergunta e portanto sobre que deve incidir a resposta
1.9. não revela sentido crítico ou raciocínio conclusivo consistentes

2. – <u>Exactidão</u>

<u>Na *descodificação* podem surgir erros na leitura de letras, sílabas e palavras</u>:
2.1. ao ler, omite letras (*livro – livo*), sílabas (*armário – mário*), palavras (*iam ambos apoiados – iam apoiados*), acentos (*está – esta)*
2.2. altera a posição das letras nas sílabas (*prédio – pérdio – pédrio* ou *falar faral*), das sílabas na palavra (*toma – mato*)
2.3. substitui letras de sons próximos (*fila – vila*), de traçados equivalentes (*fato – tato*) ou de orientações inversas (*data – bata*) ou ditongos (*fugiu – fugio)*; (*levei – levai*)
2.4. acrescenta letras (*solar – solare*), sílabas (*estalam – estalaram*), palavras (*chamaram o médico – chamaram depois o médico*), acentos (*cadete – cadéte*)
2.5. "inventa" partes de palavra ou mesmo palavras inteiras (*represa – refresca*)
2.6. "lê" uma outra palavra que de alguma forma se associa (*madrugada – manhã*)

EXPRESSÃO ORAL

1. – <u>Desenvolvimento Linguístico</u>
1.1. <u>Vocabulário pobre</u>: ao expressar-se oralmente utiliza um vocabulário impreciso, inadequado e limitado, atendendo ao nível escolar, etário e social

1.2. <u>Morfo-sintaxe inadequada</u>: constrói frases de estrutura simplificada ou incorretas sintática e semanticamente (*quando gosto muito, leio um livro depressa – quando depressa leio um livro gosto muito*);

omissão ou uso inadequado de palavras de função: conjunções, preposições, pronomes e artigos;

erros de concordância (género, número, tempo e modo)

1.3. <u>Articulação de ideias incorretas</u>: expressa-se através de um discurso algo incoerente (não segue uma linha de pensamento com lógica);

sequencialização incorreta e/ou desordenada de ideias;

dificuldade em estabelecer relações lógicas

1.4. <u>Expressão abreviada</u>: expressa-se de forma lacónica;

expressa-se de forma concisa, breve, podendo recorrer a palavras-chave;

1.5. <u>Inibição na produção linguística</u>: fala muito pouco e com inibição;

dificuldade em se expor.

FICHA B

Os itens seguintes destinam-se exclusivamente ao preenchimento da parte final da Ficha B – ***"Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia"*, para uso do Diretor de Turma, Professor de Educação Especial ou Serviços de Psicologia e Orientação.**

HABILIDADES COGNITIVAS

1.1. se ainda não reconhece espontaneamente no seu corpo, no outro de frente, no espaço envolvente e nos espaços gráficos, os elementos que se situam à direita e à esquerda
1.2. não reconhece/não executa simetrias, falha no reconhecimento imediato de uma dada estrutura (ex: b q d p), ou na compreensão das distribuições espaciais de várias componentes.
1.3. lida mal com dados relativos à forma como o tempo se organiza (ex: a relação hora/minuto/segundo; o mês que se segue ou antecede um outro mês), não "encaixa" as ações ou tarefas nos tempos disponíveis (não interpreta adequadamente a passagem do tempo), não respeita a sequência com que os elementos de uma série ouvida ou os eventos de uma narrativa se sucedem no tempo (ex: ao fazer a repetição da série "Lisboa, Porto, Viana, Braga, Tomar, Faro" ou um reconto, perturba a sequencialidade)
1.4. ouvida uma dada cadência rítmica que lhe é proposta, não a repete corretamente (ex: 000 . 0 . 00)
1.5. ao escrever, ao falar, ao escutar, erra quanto aos sons equivalentes (ex: vesta-festa)
1.6. oferecida uma série de palavras, não a retém devidamente (ex: escutando verde/lilás/azul/preto/roxo/castanho, repete verde/preto/roxo.....)
1.7. tem dificuldade em perceber quais os sons isolados que compõem um todo ou, a partir de sons individuais compreender a sua junção num todo (ex: cofre – c/o/f/r/e e r/a/s/p/a – raspa)
1.8. tem dificuldade em perceber diferenças mínimas em desenhos (ex: os habituais jogos "encontrar as diferenças")
1.9. apesar de procurar fixar visualmente, durante um tempo, uma dada estrutura de signos, erra ao reproduzi-la de imediato (ex: Σ β γ χ) Λ)
1.10. não integra devidamente certos conceitos prejudicando a compreensão ou reconhecimento de categorias (ex: reconhecer substantivo-adjetivo-verbo)
1.11 perante novas situações problemáticas ficam bloqueados ou ansiosos, sem disponibilidade para as ultrapassar
1.12 pouca habilidade para estabelecer relações, associar dados
1.13 a atenção é fugidia, os períodos de concentração são curtos
1.14. aquilo que parecia já aprendido como que "se varre" da memória, em certos momentos

AJUSTAMENTO EMOCIONAL

As dificuldades sentidas, a incerteza de vir a relembrar o que foi "aprendido", a soma de todos os inêxitos sofridos, a certeza da existência de barreiras no acesso à informação e no seu uso, desencadeiam porventura, um certo tipo de comportamentos que sendo gerados pelas dificuldades, são geradores de novas outras dificuldades. Podem assumir atitudes que vão desde o desalento e desmotivação, à inibição, insegurança, baixa autoestima, isolamento e revolta.

Anexo 4

Grelha de análise de erros/desvios aquando da leitura

de um texto narrativo

	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Quase sempre	Sempre
De que modo é que o aluno constrói o significado de um texto:					
1 – Apercebe-se que um erro mudou o sentido da frase					
2 – Faz substituições com um sentido lógico					
3 – Consegue corrigir espontaneamente os erros/desvios					
De que modo modifica o sentido do texto?					
1 – Através de substituições sem nexo					
2 – Faz omissões que alteram o sentido da frase					

	Não	Parcialmente	Sim
No resumo ou reconto de textos narrativos, menciona os seguintes elementos:			
1 – Personagens			
2 - Tempo ou lugar			
3- Elemento desencadeador da ação			
4 – Peripécias			
5 – Desenlace			
6 - Globalidade da história			

Anexo 5

Autorização para realização de inquéritos em meio escolar

Gmail by Google

Sonia Ruao <soniamariaruao@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0365400001

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 16 de Abril de 2013 às 10:45
Para soniamariaruao@gmail.com, ipereirapinto512@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0365400001, com a designação *Estudo empírico*, registado em 21-03-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

> Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Sónia Maria dos Santos Leite Ruão Pinheiro Harry Leite
> Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
> Com os melhores cumprimentos
> José Vitor Pedroso
> Diretor de Serviços de Projetos Educativos
> DGE

Observações:

> a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
> b) De acordo com o indicado na nota metodológica, exige-se ainda assim a garantia de anonimato, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98; deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Para os alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço http://mime.gepe.min-edu.pt. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 6

Fichas utilizadas na observação das aulas de

LP e Inglês do 5º e 6º ano

Ficha de Trabalho de Língua Portuguesa 5º ano

I.ª Parte

Lê o texto que se segue com muita atenção.

O JARDIM DO TIO RICARDO

O meu tio Ricardo tem um jardim.

Como gosta muito de flores e de árvores e outras plantas e mora na cidade, onde não há flores à balda, como no campo, o meu tio Ricardo arranjou uma casa com um jardim.

A casa é pequena mas o jardim é grande, e o meu tio passa a vida no jardim a tratar das árvores e das flores para elas estarem bonitas mesmo no Inverno.

E o único miúdo que até aqui podia entrar no jardim do meu tio Ricardo era eu porque ele tem muito amor ao jardim e não quer que lhe estraguem as flores (…)

Um dia perguntei ao meu tio Ricardo o nome de todas aquelas flores (…) e ele disse:

– Esta chama-se Perfeito-Amor, a outra Rosa da Amizade. Esta toda branca chama-se Ternura (…)

– E aquela, tio Ricardo? – perguntei eu.

– Qual? Aquela ali?

– Não, a outra lá ao longe ao pé da árvore.

– Ah! Essa tem um nome muito bonito. Chama-se Fraternidade.

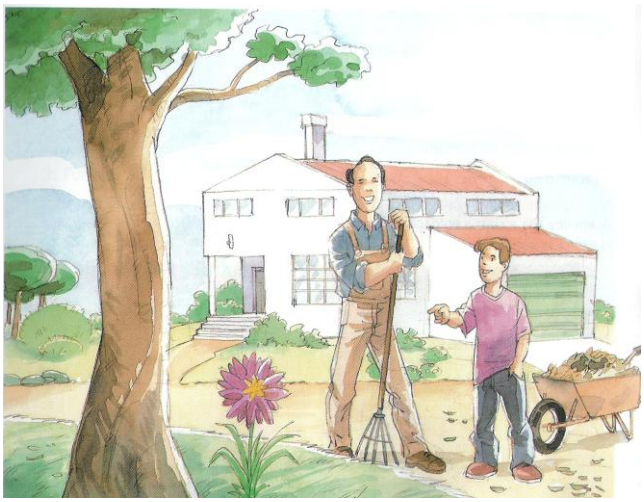
Eu não percebi o que esta palavra queria dizer:

– O que é isso, tio?

E ele respondeu que o nome da flor era como se toda a gente, desde aqui até à China, no mundo inteiro, todos fossem como irmãos, ou mais ainda.

E eu disse:

– Então é como se eu e a minha mãe, e eu e o meu pai e tu, e todos os rapazinhos e meninas da escola, e os vizinhos e até as pessoas que eu não conheço e os estrangeiros que eu nunca vi, fôssemos todos irmãos, tio Ricardo?



– É isso mesmo!

– Então porque é que não deixas os meus amigos virem brincar comigo no teu jardim, tio Ricardo?

O meu tio Ricardo começou a coçar a barba. Depois olhou para mim e riu-se (…)

– Pois amanhã à tarde, [João,] quando saíres da escola, podes trazer todos os teus amigos para brincarem no nosso jardim (…)

E no outro dia, quando saímos da escola, foi uma reinação! Fomos todos para o nosso jardim e fartámo-nos de brincar.

«O Jardim do Tio Ricardo» (texto com supressões), *in Boletim das Bibliotecas Itinerantes* (Crianças), nº 5, Fundação Calouste Gulbenkian, Março de 1981.

Tendo em atenção a história que acabaste de ler, responde, de forma completa, às questões que se seguem.

1. Identifica as personagens presentes nesta história.

_____

_____

2. Onde vivia o tio do João?

_____

_____

3. O único miúdo que aqui podia entrar no jardim do tio Ricardo era [o João]. Porquê?

_____

_____

4. Refere o nome de duas espécies de flores existentes no jardim do tio Ricardo.

_____

_____

5. "Ah! Essa tem um nome muito bonito. Chama-se Fraternidade. (…)
– O que é isso, tio?"

a. Transcreve do texto a definição que o tio Ricardo dá de Fraternidade.

_____

_____

6. Copia, para a tua folha, o décimo primeiro parágrafo, do texto.

_____

_____

7. Indica o tipo de narrador presente na história. Justifica a tua resposta.

_____

8. Das frases apresentadas abaixo, assinala com um V as verdadeiras e com um F as falsas.

a) O tio Ricardo arranjou uma casa com jardim porque mora no campo. _____

b) A casa é pequena mas o jardim é grande. _____

c) Só o João podia entrar no jardim do tio Ricardo, porque ele não queria que lhe estragassem as flores. _____

d) O tio Ricardo tinha no jardim uma flor que se chamava Rosa da Paz. _____

e) O João não sabia o que significava a palavra Fraternidade. _____

f) O tio explicou-lhe que era como se todas as pessoas fossem irmãs. _____

g) Então o João compreendeu que o tio tinha razão em guardar o jardim só para ele. _____

h) E a partir dali nunca mais lhe falou dos colegas da escola. _____

9. Ordena, de 1 a 6, as frases seguintes, respeitando a ordem dos acontecimentos.

☐ "Essa tem um nome muito bonito. Chama-se Fraternidade (…)"

☐ "E o único miúdo que até aqui podia entrar no jardim do meu tio Ricardo era eu (…)"

☐ " (…) o meu tio passa a vida no jardim a tratar das árvores e das flores para elas estarem bonitas mesmo no Inverno(…)"

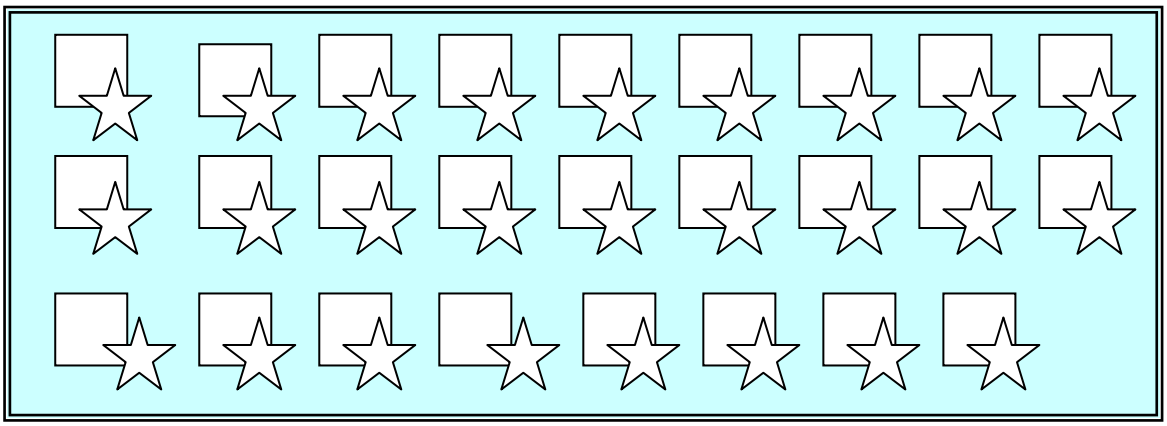
☐ "E no outro dia, quando saímos da escola, foi uma reinação (…)"

☐ "Como gosta muito de flores e de árvores e outras plantas e mora na cidade (…)"

☐ "Esta chama-se Perfeito-Amor (…) "

IIª PARTE

1. **Nós, as letras** não servimos apenas para as pessoas escreverem, mas também para elas falarem umas com as outras. As pessoas usam-nos muito e nós **somos só vinte e seis."**



2. **O alfabeto português é formado por 26 letras.**
   As letras _____, _____ e _____ usam-se em palavras ou siglas de origem estrangeira.

3. **Coloca por ordem alfabética, as seguintes palavras:**

Ricardo, jardim, João, fraternidade, amigos, tio, folha, Inverno, árvores, miúdo, flor.

_____

_____

4. **Atenta nas palavras seguintes e assinala com um X a resposta correcta.**

- Cri**an**ça
- **In**fernal
- T**om**bado

As vogais assinaladas são: **orais** ☐

nasais ☐

5. **Nas palavras seguintes, identifica os ditongos e assinala com um X os orais e os nasais.**

Palavras	Ditongos	Nasais	Orais
Rui			
pão			
pai			
noite			

mãe			
coração			
baixa			

6. Separa as sílabas das palavras que se seguem e classifica-as quanto ao seu número:

7. Quando, escrevemos as palavras, devemos separar as sílabas ao chegarmos ao fim de cada linha.

Palavra	Número de sílabas	Classificação quanto ao número de sílabas
zumbido		
jardim		
comida		
meu		
boneca		
sons		
computador		
pai		
escola		
carroça		
tio		
Ricardo		
João		
fraternidade		
Barba		
coçar		
flor		

8. Preenche o seguinte quadro, identificando as sílabas tónicas e as sílabas átonas e classifica-as quanto à acentuação.

IIIª Parte

Palavra	Sílabas tónicas	Sílabas átonas	Classifica-as quanto à acentuação
Confusão			
Abóbora			
Óculos			
Madeira			
Alimentos			
Chá			
Biblioteca			
Árvore			
Pão			

Produção de texto

"E no outro dia, quando saímos da escola, foi uma reinação! Fomos todos para o nosso jardim e fartámo-nos de brincar. "

Imagina o que aconteceu no jardim, nesse dia.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bom Trabalho!

Ficha de Trabalho de Língua Portuguesa 6º ano

Sete Pares de Sapatos

Um rei tinha uma filha que rompia sete pares de sapatos todas as noites. Disse que quem descobrisse porque é que isso acontecia casaria com a princesa e ganharia metade do seu reino; mas quem tentasse e falhasse morreria. Muitos tentaram, mas sem sucesso.
Certo dia, um rapazinho pobre da cidade pediu à mãe que lhe cozesse três pães para a viagem e partiu para tentar a sua sorte. A mãe pôs veneno nos pães, pensando: "Prefiro que ele morra no caminho a que seja cruelmente morto pelo rei".
No caminho encontrou um homem que lhe pediu um pão e em agradecimento deu-lhe a bênção de Deus. Era Santo António.
Depois encontrou uma mulher que lhe pediu um pão e em agradecimento lhe deu uma capa que o tornava invisível. Era a Virgem Maria.
E, por fim, encontrou um velhinho que lhe pediu o último pão e que em agradecimento lhe deu um chicote. Era Deus.
O rei disse-lhe que dormisse nessa noite num quarto ao lado do da princesa. Em vez disso, ele vestiu a capa que o tornava invisível e em bicos de pés entrou no quarto da princesa.
Viu-a tirar seis pares de sapatos do guarda-fatos e sair, sorrateiramente, do quarto. Seguiu-a pela escadaria abaixo e depois saíram para a rua.
Em seguida, viu-a dirigir-se a um arbusto de ouro.
- Boa noite, arbusto de ouro!!, cumprimentou ela.

- Boa noite, princesa, e boa noite para o teu amigo! respondeu o arbusto.
- Eu estou sozinha, disse a princesa. Apanhou uma flor, prendeu-a ao casaco e o rapaz invisível fez o mesmo. A seguir chegou a um arbusto de prata, depois a um de cobre e todas as vezes repetia que estava sozinha e em cada arbusto, primeiro ela e depois o companheiro invisível, apanhavam uma flor.
Saltou então para um cavalo branco e atravessou um rio. O rapaz fez estalar o seu chicote e chegou à outra margem antes dela. Chegaram a um palácio cheio de monstros que dançavam pela noite fora. A princesa dançou uma valsa e gastou o primeiro par de sapatos; depois dançou uma mazurca, uma música escocesa, uma morna, uma contradança, um tango e uma sarabanda até gastar os sete pares de sapatos. Depois voltou a montar o cavalo branco e regressou ao palácio do pai. O rapaz fez estalar o chicote e chegou primeiro que ela. Correu para o quarto e deitou-se. A princesa espreitou para dentro do quarto, viu o rapaz a dormir e pensou que o seu segredo estava bem guardado. De manhã, o rei perguntou ao seu hóspede se sabia porque a princesa gastava sete pares de sapatos todas as noites. Para seu espanto, o rapaz respondeu:

- Sei sim! e para provar o que dizia mostrou-lhe as flores dos arbustos de ouro, de prata e de cobre.
O rei prometeu que o casaria com a princesa.
- Não me caso com raparigas que dançam com monstros, respondeu o rapaz "mas dê-me metade do seu reino e a minha mãe e eu viveremos felizes o resto dos nossos dias!".

Uma história clássica de Cabo Verde, publicada no "Terra do Nunca", Ano IV, nº 296 - 03NOV2002

Grupo I

1 – Copia do texto a expressão que explica por que razão a mãe do rapazinho lhe deu três pães envenenados.

2 – Qual é o papel/ função das figuras de Santo António, a Virgem Maria e Deus neste texto? Porquê que apareceram?

3 – Os presentes que o rapazinho recebeu em troca dos pães foram-lhe muito úteis mais tarde. Explica como foi usado cada um deles.

4 – Lê o seguinte excerto retirado do texto e explica o procedimento do príncipe. (Diz porque agiu deste modo.)

"…ele vestiu a capa que o tornava invisível e em bicos de pés entrou no quarto da princesa."

5 – A princesa apanhou três flores antes de chegar ao palácio dos monstros. Onde apanhou cada uma delas?

6 – Na tua opinião, porquê que os arbustos aparecem no caminho da princesa por aquela ordem?

7 – Enumera as danças que a princesa dançou no palácio dos monstros.

8 - Substitui as expressões sublinhadas por outras com o mesmo valor.

a)"O rapaz fez estalar o seu chicote."
b)"… a minha mãe e eu viveremos felizes o resto dos nossos dias!".

9 – Assinala com um (X) o expressão com significado equivalente à seguinte:
"…deu-lhe a bênção de Deus"

- ☐ deu-lhe a palavra de Deus
- ☐ deu-lhe a cruz de Deus
- ☐ deu-lhe graça de Deus

10 – Faz a correspondência de acordo com o texto

"…deu-lhe a bênção de Deus"	◎
"…deu uma capa que o tornava invisível"	◎
"…deu um chicote."	◎

◎	Deus
◎	Virgem Maria
◎	Santo António

11 – Reescreve o seguinte excerto do texto no discurso indirecto.

"- Boa noite, arbusto de ouro!!, cumprimentou ela.
- Boa noite, princesa, e boa noite para o teu amigo! respondeu o arbusto.
- Eu estou sozinha, disse a princesa."

Funcionamento da Língua

1 – Indica o processo de formação das seguintes palavras:

a) guarda-fatos

b) cruelmente

c) invisível

2 – Indica o tempo, modo e pessoa das formas verbais sublinhadas:

a)"O rei disse-lhe que dormisse nessa noite…"

b) “Um rei tinha uma filha que rompia sete pares de sapatos todas as noites.”

c) “- Boa noite, arbusto de ouro!!, cumprimentou ela”

3 – Indica o tempo em que se encontram as formas verbais sublinhadas:

a) A princesa já tinha apanhado três flores quando chegou ao palácio dos monstros.

b) Se o rapazito tivesse comido os pães, tinha morrido.

4 – Copia do texto duas conjugações pronominais.

5 – Faz a conjugação pronominal, em todas as pessoas, de um dos verbos que copiaste anteriormente. (no tempo em que se encontra no texto).

6 – Faz a análise sintáctica da seguinte frase:

“O rapaz fez estalar o seu chicote”

Produção de texto

O príncipe descobriu o que a princesa fazia todas as noites mas não descobriu a razão daquelas saídas misteriosas. Imagina que leste o diário da princesa. Conta o segredo dela num pequeno texto cuidado.

Ficha de Trabalho – Inglês 5º ano

Ana is reading a letter from her friend Marta. Read her letter:

London, 21st April 2012

Dear Ana:

How are you?

Life here in London is very different from life in Lisbon. I always get up at 7:00 a.m.. Then I clean my teeth and have a shower. I have breakfast in the kitchen with my parents and my brother, Michael, and then I go to school by bus.

I have classes from 8:45 a.m. to 3:00 p.m.. I always have lunch in the canteen at 12:30 p.m.. After classes I go home, I usually do my homework before dinner, but sometimes I take my dog, Speedy, for a walk.

At 8:00 p.m. I have dinner with my parents and at 10:00 p.m. I go to bed. On Fridays and Saturdays I can go to bed at 10:30 p.m.

Now I must finish my letter. I miss you all.

Kisses,

Marta

A – Read the sentences and decide if they areTrue or False. <u>Correct the false ones:</u>

1- Marta lives in Lisbon._____

2- Marta has classes at a quarter to nine a.m._____

3- Marta's brother takes the dog for a walk. _____

B - Answer the following questions:

1- What time does Marta get up?_____

2- Does Marta go to school by car? _____

3- Where does Marta have lunch? _____

4- Does Marta do her homework before dinner? _____

5- What time does Marta go to bed? _____

C - Complete the sentences with the correct form of the verb in the brackets:

1. Marta _____ **(get up)** at 7.00 a.m.
2. Michael _____ **(wake up)** at 8.30 a.m..
3. _____ Marta and her brother _____ **(go)** to school by bus?
4. Michael _____ **(not / have)** breakfast with his family.
5. Marta _____ **(brush)** her teeth every day.
6. _____ she _____ **(study)** in her room?
7. Anne _____ **(do)** her homework.
8. After dinner John _____ **(not / play)** with his friends.

D - Match the people in column A with the character adjectives in column B:

1. photographer
2. vet
3. hairdresser
4. secretary
5. pilot
6. nurse
7. teacher

a. takes photographs

b. does people's hair

c. types letters

d. looks after sick animals

e. looks after sick people

f. teaches children

E - Look at the pictures and write a small text about Ana's daily routine:

_____

_____

_____

_____

_____

Ficha de Trabalho – Inglês 6º ano

Ancient Egyptians

Egypt was one of the world's first civilizations. The Egyptian kings, called Pharaohs, instructed the people to build the pyramids. When the kings died, they were buried inside the pyramids.

Architects designed the pyramids, but the workers were farmers from the fields near the River Nile. There were no tools or machines, so the workers used their hands. They worked for many years. Many of them died because it was dangerous work. The biggest pyramids are the three in Giza. The Great Pyramid is bigger than ten football pitches!

Later, archeologists opened up the pyramids and discovered the dead kings and their jewellery, weapons, furniture and musical instruments. They also discovered examples of early writing.

The ancient Egyptians used pictures instead of words. They carved pictures on wet clay. Then the clay dried to form "writing blocks". We know about the life of the ancient Egyptians because they buried the writing blocks in the pyramids, too.

(in *New Action*, Longman, 2005)

A - Match the columns to form correct sentences, according to the text:

1. The kings were buried	a. pictures instead of words.
2. People buried	b. to form writing blocks.
3. The ancient Egyptians used	c. the dead kings inside the pyramids.
4. People worked	d. for many years to build the pyramids.

Good luck!

5. The wet clay dried — e. because it was dangerous work.

6. Many workers died — f.with jewellery, weapons, furniture and musical instruments.

B – Answer the questions about the text:

1 – Who were the Pharaohs? _____

_____

2 – Where were the kings buried? _____

_____

3 – Did the kings design the pyramids? _____

_____

4 – Why did many workers die? _____

_____

5 – Where are the biggest pyramids? _____

_____

6 – What did the ancient Egyptians carve the pictures on? _____

_____

7 – What were the pictures about? _____

_____

8 – What did the archeologists discover when they opened the pyramids?_____

_____

C – Ask questions for the following answers:

1 - _____?

Ramses was **a famous Egyptian pharaoh**.

2 - _____?

There are **two** Egyptian mummies in the Museum of Archeology.

3 - _____?

Ancient Egyptians could build **big pyramids**.

4 - _____?

Cleopatra died **in 30 a.c.**

D – Complete with the past simple of the verbs to be:

1 - There _____ some mythological creatures for Egyptians.

2 - The sphinx _____ half human and half lion.

3 - The workers, in Egypt, _____ very poor.

4 – There _____ a pretty queen whose name _____ Cleopatra.

5 – The mummies _____ the bodies of the dead kings.

E – Complete with the past simple of the verbs in brackets:

1. The Egyptians _____ (bury) their kings in the pyramids.
2. They _____ (carry) the stones from the Nile.
3. They _____ (pull) the blocks of stone with ropes.
4. Many men _____ (work) in the pyramids.
5. We _____ (study) Egyptian history.

F – Write the negative and interrogative forms of the following sentences:

1. I studied Egyptian history last year.

Negative - _____

Interrogative - _____

2. The workers pulled the stones with ropes.

Negative - _____

Interrogative - _____

3. Egyptians could play many musical instruments.

Negative - _____

Interrogative - _____

4. The pyramids were very tall buildings.

Negative - _____

Interrogative - _____

F – Look at this file about <u>Cleopatra</u> and write a short text about her, using the information given:

Full name: Cleopatra VII Philopator

Born: 69 a.c.

City of origin: Alexandria (Greece)

Occupation: queen of Egypt (the last person to rule Egypt as an Egyptian pharaoh)

Abilities: speak Greek and Egyptian

Likes: jewelry and luxurious products

Love: Marcus Antonius, a Roman General (father of her three children)

Died: 30 a.c.

Anexo 7

Documentos referentes ao aluno A1

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

Ministério da Educação

Agrupamento Vertical de Escolas

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Ao abrigo do Decreto - Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro)

ANO LECTIVO 2010/2011

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS: Agrupamento Vertical de Escolas de

NOME:

DATA DE NASCIMENTO: 04/07/1999

MORADA:

TELEFONE: JI/ESCOLA: Escola Básica de

ANO DE ESCOLARIDADE/TURMA: 4ºF

DOMÍNIO: Cognitivo / Dislexia

Nível de Ensino: Pré-Escolar 1° CEB [X] 2° CEB [ ] 3° CEB [ ] E. Secund. [ ]

Docente responsável pelo grupo/turma:

Docente de Educação Especial:

2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ (1)

Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno.

Conforme relatório psicológico acima mencionado, o aluno apresenta um quadro de dificuldades de aprendizagem relacionadas com as problemáticas da Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Dislalia. Assim, verificam-se lacunas na descodificação de mensagens escritas para obter e demonstrar o seu significado. Este quadro de dificuldades consubstancia-se principalmente a nível de identificação, reconhecimento e compreensão de signos escritos, com origem em distúrbios das funções mentais da linguagem b167.2 (b16701.2 – recepção da linguagem escrita; b16711.2 – expressão da linguagem escrita e b1561.2 - percepção visual). Na actividade e participação, as principais dificuldades evidenciam-se no acto de ler e escrever. Contudo, verificam-se também imensas dificuldades na área do cálculo, sendo muito provável que a aluna sofra também de discalculia ligeira a moderada.

(1) Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar:

a)Apoio pedagógico personalizado (art. 17º)	X
b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	X
c) Adequações no processo de matrícula (art. 19º)	
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	X
e) Currículo específico individual (art. 21º)	
f) Tecnologias de apoio (art. 22º)	
Outras respostas educativas a aplicar / explicitar: Apoio Educativo	

Especificação das medidas educativas – Observações

A aluna irá usufruir de Apoio Pedagógico Personalizado leccionado pelo docente titular de turma e por docente de apoio educativo, dado que apresenta dificuldades de aprendizagem moderadas e visto que se encontra contemplada pelo decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Serviço de Educação Especial) tendo em conta a necessidade de usufruir, aquando da realização das Provas nacionais de aferição, de alterações nas condições de avaliação.

Apoio Educativo	Reforço das estratégias utilizadas no grupo / turma, ao nível:	Da organização	
		Do espaço	
		Das actividades	X
	Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem		X
	Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo/turma		
	Reforço e desenvolvimento de competências específicas		X

f) PLANIFICAÇÃO A DESENVOLVER

(Discriminação dos conteúdos, objectivos gerais e específicos a atingir e estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar)

ÁREA	*FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:* Autonomia / Socialização / Auto-estima
OBJECTIVO GERAL	• Tomar consciência dos outros e estabelecer relações de comunicação no ambiente escolar; • Desenvolver uma atitude autónoma na realização de tarefas do processo escolar e com o cuidado a ter consigo próprio;

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	AVALIAÇÃO		
	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
↳ Gostar de actividades de grupo e perceber que a obtenção de um resultado é fruto do esforço conjunto de várias crianças.			
↳ Conversar e dialogar colectivamente e com o grupo;			
↳ Estabelecer relações de amizade e experimentar diferentes formas de colaboração com o grupo;			
↳ Diferenciar e actuar em consequência de distintos sentimentos, demonstrando um progressivo auto-controlo das suas atitudes.			
↳ Respeitar as normas e regras sociais regulamentares do contexto turma / escola.			
↳Desenvolver hábitos de trabalho, começando e terminando as tarefas;			
↳ Sequenciar a acção, em função da informação recebida, para resolver tarefas, jogos e problemas da vida quotidiana;			
↳ Iniciar autonomamente jogos e actividades, preparando e organizando o material necessário para a sua realização assim como para sua conclusão;			
↳ Adquirir hábitos de concentração e perseverança na realização de acções e actividades;			

Observações:

E – Emergente.
NT – Objectivo não trabalhado.
NAD – Não adquirido.
AJ – Objectivo que para ser atingido necessita de alguma ajuda.
AD – Objectivo adquirido e consolidado.

ÁREA	*MATEMÁTICA* **Números e operações; Cálculo**
OBJECTIVO GERAL	• Desenvolver a capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, raciocinar e sistematizar. • Compreender globalmente os números e as operações e a sua utilização de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	AVALIAÇÃO		
	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
↳ Compreender as noções de unidade, dezena e centena e milhar e saber compor e decompor números nesses conjuntos;			
↳ Dominar a aplicação das operações relativas ao nível de ensino em que se insere (adição com e sem transporte, subtracção com e sem transporte, multiplicação com e sem transporte, divisão simples).			
↳ Efectuar cálculos mentais, na sequência da resolução de operações relativas ao nível de ensino em que se insere.			
↳ Desenvolver a capacidade para dar sentido a problemas numéricos e para reconhecer as operações que são necessárias à sua resolução, assim como para explicar os métodos e o raciocínio que forma usados;			
↳ Reconhecer os principais sólidos geométricos (quadrado, triangulo, rectângulo e círculo).			
↳Ter uma noção consolidada da metade e do dobro.			
↳ Ser capaz de raciocínio abstracto, pela progressiva passagem do concreto ao abstracto.			
Conhecer, dominar e aplicar as tabuadas até 10;			
Multiplicar números inteiros por 10, 100 e 1000;			
Representar valores monetários utilizando o Euro (€) e compreender a sua noção.			
Compreender e saber aplicar a leitura das horas.			
Comparar volumes de objectos.			
Medir a capacidade de recipientes com o litro e o decilitro.			
Medir a massa de objectos com o quilograma.			
Reconhecer o carácter cíclico de alguns fenómenos relacionados com o tempo.			

Observações:

E – Emergente. NT – Objectivo não trabalhado. NAD – Não adquirido. AJ – Objectivo que para ser atingido necessita de alguma ajuda. AD – Objectivo adquirido e consolidado.

4. Plano Individual de Transição (art. 14º)

Identificação dos Intervenientes no PEI	Função	Horário
[illegible]	Professor titular de turma	2ªF: 9h – 12h / 13h30 – 15h30 3ªF: 9h – 12h / 15h30-17h30 4ª F:9h – 12h / 13h30 – 16h30 5ª: 9h – 12h / 13h30 – 15h30 6ªF: 9h – 12h / 13h30 – 17h30
[illegible]	Apoio Educativo	
[illegible]	~~Apoio Educativo~~	

h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas:

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00 10h30	L. Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio E. Cívica	Matemática E. Moralidade	Língua Portuguesa Expressões
11h00 12h00	Matemática	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Matemática
ALMOÇO					
13h30 15h30	Estudo do Meio Expressões		Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio Área Projeto
15h30 16h30		Língua Portuguesa			
16h30 17h30		Língua Portuguesa			

APP: Apoio Pedagógico Personalizado / AE: Apoio Educativo / Dinâmica de grupo: actividade com a turma / AEC: Enriquecimento curricular.

6. Implementação e avaliação do PEI

Data de início da implementação do PEI: Fevereiro de 2011

Processo de avaliação do PEI (explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão)

A aplicação deste programa tem lugar no contexto escolar, proporcionando interligação entre os serviços de apoio e assistência e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversas a fim de responder às NEE do aluno. Prevê-se que a revisão e consequente proposta de alteração do presente Programa Educativo Individual sejam efectuadas trimestralmente, mediante ficha de avaliação / balanço, no fim do ano lectivo corrente e sempre que se considerar necessário quer pelos Encarregados de Educação, quer pelas Docentes do Ensino Regular ou ainda pela Docente de Educação Especial.

Transição entre ciclos (indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos)

HOSPITAIS PORTUGUESES, S.A.

SERVIÇOS CLÍNICOS

Declarado

N.O.C. : 913.605.8

Entidade
Nr.Beneficiário :

Data Validade : 2007/07/04

Dt.Nascimento : 1999/07/04 Prof.
Telefone

O menor acima indica
de apresenta problemas
cognitivos/intelectuais
que lhe dificultam a
aprendizagem pelo que ne-
cessita de ser abrangida
pela alínea correspondente
do Dec-lei 319/91 na alínea
correspondente.
Porto, 22.5.07

M10193

Psiquiatra
Crianças e Adultos

Entregue/a 23/05/2007

Tlf: 252 690 900
Marcações:252 690 950
Fax: 252 615 353
Apartado 130
4494 - 909
☐ PÓVOA DE VARZIM

Tlf: 265 509 200
Marcações: 265 509 201
Fax: 265 509 399
Apartado 25
2904 - 540
☐ SETÚBAL

Tlf: 22 615 0600
Marcações: 22 615 0680
Fax: 22 615 0690
R.Beato Inácio Azevedo,61/85
4100 - 284
☐ PORTO

Tlf: 251 795 210
251 706 100 / 251 795 351
Fax: 251 795 028
Estrada N. 13 - Vila Meã
4920 - 030
☐ VILA NOVA DE CERVEIRA

Tlf: 255 410 200 / 201 / 202
Fax: 255 432 383
Av. General Vitorino Laranjeiro
4600 - 018
☐ AMARANTE

Domicílio Profissional:
Contactos:

PARECER TÉCNICO

Identificação:
Data de Nascimento: 04/07/1999
Escola:

A menina frequenta o 4.º ano de escolaridade na EB1 supracitada e apresenta quadro compatível com Síndrome de Dislexia, moderado a grave.

É acompanhada em Consulta Psicológica regular desde 2007, implementando um treino de competências de leitura, uma vez que não apresentava qualquer capacidade de domínio dos processos de escrita/leitura, recusando os mesmos.

Neste momento, encontra-se em aquisição dos processos de escrita/leitura, para suprir essas dificuldades, estando numa fase de conexão silabar e distinção entre significante e significado, próprias do 1.º/2.º ano de escolaridade.

Todos os processos de avaliação escolar desta criança deverão ser assim adaptados às suas severas capacidades e dificuldades de escrita/leitura.

Não representa vantagem para a criança a realização de Provas de Aferição do 4.º ano, uma vez que não domina o processo de escrita e leitura e os seus resultados nestas provas não representariam assim o seu real conhecimento em cada matéria, podendo desencadear um processo afectivo de recusa das tarefas escolares.

A criança deverá assim ser dispensada deste método de avaliação, neste momento.

Ao dispor para quaisquer informações e colaboração,

Porto, 3 de Maio de 2010

O Psicólogo,

Psicólogo Licenciado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
Psicólogo Credenciado pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN)
Membro da Ordem dos Psicólogos Portugueses

PSICÓLOGO
Domicílio Profissional: CLÍNICA MÉDICA
Contactos:

PARECER

Identificação:
Data de Nascimento: 04/07/1999
Escola:

A menina ... frequenta o 4.º ano de escolaridade na EB1 supracitada e apresenta quadro compatível com **Síndrome de Dislexia, moderado a grave.**

É acompanhada em Consulta Psicológica regular desde 2007, implementando um treino de competências de leitura, uma vez que não apresentava qualquer capacidade de domínio dos processos de escrita/leitura, recusando os mesmos.

Neste momento, encontra-se em **aquisição dos processos de escrita/leitura**, para suprir essas dificuldades, estando **numa fase de conexão silabar e distinção entre significante e significado, próprias do 1.º/2.º ano de escolaridade**.

Todos os processos de avaliação escolar desta criança deverão ser assim adaptados às suas severas capacidades e dificuldades de escrita/leitura.

Não representa vantagem para a criança a sua progressão para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que as suas dificuldades no processo de escrita/leitura não se coadunam neste momento com a exigência curricular do 5.º ano de escolaridade, bem como **carecerão de ensino individualizado e adaptado, pela sua inclusão no regime da Educação Especial do 1.º Ciclo**.

Mais se alerta que, neste momento, a progressão da criança para o 2.º Ciclo do Ensino Básico poderá resultar em desmotivação escolar, alheamento das tarefas e quadro depressivo infantil.

Ao dispor para quaisquer informações e colaboração,

Porto, 17 de Junho de 2010

O Psicólogo,

Psicólogo Licenciado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
Psicólogo Credenciado pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN)
Membro da Ordem dos Psicólogos Portugueses

Centro de Psicologia

Porto, 19/09/09

Considerações

Para o ano letivo 2009/10, a menina deverá começar a lidar com tarefas de leitura e escrita com significado relevante para o seu quotidiano (ex: ditados de palavras, frases e pequenos textos com sentido; elaboração de frases de complexidade crescente; leitura de rótulos, recortes de imprensa, legendas de filmes, etc), de forma a sentir-se gradualmente motivada para a utilidade prática da escrita e leitura.

O recurso ao computador é, neste caso, uma mais-valia para tarefas de escrita e leitura, não significando isto porém um incentivo ao desuso do lápis e papel.

As tarefas relativas às competências a adquirir no campo do Estudo do Meio e Matemática poderão também recorrer preferencialmente ao computador, se a encontrar dificuldades na resolução de actividades apenas com lápis e papel.

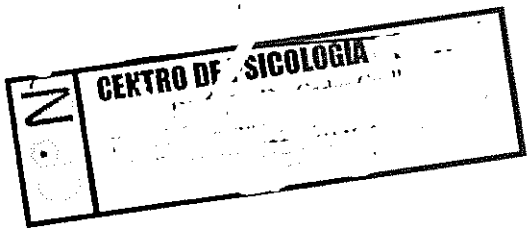
Os conceitos de Estudo do Meio, em particular, devem ser transmitidos sem reservas, uma vez que a domina as questões ligadas ao conhecimento do mundo que a rodeia, e sente especial atracção por elas.

[illegible] + oral), em atenção às características disléxicas e disgráficas da criança.

Nas tarefas simples de leitura, a criança deverá ser motivada a acelerar o ritmo de leitura.

Disponível para posteriores informações e aguardando informação de retorno,

Cumprimentos,



Anexo 8

Documentos referentes ao aluno A2

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

Ministério da Educação

Agrupamento Vertical de Escolas de

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Ao abrigo do Decreto - Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro)

ANO LECTIVO 2010/ 2011

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS: Agrupamento Vertical de Escolas de

NOME:

DATA DE NASCIMENTO: 21 de Dezembro de 1998

MORADA:

TELEFONE: ESCOLA: E.B.2,3 de

ANO DE ESCOLARIDADE/TURMA: 5.º B

DOMÍNIO: Cognitivo.

Nível de Ensino: Pré-Escolar 1º CEB ☐ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ E. Secund. ☐

Docente responsável pelo grupo/turma:

Docente de educação especial:

Ministério da Educação

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL

Resumo da história escolar – aspectos relevantes da história escolar do aluno:
Beneficiou de apoio no âmbito de programas de Intervenção Precoce? Sim ☐ Não ☐ Observações: -
Frequentou o Jardim de Infância? Sim ☒ Não ☐ Observações: -
1ª matrícula no 1º CEB: Ano lectivo 2005/2006 Escola: EB1 de São Caetano 1 Agrupamento: Vertical de Escolas de Rio Tinto Nº de retenções: 1 Ano de escolaridade: 4º
O aluno beneficiou anteriormente de medidas do regime educativo especial? Sim ☒ Não ☐ Se sim, especifique quais as medidas adoptadas e o seu grau de eficácia: Beneficiou de Educação Especial com Plano e Programa Educativo Individual. (2005/2006 – 2006/2007 – 2007/2008 – 2008/2009- 2009/2010).
O aluno beneficiou ou beneficia de outros serviços/apoios fora do contexto escolar? Sim ☐ Não ☐ Especifique: -

Antecedentes relevantes
<u>Dados do contexto socioeconómico/agregado familiar:</u>
Retenção dupla no Jardim – de – infância, tendo já na altura sido detectado um atraso no desenvolvimento cognitivo; Adiamento de matrícula no 1º ciclo. Não se registam antecedentes relevantes a nível do contexto socioeconómico ou do agregado familiar.
<u>Relatórios médicos e/ou psicológicos/ outros:</u>
04/2006 – Relatório de Psicologia (Hospital São João) que atesta um atraso no desenvolvimento cognitivo global. **05/2007** – Relatório de Psicologia (Serviço de Psicologia do AVERT) que reporta "um quadro de dificuldades a nível do desenvolvimento global que interfere significativamente nas suas

aptidões escolares funcionais e portanto no seu rendimento escolar.

2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ (1)

Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno.

A aluna apresenta um quadro deficitário ao nível do desenvolvimento cognitivo global. As maiores dificuldades situam-se na aquisição de conceitos (d137.3), na utilização de competências do processo de cálculo (d1721.3) e na resolução de problemas (d175.3). As competências de escrita (retenção e interpretação da informação recolhida / construção frásica e textual) e de cálculo (adquirir competências no uso de operações básicas / memorizar mecanismos de resolução de problemas) encontram-se limitadas e conturbadas dadas as dificuldades demonstradas em realizar tarefas menos básicas, de ordem abstracta. A aluna encontra-se matriculada no 4º ano, tendo um nível de desempenho equivalente ao 2º/ 3º. Múltiplas são também as disfunções ao nível da escrita (erros ortográficos, de sintaxe e léxico).

(1) Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar:

a)Apoio pedagógico personalizado (art. 17º)	X
b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	X
c) Adequações no processo de matrícula (art. 19º)	
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	X
e) Currículo específico individual (art. 21º)	
f) Tecnologias de apoio (art. 22º)	
Outras respostas educativas a aplicar / explicitar: esta aluna deve ser integrada em turma reduzida.	

Especificação das medidas educativas			
a) Apoio Pedagógico Personalizado	Reforço das estratégias utilizadas no grupo / turma, ao nível:	Da organização	x
		Do espaço	x
		Das actividades	X
	Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na		X

(art.17)	aprendizagem		
	Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo/turma		X
	Reforço e desenvolvimento de competências específicas		X
b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	Adequações curriculares que têm como padrão o currículo comum	Na Educação Pré-Escolar adequações que respeitem as orientações curriculares	
		No ensino básico, adequações que não põem em causa as competências terminais de ciclo	X
		Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo	X
		Dispensa de actividades que se revelem de difícil execução para o aluno	X
	Introduções de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum)	Leitura e escrita Braille	
		Orientação e mobilidade	
		Treino de Visão	
		Actividade motora adaptada	
		Língua Gestual Portuguesa	
		Língua Portuguesa (L2)	
		Língua Estrangeira (L3)	
		Outra(s) (especificar)	
e) Adequações no processo de matrícula (art. 19º)	Matrícula no estabelecimento de ensino fora da área de residência		
	Adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória		
	Matrícula por disciplinas (2º e 3º CEB)		
	Prioridade na matrícula em escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos (independentemente da área de residência)		
	Matrícula e frequência na escola da rede de escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão (independentemente da área de residência)		
	Matrícula e frequência de escola com unidades de ensino estruturado - Perturbação do espectro do autismo (independente/ da área de residência)		
	Matrícula e frequência de escola com unidade especializada em multideficiência e surdo cegueira (independente/ da área de residência)		
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	Alteração no tipo de prova		X
	Alterações nos instrumentos de avaliação e certificação		X
	Alterações nas condições de avaliação	Formas e meios de comunicação	X
		Periodicidade	X
		Duração	X
		Local	X
	Critérios específicos de avaliação (para alunos com CEI - art.21º)		
e) Currículo Específico Individual (CEI) (art. 21º)			
f) Tecnologias de apoio (art. 22º) - Fazer descrição dos dispositivos facilitadores destinados a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno.			

Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias

e materiais a utilizar de acordo com as medidas educativas adoptadas (Alínea f do art. 9º)
– Em anexo –

4. Plano Individual de Transição (art. 14º)

Identificação dos Intervenientes no PEI	Função	Horário
	Directora de Turma	De acordo com o horário da turma
	Prof. Educação Especial	
	Prof. Educação Especial	
	Prof. Educação Especial	
	Docentes	

5. Horário

TEMPO	INÍCIO	TERMO	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5. ª FEIRA	6.ª FEIRA
1	8H25	9H10	Ing	EA	EM	Ed. Especial	Mat
2	9H10	9H55	Ing	EA	EM	Ed.Especial	Mat
3	10H10	10H55	Port	FC	AP	Port	CN
4	10H55	11H40	Port	FC	AP	Port	Ing
5	11H50	12H35	Mat	Port	HGP	CN	EMRC
6	12H35	13H20	Mat		HGP	CN	HGP
7	13H35	14H20					
8	14H20	15H05		Ed.F.			
9	15H15	16H00		EVT		Ed.F.	
10	16H00	16H45		EVT		Ed.F.	
11	17H00	17H45					
12	17H45	18H30					

6. Implementação e avaliação do PEI

Data de início da implementação do PEI:
Processo de avaliação do PEI (explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão)
A aplicação deste programa tem lugar no contexto escolar, proporcionando interligação entre os serviços de apoio e assistência e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversas a fim de responder às NEE do aluno. Prevê-se que a revisão e consequente proposta de alteração

do presente Programa Educativo Individual sejam efectuadas trimestralmente, mediante ficha de avaliação / balanço, no fim do ano lectivo corrente e sempre que se considerar necessário quer pelos Encarregados de Educação, quer pelas Docentes do Ensino Regular ou ainda pela Docente de Educação Especial.

Transição entre ciclos (indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos)

---

7. Elaboração e homologação

PEI elaborado por:

Profissional: Assinatura:

Prof. Titular Grupo / Turma

Prof. Educação Especial

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Director de Turma)

Nome: M.ª Emília Melo Assinatura:

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: 7/12/2010 Assinatura:

Homologado pela Direcção do Agrupamento:

Data: 7/12/2010 Assinatura:

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

centro hospitalar
do [illegible]

Departamento de Psiquiatria da Infância e Adolescência
[illegible]
[illegible]
Tel 22 [illegible] Fax [illegible]

INFORMAÇÃO CLÍNICA

A menina [illegible], foi observada na valência de Psicologia, tendo sido submetido a provas pedagógicas (avaliação de competências de literacia, TIL, PEDE; Reversal Test.

Na WISC-III obtém um quociente intelectual global inferior à média das crianças do seu grupo de idade. Pontua a subesecala verbal ao nivel da média (inferior), revelando dificuldades no raciocinio e cálculo mental e na riqueza e tipo de linguagem. Na subescala de realização, subescala que pontua abaixo da média, revela dificuldades na memória visual imediata e precisão associativa, e percepção e compreensão de situações sociais. Um baixo desempenho na prova de aritmética e de código sugerem comprometimento ao nivel das funções executivas.

Na leitura de frases o seu desempenho revela uma leitura algo silábica e hesitante perante palavras menos familiares, porém sem erros significativos. No teste da idade de leitura (TIL) obtém um resultado de 14 pontos, ou seja, dentro da média esperada para o seu grupo de idade. Na prova exploratória de dislexia especifica (PEDE), revela bastantes dificuldades logo no 1º nível de leitura, com inversões e omissões frequentes. Na prova de escrita, evidencia uma caligrafia grande e confusa, um registo muito pautado por erros disgráficos frequentes: inversões de sílabas, omissões e adições, para além de trocas de letras e erros decorrentes de uma consciência fonológica algo limitada. No Reversal Test , do ponto de vista grafo-perceptivo, pontua ao nivel da prontidão para a leitura.

As dificuldades apontam para a existência de um quadro de Dislexia-Disortografia, e atendendo que o comprometimento da aprendizagem é significativo, torna-se fundamental a sua sinalização para Educação Especial, com o estabelecimento de adaptações curriculares e medidas especiais de avaliação.

Porto, 27 de Outubro 2011

A médica Pedopsiquiatra,

[illegible]

Anexo 9

Documentos referentes ao aluno A3

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

Ministério da Educação

Agrupamento Vertical de Escolas de

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Ao abrigo do Decreto - Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro)

ANO LECTIVO 2010/ 2011

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS: Agrupamento Vertical de Escolas de

NOME:

DATA DE NASCIMENTO: 21 de Dezembro de 1998

MORADA:

TELEFONE: ESCOLA: E.B.2,3 de

ANO DE ESCOLARIDADE/TURMA: 5.º B

DOMÍNIO: Cognitivo.

Nível de Ensino: Pré-Escolar 1º CEB ☐ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ E. Secund. ☐

Docente responsável pelo grupo/turma:

Docente de educação especial:

Ministério da Educação

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL

Resumo da história escolar – aspectos relevantes da história escolar do aluno:
Beneficiou de apoio no âmbito de programas de Intervenção Precoce? Sim ☐ Não ☐ Observações: -
Frequentou o Jardim de Infância? Sim ☒ Não ☐ Observações: -
1ª matrícula no 1º CEB: Ano lectivo 2005/2006 Escola: EB1 de São Caetano 1 Agrupamento: Vertical de Escolas de Rio Tinto Nº de retenções: 1 Ano de escolaridade: 4º
O aluno beneficiou anteriormente de medidas do regime educativo especial? Sim ☒ Não ☐ Se sim, especifique quais as medidas adoptadas e o seu grau de eficácia: Beneficiou de Educação Especial com Plano e Programa Educativo Individual. (2005/2006 – 2006/2007 – 2007/2008 – 2008/2009- 2009/2010).
O aluno beneficiou ou beneficia de outros serviços/apoios fora do contexto escolar? Sim ☐ Não ☐ Especifique: -

Antecedentes relevantes
<u>Dados do contexto socioeconómico/agregado familiar:</u>
Retenção dupla no Jardim – de – infância, tendo já na altura sido detectado um atraso no desenvolvimento cognitivo; Adiamento de matrícula no 1º ciclo. Não se registam antecedentes relevantes a nível do contexto socioeconómico ou do agregado familiar.
<u>Relatórios médicos e/ou psicológicos/ outros:</u>
04/2006 – Relatório de Psicologia (Hospital São João) que atesta um atraso no desenvolvimento cognitivo global. **05/2007** – Relatório de Psicologia (Serviço de Psicologia do AVERT) que reporta "um quadro de dificuldades a nível do desenvolvimento global que interfere significativamente nas suas

aptidões escolares funcionais e portanto no seu rendimento escolar.

2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ (1)

Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno.

A aluna apresenta um quadro deficitário ao nível do desenvolvimento cognitivo global. As maiores dificuldades situam-se na aquisição de conceitos (d137.3), na utilização de competências do processo de cálculo (d1721.3) e na resolução de problemas (d175.3). As competências de escrita (retenção e interpretação da informação recolhida / construção frásica e textual) e de cálculo (adquirir competências no uso de operações básicas / memorizar mecanismos de resolução de problemas) encontram-se limitadas e conturbadas dadas as dificuldades demonstradas em realizar tarefas menos básicas, de ordem abstracta. A aluna encontra-se matriculada no 4º ano, tendo um nível de desempenho equivalente ao 2º/ 3º. Múltiplas são também as disfunções ao nível da escrita (erros ortográficos, de sintaxe e léxico).

(1) Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar:

a)Apoio pedagógico personalizado (art. 17º)	X
b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	X
c) Adequações no processo de matrícula (art. 19º)	
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	X
e) Currículo específico individual (art. 21º)	
f) Tecnologias de apoio (art. 22º)	
Outras respostas educativas a aplicar / explicitar: esta aluna deve ser integrada em turma reduzida.	

Especificação das medidas educativas			
a) Apoio Pedagógico Personalizado	Reforço das estratégias utilizadas no grupo / turma, ao nível:	Da organização	x
		Do espaço	x
		Das actividades	X
	Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na		X

(art.17)	aprendizagem		
	Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo/turma		X
	Reforço e desenvolvimento de competências específicas		X
b) Adequações curriculares individuais (art. 18º)	Adequações curriculares que têm como padrão o currículo comum	Na Educação Pré-Escolar adequações que respeitem as orientações curriculares	
		No ensino básico, adequações que não põem em causa as competências terminais de ciclo	X
		Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo	X
		Dispensa de actividades que se revelem de difícil execução para o aluno	X
	Introduções de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum)	Leitura e escrita Braille	
		Orientação e mobilidade	
		Treino de Visão	
		Actividade motora adaptada	
		Língua Gestual Portuguesa	
		Língua Portuguesa (L2)	
		Língua Estrangeira (L3)	
		Outra(s) (especificar)	
e) Adequações no processo de matrícula (art. 19º)	Matrícula no estabelecimento de ensino fora da área de residência		
	Adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória		
	Matrícula por disciplinas (2º e 3º CEB)		
	Prioridade na matrícula em escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos (independentemente da área de residência)		
	Matrícula e frequência na escola da rede de escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão (independentemente da área de residência)		
	Matrícula e frequência de escola com unidades de ensino estruturado - Perturbação do espectro do autismo (independente/ da área de residência)		
	Matrícula e frequência de escola com unidade especializada em multideficiência e surdo cegueira (independente/ da área de residência)		
d) Adequações no processo de avaliação (art. 20º)	Alteração no tipo de prova		X
	Alterações nos instrumentos de avaliação e certificação		X
	Alterações nas condições de avaliação	Formas e meios de comunicação	X
		Periodicidade	X
		Duração	X
		Local	X
	Critérios específicos de avaliação (para alunos com CEI - art.21º)		
e) Currículo Específico Individual (CEI) (art. 21º)			
f) Tecnologias de apoio (art. 22º) - Fazer descrição dos dispositivos facilitadores destinados a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno.			

Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias

e materiais a utilizar de acordo com as medidas educativas adoptadas (Alínea f do art. 9º)
– Em anexo –

4. Plano Individual de Transição (art. 14º)

Identificação dos Intervenientes no PEI	Função	Horário
	Directora de Turma	De acordo com o horário da turma
	Prof. Educação Especial	
	Prof. Educação Especial	
	Prof. Educação Especial	
	Docentes	

5. Horário

TEMPO	INÍCIO	TERMO	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5. ª FEIRA	6.ª FEIRA
1	8H25	9H10	Ing	EA	EM	Ed. Especial	Mat
2	9H10	9H55	Ing	EA	EM	Ed.Especial	Mat
3	10H10	10H55	Port	FC	AP	Port	CN
4	10H55	11H40	Port	FC	AP	Port	Ing
5	11H50	12H35	Mat	Port	HGP	CN	EMRC
6	12H35	13H20	Mat		HGP	CN	HGP
7	13H35	14H20					
8	14H20	15H05		Ed.F.			
9	15H15	16H00		EVT		Ed.F.	
10	16H00	16H45		EVT		Ed.F.	
11	17H00	17H45					
12	17H45	18H30					

6. Implementação e avaliação do PEI

Data de início da implementação do PEI:
Processo de avaliação do PEI (explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão)
A aplicação deste programa tem lugar no contexto escolar, proporcionando interligação entre os serviços de apoio e assistência e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversas a fim de responder às NEE do aluno. Prevê-se que a revisão e consequente proposta de alteração

do presente Programa Educativo Individual sejam efectuadas trimestralmente, mediante ficha de avaliação / balanço, no fim do ano lectivo corrente e sempre que se considerar necessário quer pelos Encarregados de Educação, quer pelas Docentes do Ensino Regular ou ainda pela Docente de Educação Especial.

Transição entre ciclos (indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos)

---

7. Elaboração e homologação

PEI elaborado por:

Profissional: Assinatura:

Prof. Titular Grupo / Turma

Prof. Educação Especial

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Director de Turma)

Nome: M.ª Emília Melo Assinatura:

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: 7/12/2010 Assinatura:

Homologado pela Direcção do Agrupamento:

Data: 7/12/2010 Assinatura:

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Nº Processo 1

166008451

Feminino Data Nasc: 2001-02-21 (9 anos)

HOSPITAL

PORTO Tel.:

Data de Criação : 06/05/2010 Local : HOSP.

Data de Bloqueio : Responsável : Versão : 0

Informação Clínica

Proveniência: Consulta
Especialidade da Consulta: C.PEDIATRIA-PSICO.

Informação Clínica

Menina com 9A 2M, a frequentar o 3º ano de escolaridade com dificuldades moderadas em todas as areas da escolaridade particularmente em leitura. Manifesta ainda dificuldades no que se refere ao comportamento adaptativo (po exemplo autonomia) e problemas de integração. Quanto ás tarefas escolares, verificamos que tem melhor prestação no cálculo mental quando as operações de somar e de subtrair são simples.
Avaliada do ponto de vista intelectual revelou maior dificuldade nas áreas que implicam raciocínio abstrato. Na generalidade os resultados sugerem um atraso no desenvolvimento cognitivo consistente com os problemas adaptativos.
Esta criança necessita de apoio pedagógico individualizado do ensino especial, como já terá tido em anos lectivos anteriores.

PORTO, 06 de Maio de 2010

Responsável

(7440)

Administração Regional de Saúde
do Norte

Sub-Região de Saúde
Centro de Saúde

MINISTÉRIO
DA SAÚDE

Ministério da Saúde

Informação Psicológica
De
Informação confidencial ao cuidado de

Eu, , Assistente Principal de Psicologia Clínica, a exercer funções no Centro de Saúde , conduzi um processo de avaliação psicológica da criança supra citada com 9 anos, uma criança que evidencia dificuldades de leitura e escrita e outras a seguir descritas.
A já tinha sido observada pela psicologia no Hospital ressaltando as seguintes dificuldades: funcionamento cognitivo médio inferior (na WISC) e dificuldades de leitura (no PEDE). O colega na altura aconselhava apoio individualizado. Na minha consulta a avaliação foi repetida utilizando outros testes (é necessário sublinhar a necessidade de não esta sempre a repetir avaliações) que corroboraram o parecer anterior. Observou-se ainda uma dificuldade na definição da lateralidade (da ordem do psicomotor) e ainda pouca autonomia em termos de responsabilidades familiares, face aos amigos e à esfera social tida no seu todo.

Combinámos com a família a intervenção na área da autonomia, sendo que o apoio pedagógico seria fulcral para o desenvolvimento de todo o processo.

Porto, 17 de Março de 2010

(Assistente de psicologia clínica)

Relatório de Avaliação Psicológica

A pedido da mãe de [redacted] passo o presente relatório.

A [redacted] veio à consulta de psicologia no dia 28 de Outubro de 2010, acompanhada pela sua mãe, devido a dificuldades na leitura.

Relativamente a estas dificuldades na leitura, a mãe destaca o facto de a reconhecer as letras isoladamente porém apresentar dificuldades em ler as palavras como um todo.

A mãe também refere dificuldades na elaboração de textos escritos e problemas na linguagem falada, nomeadamente, problemas articulatórios e discurso pouco elaborado e desorganizado.

Foi efectuada a avaliação psicológica da personalidade, intelectual e da dislexia, através da aplicação da prova projectiva T.A.T. (*Teste de Apercepção Temática*), da administração da Escala de Inteligência de Weschsler para crianças – Terceira Edição (WISC-III) e de várias técnicas para avaliar a dislexia, inclusive o teste PEDE (Prova Exploratória de Dislexia Específica).

A avaliação psicológica da personalidade e a observação clínica efectuada, permitem concluir que a Inês apresenta imaturidade emocional, inibição, sentimentos mascarados de ineficácia e de inferioridade (intimamente relacionados com o contexto escolar e o relacionamento interpessoal) e baixa auto-estima.

No que diz respeito à prova intelectual, o quociente de inteligência da [redacted] situa-se num nível Médio-Inferior para o seu grupo etário.

Especificamente, os resultados reunidos dos sub-testes que fazem apelo às capacidades verbais indicam que o potencial da [redacted], neste âmbito, se situa num nível Inferior, o que prediz um desempenho escolar inferior ao esperado para a sua faixa etária.

Verifica-se resultados muito baixos nos sub-testes que implicam atenção e memória auditiva a curto-prazo, cálculos aritméticos feitos mentalmente, conhecimento de vocabulário e fluência verbal.

Os resultados reunidos dos sub-testes respeitantes às capacidades de realização (perceptivo-motoras) situam o potencial da num nível Médio ao seu grupo etário.

A avaliação permitiu estabelecer um diagnóstico de dislexia, caracterizada por:

- dificuldades acentuadas ao nível do processamento e consciência fonológica;
- dificuldades na síntese de sons, na identificação, diferenciação e semelhanças de sons em palavras e sequenciação de sons;
- dificuldades em aceder à complementaridade das letras nas palavras;
- confusões de letras com diferenças subtis de gralia, de letras com sons acusticamente próximos e de letras com sons duplos;
- leitura em voz alta com muitas inversões, substituições e omissões de letras ou sílabas; criação de palavras sem significado;
- baixa capacidade de discriminação visual;
- défices no processamento auditivo e na memória auditiva;

Todas estas dificuldades específicas condicionam severamente a compreensão do que é lido.

A escrita surge com muitos erros ortográficos e verifica-se o uso de palavras que não se aproximam da sua real ortografia (por exemplo escreve esta frase ditada «era uma vez uma aldeia à beira de um rio» desta forma "eava vaifa uma badei a baela dos rio").

Verifica-se também problemas na linguagem falada, nomeadamente problemas articulatórios (palavras pronunciadas incorrectamente, persistência da linguagem "abebezada", incorrecta articulação de palavras longas e complicadas); expressão verbal não fluente, vocabulário pobre; problemas no domínio morfo-sintáctico; dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras.

Determinadas competências cognitivas envolvidas nos processos de aprendizagem de leitura e escrita (atenção, memória, orientação e estruturação espacial

RELATÓRIO CLÍNICO

RE:

DN: 21/02/2001

Proc. N.º

A , de 7 anos de idade, veio pela primeira vez à Consulta de Psicologia em Maio de 2008, orientada pelo Dr. , devido a "Dificuldades de Aprendizagem".

Neste sentido, foi efectuada uma avaliação cognitiva formal, utilizando a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III), na qual a obteve um quociente intelectual global dentro dos valores médios (média inferior), relativamente às crianças do seu grupo de idade.

Na avaliação das competências de literacia efectuada através do Teste Exploratório de Dislexia Específica (PEDE), a evidencia dificuldades específicas que podem justificar apoio individualizado.

Porto, 31 de Julho de 2008

(Psicólogo Clínico)

Anexo 10

Documentos referentes ao aluno A4

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

Ministério da Educação

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL P.E.I.

(Artigos 8º, 9º, 10º,11º, 12º e 13º do Capítulo III, do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro)

Homologação pelo Órgão de Gestão

Agrupamento Vertical de Escolas de

O Diretor

Data _____ / _____ / _____

1-Identificação do (a) aluno (a)

Nome do (a) aluno (a):

Data Nascimento: 4/07/2001 **Idade**: 11 anos

Morada: Fiães

Filiação: Profissão: Desempregado

Profissão: Desempregada

Nível de Educação ou Ensino: ☐ Pré-escolar ☐ 1º CEB ☒ 2º CEB ☐ 3ºCEB ☐ E. Secundário

Estabelecimento de Ensino: Ano: 5º Turma: B N.º13

Encarregado de Educação:

Telefones de contato:

Diretor (a) de turma:

Docente da Educação Especial:

2– História Escolar e Pessoal do aluno

a) - Resumo da História Escolar

Percurso escolar do aluno

Domicílio ☐ Creche ☐ Ama ☐ Outros ☐ Jardim de infância ☒

Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce (I.P.) Sim ☐ Não ☒

Jardim-de-infância (anos de frequência): 2 Data da primeira matrícula:

Beneficiou de adiamento de matrícula Sim ☐ Não ☒

Retenções a que o aluno foi sujeito

1º Ciclo				2º Ciclo		3º Ciclo		
1º Ano	2º Ano	3ºAno	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
1	2	1	1	A frequentar				

*Número de anos de frequência em cada ano de escolaridade

Ensino Secundário (número de anos de frequência)

Beneficiou anteriormente de um P.E.I Sim ☒ Não ☐

Beneficiou de um PEI a partir de dezembro de 2010.

b) Contexto Socioeconómico (referir aspetos relevantes do contexto socioeconómico)

De momento os pais da aluna encontram-se desempregados, mas possuem casa própria.

c) Agregado familiar (referir a composição do agregado familiar e aspetos relevantes do mesmo)

A M. vive com os pais. Tem uma irmã mais velha que não vive com os pais.

d) História Clínica

Informações médicas/clínicas e diagnósticos (referir o que está materializado nos relatórios)			
Técnico	**Informação**	**Data**	**Entidade clínica**
Pedopsiquiatria			
Psicologia	A aluna apresenta graves dificuldades de aprendizagem a nível global devido ao atraso significativo na aquisição da leitura e escrita. Este relatório contém elementos contraditórios nos quantificadores da checklist preenchida com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. A avaliação das competências de leitura e escrita sugere Dificuldades Específicas de Aprendizagem, nomeadamente Dislexia e Disortografia.	23/04/2010 11/08/2010	Centro Social
Psiquiatria			
Terapia Ocupacional			
Terapia da Fala			
Médico de Família			
Pediatria –Desenvolvimento	A criança apresenta dificuldades graves a nível global, mais acentuado ao nível da Língua Portuguesa. Não adquiriu as competências esperadas para esta idade e nível de escolaridade.	11/05/2010	Centro Hospitalar
Fisioterapia			
Psicopedagogia			
Reabilitação das perturbações da Linguagem, fala e Voz Dislexia e Dif. Aprendizagem			
Internamentos (outros problemas, medicamentos…)			
Psiquiatria da Infância e da Adolescência			
Técnica de educação especial e Reabilitação			
Outras especialidades			
Observações			

3 - Perfil de funcionalidade do aluno por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde (CIF) 2004 – Crianças e Jovens (CJ)

a) Ao nível das Funções e Estruturas do Corpo afetadas (baseada nas informações materializadas em relatórios médicos, psicológicos, técnicos, outros, …)

Caracterização dos indicadores de funcionalidade e dificuldades do aluno	Qualificadores						
	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
b144 Funções da memória	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐

b) Ao nível da Actividade e Participação (referir as aprendizagens nas diferentes áreas, a aplicação de conhecimentos, o nível de realizações, as dificuldades, tendo em conta o desempenho do aluno …)

Caracterização dos indicadores da actividade e participação	Qualificadores						
	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos							
d163 Pensar	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
d166 Ler	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
d170 Escrever	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
d172 Calcular	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Capítulo 2 – Tarefas e egigências gerais							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Capítulo 3 - Comunicação							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
d345 Escrever mensagens	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Capítulo 8 – Áreas Principais da Vida							
d820 Educação escolar	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outros aspetos da atividade e participação a considerar							
d2202 Executar tarefas múltiplas, independentemente	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Caracterização dos factores ambientais	**Qualificadores**						
	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos							
e310 Família próxima	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
e355 Profissionais de saúde	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Capítulo 4 – Atitudes							
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Legenda: a) 0 - Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2 – Deficiência moderada; 3 – Deficiência grave; 4 – Deficiência completa; 8 – Não especificada; 9 – Não aplicável

b) 0 - Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2 – Dificuldade moderada; 3 – Dificuldade grave; 4 – Dificuldade completa; 8 – Não especificada; 9 – Não aplicável

c) 0 – Nenhum facilitador/barreira; 1- facilitador/barreira ligeiro; 2 – facilitador/barreira moderado; 3 – Facilitador substancial/barreira grave; 4 – facilitador/barreira completo; 8 – Não especificada; 9 – Não aplicável

3.1 – Síntese descritiva do perfil de funcionalidade do (a) aluno (a)

Funções do corpo

De acordo com relatório da valência de Psicologia, a M. apresenta graves dificuldades em aprender a ler e escrever. Estas dificuldades têm implicações em toda a sua aprendizagem. Devido ao facto deste relatório ter como referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde e conter informações contraditórias, a avaliação da aluna é baseada no relatório de avaliação psicológica do Centro Hospitalar de L l ... que refere que a aluna apresenta Dificuldades de Aprendizagem nomeadamente Dislexia e Disortografia. Na família da M. confirmou-se a existência de outro caso de Dificuldades de Aprendizagem com sinais de dislexia, a mãe da aluna.
A aluna revela dificuldades moderadas nas funções da memória (b144.2) uma vez que tem dificuldade no registo e armazenamento de informações e sua recuperação quando necessário.

Atividade e participação
A aluna apresenta dificuldades moderadas no pensar (b163.2), pois tem dificuldade na formulação e organização de ideias. Revela dificuldades graves em ler (d166.3) com dificuldades na compreensão e interpretação de textos, pois a sua leitura é lenta, com pouco ritmo, com leitura parcial de palavras e perdas de linha. Observa-se dificuldade em palavras, polissilábicas, bem como as que não fazem parte do seu léxico habitual.Tem uma velocidade de leitura lenta para a idade e o nível escolar. No escrever (d170.3) as dificuldades da aluna são graves. Escreve com erros ortográficos, com omissão, substituição, adição e inversão de letras em palavras com grafia similar e grafia diferente. Revela também problemas de compreensão semântica e desconhecimento das regras gramaticais, não aplicando as regras de acentuação de palavras. Manifestou alterações na memória auditiva imediata e dificuldades nas orientações direita-esquerda.
A aluna manifesta dificuldades moderadas no cálculo (d172.2) dado que demonstra limitações no raciocínio matemático, nas operações matemáticas e pouca autonomia na interpretação e resolução de problemas matemáticos.
A aluna apresenta dificuldades moderadas em realizar tarefas múltiplas independentemente (d220.2), uma vez que tem dificuldade em preparar, iniciar e principalmente, em gerir o tempo e o espaço para as tarefas. Revela também dificuldade em executar várias tarefas em simultâneo. No comunicar e receber mensagens escritas (d325.3) e no escrever mensagens (d.345.3) a aluna apresenta dificuldades graves, pois devido ao conjunto de erros de escrita e à incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem, os seus textos apresentam-se pouco perceptíveis.
Nas áreas principais da vida,a M. não revela dificuldades na educação escolar (d820.0) já que frequenta a escola, participa nas actividades em cooperação com outros alunos, segue as orientações dos professores e de outros adultos e executa a maior parte das tarefas pedidas, embora necessite de ajuda dos adultos para as cumprir e concluir de forma independente.

Fatores ambientais

A família próxima (e310+2) tem revelado ser um facilitador moderado, já que os pais demonstram interesse pelo desempenho da seu educanda na escola e procuram ajuda técnica e especializada no sentido de compreender e obter a resposta mais adequada aos problemas que a M. apresenta.
A aluna beneficia de apoio de profissionais de saúde (e360+2) pois beneficia de uma intervenção semanal na valência de psicologia o que constitui um factor facilitador moderado.
Relativamente às atitudes individuais da família próxima (e410+2) e dos profissionais de saúde(e450+2) consideramos serem facilitadores moderados, na medida em que procuram influenciar positivamente o comportamento e as acções individuais da aluna.

3.2 – Nível de Funcionamento da criança/jovem num dos domínios

Tipificação das NEE								
Sensorial								
Audição	Visão	Audição e visão	Motor	Cognitivo	Emocional	Saúde física	Comunicação, fala e linguagem	Cognitivo, Motor e/ Sensorial
☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐

4 – Adequação do Processo de Ensino e de Aprendizagem

4.1 – Medidas educativas a implementar *(artigo 16º)*

***a) Apoio Pedagógico Personalizado** (artigo 17º)*	☒
1- O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades	☒
2- O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem	☒
3- A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo turma	☒
4- O reforço e desenvolvimento de competências específicas	☒

***b) Adequações Curriculares Individuais** (artigo 18º)* – (têm como padrão o currículo comum; na educação pré-escolar devem respeitar as orientações curriculares; no ensino básico não devem por em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e no ensino secundário não devem por em causa as competências essenciais das disciplinas. **(Anexo 1)**	☒
1-Introdução de Áreas Curriculares Específicas (que não fazem parte da estrutura curricular comum)	☐
- Autonomia e Desenvolvimento Pessoal e Social	☐
– Introdução da Língua Gestual Portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário	☐
– Introdução do português como segunda língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário	☐
– Introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do terceiro ciclo do ensino básico ao ensino secundário	☐
– Leitura e escrita em Braille	☐
– Treino de visão	☐
– Orientação e Mobilidade	☐
– Actividade Motora Adaptada	☐
– Sistemas Aumentativos de Comunicação	☐
– Competências Sócio-cognitivas	☐
– Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos	☒
– Dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno	☐
– Outras a especificar:	☒
***c) Adequações no Processo de Matrícula** (artigo 19º)*	☐
1 – Frequência do JI ou escola, independentemente da sua área de residência.	☐
1.1 – Frequência da U.A.E.E.A.M (Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência)	☐
2 - Adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade	☐
3– Matrícula por disciplinas no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário	☐

d) Adequações no Processo de Avaliação (artigo 20º)	☒
1 – Formas e meios de Comunicação	☒
Privilegiar a oralidade:	☐
Teste oral.	☐
Ler o teste ao aluno.	☒
Atender ao conteúdo em detrimento da forma:	☐
Privilegiar o texto escrito	☐
2 – Tipo de Provas, instrumentos de avaliação e/ou de certificação	☒
Questões de resposta curta e sucinta	☒
Questões de correspondência, questões de escolha múltipla, verdadeiro/falso, completar espaços	☒
Recursos a pistas visuais ou auditivas	☐
Permitir o uso de material de concretização na matemática.	☐
Recursos a simplificação ou subdivisão das perguntas	☒
Maior espaçamento entre questões com recurso a um tipo de letra simples	☐
Provas com caracteres ampliados	☐
Provas em Braille	☐
Utilização do computador para realização da prova	☐
Reescrita da prova ao aluno	☐
3 – Periodicidade, local e duração da avaliação	☒
Registo contínuo da superação de objectivos.	☐
Realização de provas trimestrais.	☐
Local	☐
Realização da prova numa sala à parte (e/ou recurso ao professor de apoio)	☒
Realização de prova em local que permita o recurso a tecnologias de apoio.	☐
Duração	☐
Necessidade de um tempo suplementar além do tempo estabelecido	☒
Subdivisão da prova em dois ou mais momentos de avaliação.	☒

e) Currículo Específico Individual **(artigo 21º)** (Substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino, pressupõe alterações significativas no currículo comum e podem traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objectivos e conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno) **(Anexo 2)**	☐
Componentes do currículo (o currículo e o horário devem ser anexados ao PEI)	
• Conteúdos, objectivos e competências a desenvolver em áreas específicas	☐
• Todos os Intervenientes no processo educativo	☐
• Estratégias e metodologias a usar	☐
• Contextos onde deverão decorrer as actividades (ex: papelaria, cantina, reprografia, instituição e/ou serviços exteriores à escola ao abrigo de protocolos, …)	☐
• Participação em actividades realizadas no contexto turma	☐
• Critérios específicos de avaliação	☐
• Horário do aluno, com indicação dos respectivos contextos e respectivos tempos semanais	☐

f) Tecnologias de Apoio (artigo 22º) - (Consideram-se todos os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.). Assinalar os exemplos abaixo descriminados	☐
Cadeira de Rodas	☐
Próteses	☐
Cadeiras específicas (ex. alunos com tetraplegia e outras problemáticas)	☐
Equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda (ex: projector multimédia, sinalizadores luminosos, vídeo-conferência, televisor e vídeo, ...)	☐
Equipamentos informáticos e didácticos adaptados e específicos para alunos cegos e com baixa visão (ex: leitores de ecrã com voz em português e linha Braille, software de ampliação de caracteres, impressora Braille, máquina de escrever Braille, máquina para produção de relevos, equipamento sonoro, calculadora electrónica, ...	☐
Tractorino (elevador para escadas)	☐
Equipamentos informáticos adaptados para a deficiência motora	☐
Standing-frame	☐
Material Audiovisual	☐
Equipamento Específico para Leitura, Escrita e cálculo	☐
Auxiliares ópticos ou acústicos	☐
Indicar outras necessidades (ex: mobiliário adaptado, mesa de recorte adaptada, candeeiro, lupa, eliminação de barreiras arquitectónicas, rampas, ...)	☐

4.1.1 – Outras adequações:

Redução de Turma	☒

5 – Fundamentação das medidas educativas a implementar

Para incrementar a atividade e participação da aluna no seio do grupo turma e no contexto escolar e social é fundamental que beneficie de adequações no processo de ensino e de aprendizagem nas seguintes medidas:

* **<u>Apoio pedagógico personalizado - artigo 17º</u>**:

- Deve beneficiar de apoio educativo individual que deve englobar:

a) O reforço das estratégias a utilizar no seio do grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo turma

d) Promover o desenvolvimento e a aquisição de competências específicas, nas quais se verificam lacunas e que constituem pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo; Promover o desenvolvimento da atenção, concentração e memória auditiva/visual;

Proporcionar a realização de tarefas tendo em conta as suas capacidades, potencialidades e interesses; Facilitar a realização de testes e fichas de avaliação do aluno, quando estes se realizam de forma faseada; Proporcionar o reforço e antecipação da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo turma, com vista a capacitar o aluno para uma maior e melhor participação nas atividades de sala de aula; Ajudar o aluno na conclusão de alguns trabalhos que não consiga acabar por dificuldades na realização das tarefas e exigências gerais.

<u>* Adequações curriculares individuais – artigo 18º:</u>

1 - As adequações curriculares previstas para a M. têm como padrão o currículo comum e não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo.

2 – As adequações curriculares consistem ainda na introdução outras de áreas curriculares específicas nomeadamente; o desenvolvimento de atividades na área psicomotora e percetiva para o desenvolvimento de requisitos para a leitura/escrita.

3 – As adequações curriculares previstas para a aluna consistem ainda na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo, das características de

aprendizagem e dificuldades específicas da aluna. Neste sentido a aluna deve consolidar as regras de ortografia e os casos de leitura da língua portuguesa.
As adequações elaboradas para a aluna devem ficar anexas ao P.E.I.

* **<u>Adequações no processo de avaliação</u> – artigo 20°**

2 –A aluna deve beneficiar de alterações no tipo de prova e instrumentos de avaliação tais como:
Leitura das questões à aluna; textos curtos e simples; uso de vocabulário do conhecimento da aluna; Realização de exercícios de escolha múltipla; perguntas de resposta directa: correspondência; completar espaços.
3 – A aluna deve beneficiar de alterações quanto à duração, nomeadamente prolongar por um período de 15m as provas que incluem interpretação de textos extensos ou elaboração de respostas complexas, atendendo às dificuldades que se observam na criança, em gerir o seu próprio tempo.

Adequação no grupo/turma – frequência de turma reduzida

O facto de a aluna frequentar uma turma reduzida, permite aos docentes, reforçar as estratégias utilizadas na turma ao nível da organização das atividades e o reforço e desenvolvimento das competências específicas na área cognitiva, já que a M. necessita da atenção excecional dos docentes para promover a sua atividade e participação na sala de aula.

6 – Discriminação das áreas específicas/disciplinas, conteúdos, competências gerais e recursos materiais e humanos a utilizar (Incluir as terapias e outras necessidades de que o aluno vai necessitar e os respetivos técnicos)

Áreas específicas Disciplinas	Conteúdos	Competências Gerais	Recursos Humanos	Recursos Materiais

7 – Plano Individual de Transição (PIT) (art. 14º)

O aluno vai beneficiar de Plano Individual de Transição Sim ☐ Não ☒

Componentes do PIT (deve iniciar-se até três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória) – Anexar ao PEI (Anexo 3)	
• Situação, motivação, desejos e capacidades do jovem	☐
• Expectativas da família	☐
• Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária	☐
• Competências para o exercício de uma actividade ocupacional	☐
• Competências para o exercício de uma actividade profissional	☐
• Metas a atingir e datas definidas	☐
• Acções a desenvolver para que se atinjam essas metas	☐
• Identificação dos intervenientes seus papéis e responsabilidades	☐
• Objectivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal)	☐
• Articulação entre as diferentes áreas	☐
• Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional	☐
• Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação	☐
• Data e assinatura de todos os intervenientes que participam na sua elaboração	☐

8 – Implementação do P.E.I

Janeiro de 2013

9 – Avaliação do P.E.I (explicar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão)

1 – O PEI deve ser avaliado e revisto a qualquer momento por qualquer um dos intervenientes na elaboração do mesmo. Será avaliado obrigatoriamente no final do nível de ensino e no final do terceiro ciclo do ensino básico, por todos os intervenientes na sua elaboração.
2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade.
3 – Dos resultados obtidos pela aluna com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo, conjuntamente com todos os elementos que acompanham o processo educativo da aluna e deve ser aprovado pelo Encarregado de Educação e pelo Conselho pedagógico.
4 – Ao relatório deve ser anexo o PEI da aluna.

10 – Transição entre ciclos (indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos)

11 – Documentos anexos ao PEI

• Anexo 1 – Adequações curriculares	☒
• Anexo 2 – Currículo Específico Individual	☐
• Anexo 3 – Plano Individual de transição	☐
• Anexo 4 – Horário do aluno	☒

12 – Elaboração do P.E.I. (este documento deve ser elaborado em conjunto com todos os intervenientes no processo educativo do aluno incluindo o Encarregado de Educação)

PEI elaborado por:

Diretor de Turma: _____

Docente da Educação Especial: _____

Encarregado (a) de Educação: _____

Outros: _____

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, professor do 1º CEB ou Diretor de turma):

Nome: Inês Mª Aluai Gonçalves Sampaio Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico

Data: _____ Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas, O (A) Encarregado (a) de Educação

Data: _____ Assinatura: _____

ESTRATÉGIAS/ORIENTAÇÕES (PARA PROFESSORES)

Dificuldades Específicas de Aprendizagem – DISLEXIA

(baseado in Luis Borges, Thompson 1992)

- Localização preferencial próxima do professor;
- Solicitar a participação da criança em situações que se prevêem de sucesso;
- A informação nova deve repetir-se mais do que uma vez;
- Evitar comentários depreciativos perante insucessos;
- Recorrer a descrições relacionadas com a experiência e conhecimento do aluno;
- Promover a expressão de opiniões pessoais sobre determinados temas;
- Utilizar frases curtas e, sempre que possível, fornecer pistas visuais (gestos, material escrito, leitura em voz alta, instruções verbais, vocabulário familiar);
- Evitar situações em que a criança tenha de ler em voz alta diante dos companheiros;
- Acompanhar o aluno na leitura, no sentido de controlar a velocidade da mesma.
- Usar o computador, se possível, no sentido de possibilitar o tratamento de textos com corrector ortográfico;
- Usar a calculadora quando necessário;
- Nos testes:
  - Ler toda a prova em voz alta;
  - Confirmação da compreensão de todas as questões;
  - Textos curtos, com linguagem simples;
  - Textos escritos a pelo menos espaço e meio;
  - Explicar em rodapé, o vocabulário mais complexo;
  - Caso o aluno não consiga redigir de forma minimamente legível a avaliação deverá ser exclusivamente oral, ou então o professor redigir as respostas nos testes de avaliação, de acordo com as informações dadas pelo aluno.
- As perguntas devem ser:
  - Directas;
  - Com referência ao parágrafo ou linhas a reler
  - Simples ao nível interpretativo;
  - Que exijam respostas pouco elaboradas e/ou palavra-chave;
  - Sempre que possível, utilizar escolha múltipla.

Equipa Consulta de Desenvolvimento do Centro Hospitalar Entre Douro e Vouga

Anexo 11

Documentos referentes ao aluno A5

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo 2012/2013

1- HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL

CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

PARENTESCO	NOME	IDADE/D.N.	HABILITAÇÕES	PROFISSÃO	CONTACTO
Pai		19/11/58	10º ano	Gerente Comercial	
Mãe		25/12/61	Licenciatura	Técnica Superior de Reeducação	
Irmão		19/02/92	12º ano	----------	----------

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE FAMILIAR

O aluno é o segundo filho de uma família de classe média e vive com a mãe e o irmão de 19 anos. A mãe é técnica superior de reeducação, num estabelecimento prisional. O aluno desloca-se para a escola acompanhado pela mãe. Estuda com a mãe, após o jantar, e deita-se todos os dias, por volta das 21h30min. Vê televisão ao fim de semana de manhã. Brinca sozinho ou com o irmão, sai para passear com a família, vai ao teatro, cinema, concertos. Mantém-se em contacto com o pai, com quem tem uma boa relação. Perante comportamentos adequados, e a par do reforço positivo, o aluno é premiado com atividades da sua preferência. Segundo a mãe, o aluno, cumpre as regras facilmente no contexto familiar, denota preferências por assuntos relacionados com as artes e com a natureza. É capaz de permanecer e entreter-se sozinho, assim como assistir a espetáculos durante longos períodos de tempo, mostrando grande interesse.
Os seus relacionamentos e comportamento social são adequados, principalmente quando cria empatia com alguém. Interage com pessoas novas sem dificuldade e normalmente aceita as orientações dadas.

PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

Desde o pré-escolar (se possível)

Ano letivo	Estabelecimento de Ensino	Ano de escolaridade	Apoio da Equipa de	Apoio Extra-Escolar *	Medidas de Regime

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

			Educação Especial				Educativo Especial
			Sim	Não	Sim	Não	
Pré-Escolar	JI						
2005/06	JI						
2006/07	EB/JI	1º Ano			X		
2007/08	EB/JI	2º Ano			X		
2008/09	EB/JI	3º Ano	X		X		Adequações no processo de avaliação; Apoio Pedagógico Personalizado.
2009/10	EB/JI	4º Ano	X		X		Adequações no processo de avaliação; Adequações curriculares individuais; Apoio Pedagógico personalizado.
2010/11	EB/JI	4º Ano		x	x		Ao abrigo do Dec. Lei 3/2008: - Apoio Pedagógico personalizado (artigo17º) - Adequações Curriculares individuais (ponto 4 do artigo18º) - Adequações no processo de avaliação (ponto 1 do artigo 20º);
2011/12	Escola Básica	5º Ano		X	X		Ao abrigo do Dec. Lei 3/2008: - Apoio Pedagógico Personalizado (artigo17º) - Adequações Curriculares individuais (ponto 4 do artigo18º) - Adequações no processo de avaliação (ponto 1 do artigo 20º);
2012/13	Escola Básica	6º Ano		X	X		Ao abrigo do Dec. Lei 3/2008: - Apoio Pedagógico Personalizado (artigo17º) - Adequações Curriculares individuais (ponto 4 do artigo18º) - Adequações no processo de avaliação (ponto 1 do artigo 20º);

** Indique o(s) serviço(s) que presta(m) esse apoio.*

- Centro de Estudos – Apoio ao Estudo (ATL).

DIAGÓSTICO MÉDICO E RECOMENDAÇÕES DOS SERVIÇOS DE SAÚDE ESCOLAR E OUTROS RELATÓRIOS

DATA DO DOCUMENTO	DEPARTAMENTO	TÉCNICO	DIAGNÓSTICO
30/05/2008	Psicologia – Consultório privado	----	Profunda dislexia fonológica.
Documento de avaliação de intervenção 19/03/2008	Logopedia – Consultório privado	----	Défice fonológico.
Consultas periódicas	Pediatria – Hospital privado	---	Dislexia fonológica com repercussões no sucesso das aprendizagens formais e académicas.

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

30/05/2008	Psicologia – Consultório privado	-----	Profunda dislexia fonológica.
25/06/2012	Serviço de Intervenção Psicológica de Crianças e Adolescentes. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação . Universidade do Porto	-----	Dificuldades ligeiras nos processos cognitivos, ao nível da aprendizagem e da aplicação do conhecimento e sócio-emocional.

2-PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO - CARACTERIZAÇÃO GLOBAL

(Por referência à CIF-CJ - Actividades e participação, funções e estruturas do corpo, e fatores ambientais); síntese do relatório de avaliação técnico-pedagógico. Identificar os fatores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva – facilitadores – ou negativa – barreiras – do desempenho do aluno)

Funções do Corpo:

De acordo com o relatório externo do Serviço de Intervenção Psicológica de Crianças e Adolescentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e da análise de informação sócio-emocional recolhida no início do processo de observação e avaliação psicológica, o aluno evidencia " sinais de cariz ansioso e consequentes repercussões na actividade e participação (CIF-CJ). O sentimento de insegurança **(b1266.2)** então manifesto pelo aluno parece ter resultado, por um lado, de um viés no processamento da informação social e de uma crença de ineficácia e desesperança face às suas competências para lidar com desafios, que muito frequentemente o conduzia a uma atitude de desistência **(b1300.2)** e desânimo aprendido **(b1301.2),** que tendia a ser rebatido pelo apoio e/ou orientação de figuras significativas.
Em provas que apelam diretamente à memória o aluno apresenta um desempenho ligeiramente inferior ao esperado para a faixa etária a que pertence **(b1440.1).**
O aluno apresenta dificuldades ao nível das funções executivas que permitem ao indivíduo coordenar as partes de um todo e, desta forma, planear e organizar **(b1641.2)** a sua ação, consideram de forma adequada a dimensão temporal **(b1642.2).** Estas dificuldades afetam o grau de autonomia e eficácia com que o Francisco gere a rotina diária, comprometendo o seu desenvolvimento pessoal-social".
O aluno apresenta um diagnóstico de dislexia onde é notória a presença de um excessivo défice atencional e uma certa instabilidade psicomotora. O aluno "(...) apresenta uma eficiência intelectual geral dentro dos valores médios esperados para a sua idade cronológica. Numa análise mais qualitativa verificam-se lacunas na organização visuo-perceptiva, na orientação espácio-temporal e na memória auditiva e visual imediata." **(b16701.2).**

Atividade e participação:

Apesar de o aluno apresentar capacidades cognitivas, verifica-se que em termos de eficiência/ resposta está permanentemente condicionada pela constante adaptação formal, do processo de ensino-aprendizagem e ajuda do adulto na realização das tarefas. No entanto, regista-se uma autonomia crescente na compreensão e interpretação de textos oralmente.
Nem sempre apresenta boa capacidade de memória a curto prazo, sendo necessárias técnicas de treino e automatização dos conteúdos. No cálculo e raciocínio utiliza estratégias para conseguir obter os resultados.
O aluno tem períodos de atenção muito curtos, o que dificulta a aprendizagem. Cansa-se facilmente e "perde" a sequência da aula. É frequente vê-lo de cabeça pousada sobre a mesa ou completamente absorto nos seus pensamentos, alheio ao que se passa na aula. Distrai-se com qualquer elemento que desperte a sua curiosidade mas também o faz sozinho, sem motivo aparente.
Quando o tema/assunto é do seu interesse ou não envolve a escrita, revela uma atitude completamente diferente: mantém-se curioso, atento e interessado e participa de forma ativa nas atividades propostas.
A leitura – entendendo-se por leitura a descodificação dos sinais escritos bem como a sua compreensão – é muito problemática, logo a comunicação é prejudicada. A expressão escrita é seriamente prejudicada, não só pelas dificuldades que evidencia na associação grafema-fonema, mas também pela caligrafia que se mantém muito irregular. Apesar disto, os textos que produz, são, de um modo geral inteligíveis.
A comunicação oral também é deficitária, uma vez que o aluno tem dificuldades em ordenar a suas ideias e estruturar o pensamento. No entanto, como atrás foi dito, raciocina eficazmente e como tem um domínio vocabular bastante razoável, a sua expressão oral é mais eficaz.

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Assim, podemos referir que nível da comunicação melhorou o seu défice na leitura, mas mantém a dificuldade em distinguir os sons das letras, apresentando défice no processamento fonológico **(d166.3).** Manifesta ainda alguma dificuldade na associação grafema-fonema, manifestando tensão física, movimentos parasitários e pouca persistência no ultrapassar dos obstáculos que aparecem.
A nível da produção escrita continua a apresentar dificuldades na ortografia, morfossintaxe e grafomotricidade **(d1701.3).** Tanto a nível da composição, resumos e/ou sínteses, recontos, exercícios de cópia (não recomendados) e ditados, revela dificuldade na estruturação e sequencialização de pensamentos, ideias e/ou factos apresentando a estrutura frásica muito simplificada, com a linguagem expressiva muito empobrecida **(d1702.3).** Mantém-se frequentes os erros ortográficos por substituição, adição, inversão e as confusões entre fonemas semelhantes, especialmente as consoantes originadas no mesmo ponto articulatório, manifestando-se o quadro de disortografia em que se encontra referenciado (escreve segundo os sons da fala).
O aluno apresenta um diagnóstico de dislexia onde é notória a presença de um excessivo défice atencional e uma certa instabilidade psicomotora. O aluno "(...) apresenta uma eficiência intelectual geral dentro dos valores médios esperados para a sua idade cronológica. Numa análise mais qualitativa verificam-se lacunas na organização visuo-perceptiva, na orientação espácio-temporal e na memória auditiva e visual imediata."
O aluno tem uma personalidade muito instável (é dado a amuos e "explosões") **(d710.3),** algo irreverente e fortemente condicionada pelo seu percurso escolar. A comparação com os seus pares, o confronto com as dificuldades e com o insucesso geram algum mal-estar que se traduz, por vezes, em atitudes de desafio à autoridade e posturas menos corretas dentro da sala de aula. O aluno refugia-se por detrás de uma suposta superioridade, chegando a desdenhar colegas, ou gabarolar-se de feitos (que não chegam a constatar-se) para encobrir a sua frustração.
Do mesmo modo, a sua dificuldade em se manter concentrado também origina situações de tensão na sala de aula, uma vez que manifesta de forma ostensiva o seu enfado, o seu cansaço.
Quando a sua motivação e interesse pelas actividades é grande e consegue obter sucesso, o seu comportamento mantém-se estável, daí que se reforça a ideia de que a supervisão constante dos professores, monitorizando emoções e criando oportunidades de novas experiências de aprendizagem pessoal, social e escolar, é de fundamental importância **(d161.3).**
Apresenta problemas comportamentais e emocionais, denota cada vez maior consciência que o seu nível de aprendizagem em certas áreas, é inferior às suas capacidades o que se traduz num auto conceito pobre, frustração, desmotivação e ansiedade, que "disfarça" adotando uma postura de sobranceria ou hostilidade oposição) relativamente ao outro ou à tarefa a executar.
Pontualmente, registam-se em algumas disciplinas situações em que o aluno aparenta querer tirar partido das medidas de que beneficia, nomeadamente, quando se recusa a copiar registos (pequenas definições ou esquemas) ou em melhorar a organização do seu caderno diário desculpando-se com o cansaço que tais tarefas lhe provocam e esclarecendo que não deve "ser obrigado a escrever".
Na disciplina de Inglês, onde é natural que sinta dificuldades acrescidas, uma vez que se trata de aprender outros símbolos, outros códigos, novas correspondências fonema-grafema, novas estruturas gramaticais, o aluno persiste em comportamentos tipo "manobras de distração" que oscilam entre a reafirmação da sua incapacidade para lidar com outra língua e o questionar da avaliação dos seus desempenhos.
O aluno é bastante autónomo e independente na realização das tarefas propostas, desde que não envolvam a descodificação de símbolos escritos. Aí necessita de apoio, de explicações mais simples, de exemplos e de incentivo para persistir, dado que tende a rejeitar as dificuldades e refugiar-se por detrás do "não sei", "não sou capaz", "nunca consegui", para depois se surpreender com aquilo que consegue realizar.
Tem um ritmo de trabalho lento e copia com dificuldade e sem precisão.
Revela, igualmente, muitas dificuldades em se organizar e só o faz com apoio dos seus professores e porque tem no exterior e em casa o apoio que necessita. Sozinho, o aluno não identifica as aprendizagens nucleares e os métodos de estudo que deve usar; precisa de orientação.
Na disciplina de Matemática, o aluno revela autonomia na realização das tarefas propostas. Nas questões que envolvem maior complexidade, necessita do apoio do professor, quer para o motivar, quer para o ajudar a perceber determinadas etapas da situação problemática existente. O aluno revela, contudo, fraca organização na realização das tarefas, o que implica que estas, muitas vezes, não tenham o resultado desejado.
Dispersa-se com facilidade necessitando de estimulação em tudo o que requeira concentração e atenção, por apresentar défice nestas competências. O aluno continua a precisar de mais tempo para a realização das tarefas e a supervisão do adulto para ir controlando o seu esforço, stress e comportamento. É necessária a monitorização diária das competências pessoais e sociais no sentido de ajudar o aluno a manifestar uma maior autonomia, pois é muito frequente a sua desistência e frustração perante as dificuldades **(d2102.2).** O seu temperamento instável condiciona o tipo e o grau de investimento nas

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

atividades escolares.
A leitura continua a caracterizar-se por pouca expressividade, arritmia e silabação no vocabulário possuidor de uma ortografia mais complexa. A pontuação é "esquecida" sistematicamente sendo necessária a intervenção do adulto para a adequação respectiva. **(d166.2).**
Apesar destas dificuldades, tem evoluído na interpretação, análise e síntese orais dos textos escritos A escrita reflete todas as dificuldades presentes na leitura, caracterizando-se pela presença de múltiplos erros ortográficos, mesmo nas palavras mais simples. Não se encontram automatizadas as regras ortográficas básicas, denota extremas lacunas na codificação fonema-grafema. Confunde frequentemente na escrita: os fonemas s/z, ch/j, t/d, f/v, a/c, nh/lh; os ditongos ão (am), au (ao), ao (au), ui (uin), ei (eu), eu (ei).
Faz omissões silábicas: estudante (estudan), latada (lada) e ligações entre preposições e verbos e determinantes e nomes. A nível compositivo, de forma espontânea, apresenta abreviação de ideias e frases mal estruturadas ou inacabadas **(d170.3)** utilizando uma linguagem pobre (composição infantil). No funcionamento da língua mantém dificuldade em identificar categorias gramaticais, fazendo por vezes uso incorrecto dos tempos verbais. Frequentemente desrespeita as regras de concordância e número com especial incidência nos casos irregulares.
Necessita da supervisão exigente do adulto com carácter correctivo, pois apesar de possuir um traçado razoavelmente regular, a tendência é para o executar de forma irregular (por vezes indecifrável) apresentando de forma deficitária as tarefas propostas.
Em contexto de sala de aula, encontra-se muitas vezes alheado, com momentos muito curtos de concentração **(d160.2),** tendo dificuldade em aceitar as regras de comportamento. Quando ajudado completa as actividades ainda que com dificuldades. Prefere trabalhar individualmente e quando começa uma tarefa, ainda que com interesse, depressa a abandona por desconcentração e dificuldade de realização. Manifesta alguma relutância em trabalhar em grupo, por dificuldades de integração.
De acordo com o relatório externo do Serviço de Intervenção Psicológica de Crianças e Adolescentes da Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto:
O aluno depende de forma excessiva da orientação e do suporte do adulto na planificação e na realização das suas tarefas **(d230.2).** As características ansiogénicas acima referidas, penalizaram a qualidade das interacções que o Francisco estabelecia com adultos **(d710.2)** e fragilizou o relacionamento com iguais **(d7402.1).**
O aluno manifesta dificuldades em manter a atenção na realização de tarefas longas **(d161.2),** sendo o seu desempenho escolar caracterizado por alguma irregularidade decorrente desta dificuldade. As dificuldades ao nível da atenção e da leitura poderão lentificar o tempo de realização de tarefas de cariz académico.
Numa análise do discurso espontâneo ou das produções escritas (por exemplo, uma composição escrita acerca de uma viagem) foi possível constatar que o aluno tem alguma dificuldade em exprimir de forma clara e ordenada ideias e pensamentos complexos e abstractos **(d1702.2),** manifestando por vezes, dificuldade na referenciação espácio-temporal dos acontecimentos. Para além, das dificuldades manifestas no domínio expressivo, o aluno revela dificuldades em compreender (pela leitura) enunciados complexos **(d 166.2).**

Fatores ambientais:

Os pais, valorizam os progressos do aluno e mostram-se disponíveis para lhe dar o apoio necessário **(e410+ 3).**
A relação com os colegas é feita de sobressaltos. É sociável, solidário e tem um bom sentido de humor (que nem sempre é compreendido). No entanto, denota alguma imaturidade na escolha das companhias, sendo fortemente influenciado pelo seu círculo de amigos mais próximo, o que o leva a envolver-se em situações de incumprimento das normas estipuladas no Regulamento Interno que, por sua vez, motivam lágrimas, situações de stress e algumas chamadas de atenção **(e425.1).** Apesar destas dificuldades, o aluno regista progressos na sua integração, quer na escola, quer no grupo-turma.

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

3- ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR - de acordo com o art.º 16.º, preencha, somente, os quadros das medidas implementadas.

a) Apoio pedagógico personalizado - art. 17.º *(descrição das estratégias a desenvolver nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas, podendo consistir em: 1. antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos; 2. desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências específicas; 3. adequações ao nível da organização do espaço e das actividades) (em casos excecionais em que o apoio deva incidir no desenvolvimento de competências específicas a desenvolver fora do contexto turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos)* - ***ANEXO 1***

Como estratégia nuclear será importante que, no seio do Grupo/turma, haja oportunidade de criação de momentos que possibilitem o estímulo e o reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, podendo materializar-se num apoio direto, incisivo e pontual, visando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Assim, o Apoio pedagógico personalizado poderá passar por:
a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
c) A antecipação e reforço a aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;

No presente ano letivo e no que diz respeito ao Apoio Pedagógico Personalizado o Francisco irá beneficiar de:

- Apoio Pedagógico Personalizado de Português (1 tempo/ semanalmente);

- Apoio Pedagógico Personalizado de Matemática (1 tempo/ semanalmente);

- Apoio Pedagógico Personalizado de Inglês (1 tempo/ semanalmente);

O aluno beneficia fora do contexto turma de Apoio Pedagógico Personalizado às disciplinas de Português, Inglês, Matemática, visando colmatar as dificuldades apresentadas e desenvolver competências específicas nestas áreas.
O Apoio Pedagógico Personalizado passa também pela observação, avaliação e intervenção constantes, no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e atitudinal, perante as situações de maior limitação, no processo de desenvolvimento de competências de leitura-escrita e/ou relacional.
Este Apoio Pedagógico Personalizado será desenvolvido em espaços e tempos próprios, os quais constam no horário do aluno.
(A Encarregada de Educação, tendo em conta o horário do aluno e a sobrecarga com aulas de apoio, entendeu que o aluno frequentaria, em contexto escola, apenas apoio a Português, Inglês e Matemática, comprometendo-se a prestar-lhe, através do ATL que frequenta, o suporte necessário a História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza, sobretudo no que se relaciona com a supervisão do estudo e trabalhos de casa, reforço de conteúdos abordados em sala de aula e desenvolvimento progressivo da capacidade de descodificação dos enunciados escritos de base).

O Apoio Pedagógico Personalizado e respetiva planificação são da responsabilidade de cada docente no âmbito da sua disciplina/ ou área e de acordo com o definido em anexo próprio para o efeito (***ANEXO 1).***

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

b) Adequações curriculares individuais - art. 18.º *(1. introdução de objetivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas; 2. dispensa da actividades impossíveis de realizar pelo aluno)* - ***ANEXO 2***

As adequações curriculares individuais consistirão na:
- Introdução de conteúdos intermédios de aprendizagem que permitam ao aluno atingir as metas terminais do 2º ciclo, atendendo sempre às características individuais de aprendizagem e às dificuldades decorrentes das alterações relacionadas com a sua funcionalidade.
- Os objetivos e conteúdos intermédios devem servir de patamares de aprendizagem dos conteúdos mínimos a atingir no final de ciclo. Interessa, assim, introduzir objetivos ou conteúdos individuais (não definidos no plano de estudos dos restantes alunos), com o propósito de funcionarem como mediadores ou como interface para a aquisição de metas que os restantes alunos adquirem, sem necessidade desse suporte.

Neste ano letivo o aluno irá beneficiar de adequações curriculares às disciplinas de Português, Inglês, Matemática e Ciências da Natureza, os professores das disciplinas de História e Geografia de Portugal, Educação Musical, Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Arte na Escola não irão realizar adequações curriculares, em virtude do aluno conseguir acompanhar o programa, desde que tenha tarefas ajustadas aos seus conhecimentos, com padrões, de trabalho, reconhecidos.

- As Adequações curriculares individuais e sua planificação são da responsabilidade de cada docente no âmbito da sua disciplina/ ou área e de acordo com o que definido em anexo próprio para o efeito.
(***ANEXO 2).***

c) Adequações no processo de matrícula - art. 19.º *(Indicar se a escola é fora da residência, se é escola de referência, de ensino estruturado ou unidade especializada; se beneficia de adiamento ou matrícula por disciplinas)*

Não se aplica----------

d) Adequações no processo de avaliação - art. 20.º *(indicar tipo de prova; instrumentos de avaliação e/ou certificação; formas e meios de comunicação; periodicidade, local e duração da avaliação)* - ***ANEXO 3***

A avaliação será contínua e formativa. Será da responsabilidade de todos os intervenientes, nos momentos previstos no calendário escolar e tendo em conta o estabelecido em grelha própria (ANEXO 3).
Deverão ser contemplados alterações quanto:
- ao **tipo de provas**, que poderão contemplar conteúdos mais simplificados ou serem de escolha múltipla;
- aos **instrumentos de avaliação e certificação**, que privilegiem testes adaptados em que as questões sejam colocadas de forma mais direta; em que se destaque a negrito, com sublinhado ou a cores, a instrução mais importante das questões, entre outras (ver outras informações); em que haja avaliação ponderada dos testes, com diferenças ao nível da cotação, (ex.: com maior valorização das questões de interpretação de resposta breve)
- às **condições de avaliação** – no que respeita às **formas e meios de comunicação**, ao nível da expressão e da compreensão oral, valorizando os trabalhos de casa e outros trabalhos elaborados pela aluno, no âmbito das disciplinas ou por iniciativa própria; e à **duração**, podendo beneficiar de mais tempo para a realização das tarefas ou testes.

As adequações, quanto aos termos a seguir para a avaliação dos processos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Assim, deverá considerar-se o seguinte:
- A adequação das provas (perguntas diretas e com referentes; de resposta fechada)
- A adoção de medidas extraordinárias, nomeadamente, sempre que se verificar a necessidade de solicitar ao aluno respostas a perguntas **de** interpretação, podendo o aluno ser questionado oralmente e o professor procedendo ao registo, na folha da prova, após a verbalização do aluno.
- A avaliação oral deve ser privilegiada.
- O erro ortográfico deve ser desvalorizado e não penalizado.
- A participação nas atividades escolares também deve ser valorizada.
- O tempo dado ao aluno para a aprendizagem e/ou realização de tarefas/atividades pode ser aumentado, nomeadamente nos momentos de avaliação sumativa.
- Qualquer tipo de exposição, perante a turma, que potencie as suas dificuldades, deve ser evitado.
- O aluno deve ser posicionado o mais próximo possível da carteira do professor.
- Apoio individualizado do professor sempre que possível.

A avaliação, sendo "um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno" [artº 23º do Decreto-Lei n.º 139/2012], deve respeitar os seguintes princípios orientadores:

- Atender ao percurso escolar do aluno e ao progresso das aprendizagens que realizou;
- Estimular o sucesso educativo do aluno;
- Contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão;
- Reforçar a função positiva e formativa da avaliação;
- Privilegiar o carácter pedagógico das decisões;
- Garantir a qualidade de ensino.

e) Currículo específico individual - art. 21.º *(indicar os conteúdos, objectivos e competências a desenvolver; intervenientes no processo educativo; estratégias e metodologias a adoptar; definição dos contextos de aprendizagem e nível de participação de actividades em contexto turma; indicação do processo de avaliação, incluindo critérios específicos; horário do aluno)* - ***ANEXO 4***

Não se aplica----------

f) Tecnologias de apoio - art. 22.º *(indicar os dispositivos e equipamentos que têm por objectivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente)*

Não se aplica----------

Nota: todas as medidas podem ser aplicadas cumulativamente, à excepção das alíneas b) e ***e).***

OUTRAS INFORMAÇÕES:

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Articulação entre os diferentes intervenientes:
O aluno continua a frequentar o Centro de Estudos, onde desenvolve atividades de apoio ao estudo, com incidência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

No contexto escolar será importante atender aos aspetos a seguir discriminados
De um modo geral, em relação às fichas de avaliação, será importante:
- Dar instruções em termos claros e usando frases simples;
- Sublinhar as instruções ou palavras-chave nelas contidas;
- Ler os textos-base sobre os quais incide a avaliação;
- Sempre que possível, ler em voz alta as instruções relativas às diferentes partes do teste, antes de o aluno iniciar a prova;
- Dar a possibilidade de parte da avaliação se fazer mediante resposta breve (por exemplo: escolha múltipla, correspondências, verdadeiro/falso, ordenação de sequência, exercícios lacunares/completamento de texto ou ideias);
- Eliminar do teste palavras desnecessárias e expressões que possam confundir o aluno;
- Ajudar o aluno a compreender as diferenças entre os enunciados, dando-lhe exemplos dos diferentes tipos de questões que irá encontrar nos testes, no decorrer das aulas;
- Certificar-se que o aluno respondeu a todas as questões, procurando evitar situações de desistência perante pequenas dificuldades.

Sugerem-se também medidas pedagógicas de carácter geral, transversais ao processo de ensino/ aprendizagem a aplicar em contexto de sala de aula:

- Diminuir a distância entre professor e o aluno, por exemplo, colocando-o num lugar à frente, ao alcance dos sinais do professor, longe das portas, das janelas e de áreas com grande movimento na sala de aula; se possível, o aluno deverá estar rodeado por colegas que apresentem capacidade de concentração e que possam funcionar como bons modelos;
- Facilitar a concentração do aluno durante as aulas, recorrendo a sinais não-verbais para orientar o aluno antes de transitar de espaço ou de atividade (por exemplo, tocar no aluno quando está distraída ou bater com os dedos na sua mesa, controlando os distractores na sala de aula);
- Utilizar meios multimédia para a apresentação das aulas; sempre que possível, começar a apresentação com uma história ou uma imagem sugestiva que desperte o interesse pelo que se vai passar a seguir e procurar criar momentos ao longo das aulas para cativar a atenção do aluno;
- Destacar a informação mais importante, solicitando a atenção da aluno antes de apresentar aspetos chave;
- Facilitar o uso de estratégias de memorização nas diferentes atividades: uso de mnemónicas, estratégias de visualização, associação e de categorização (ex.: associação de colunas a ideias ou frases);
- Certificar-se que o aluno transcreve os registos de aula, copia corretamente os trabalhos de casa e que tem os cadernos organizados;
- Sublinhar a cores instruções de trabalho, palavras importantes e conceitos a ser aprendidos;
- Escrever, o mais frequentemente possível, mensagens específicas nos trabalhos do aluno, valorizando sempre os seus progressos e esforços, de forma a aumentar a sua autoconfiança;
- Em contexto de aula, dar-lhe oportunidade de ser bem-sucedido (por exemplo, na correção dos trabalhos de casa ou permitindo-lhe responder a algo que ele sabe);
- Motivar o aluno para um estudo sistemático e autorregulado.

.0.00.....00.

Contexto familiar:
Também a família deverá colaborar no processo ensino/ aprendizagem do aluno, através das seguintes estratégias de trabalho:

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

- Garantir a existência de um local e horário certo para que o mesmo possa estudar e fazer os trabalhos de casa, não sobrecarregando o tempo de estudo, mas centrando-o nos objetivos principais;
- Evitar a interferência de ruídos ou outros elementos distractores durante o seu tempo de estudo (ex.: televisão, telemóvel, jogos, presença de outros jovens, telefonemas, etc.)
- Solicitar ao aluno a conclusão do trabalho de casa antes da sua revisão com adulto (familiar ou professor), promovendo progressivamente a sua autonomia e autoconfiança para a execução do trabalho;
- Procurar favorecer uma maior responsabilização e organização face ao estudo e tentar promover a aquisição de hábitos de leitura;
- Valorizar todos os resultados positivos, quer relativamente ao empenho e esforço, quer quanto aos resultados conseguidos.

Atendendo a que as necessidades educativas especiais do aluno, requerem atenção excecional de todos os professores, aplica-se o estipulado no ponto 5.4 do Despacho 13170/2009 de 4 de Junho de 2009 (Turma reduzida).

4- PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

(**Anexo 5**, sempre que exista.)
Não se aplica----------

5 – HORÁRIO DO ALUNO

(**Anexo 6**)

6- RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS

(**Anexo 7**)

7- IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO do PEI *(Datas previstas do início, conclusão e avaliação do PEI; explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos e de avaliação e data da revisão)*

O PEI será avaliado trimestralmente - nos períodos formais Natal, Páscoa e no fim de cada ano letivo. Sempre que se observar necessidade, no fim de cada ano letivo, ou de ciclo, e sempre que se registar mudança de estabelecimento de ensino, este documento será reformulado.
A avaliação será sistemática, contínua e formalizada em relatório circunstanciado no final de cada ano letivo, em conformidade com o ponto 3 do artigo 13º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.
Todos os docentes do Conselho de Turma, o Diretor de Turma, o professor de Educação Especial e a Encarregado de Educação serão intervenientes na elaboração do PEI, bem como na sua avaliação periódica e final através do relatório circunstanciado.

8- TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS *(Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos. A preencher nos anos terminais de ciclo)*

A transição entre ciclos, far-se-á de forma contínua, atendendo sempre à contextualização do aluno no grupo de referência, mantendo-se com um maior número de colegas vindos da mesma turma/escola, e ao incremento da sua capacidade de autonomia para a realização de tarefas com crescente nível de exigência, havendo a necessidade de reformular e adequar as medidas em relação às capacidades e realização e as exigências do currículo.

9-ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO

PEI Elaborado por:

Intervenientes: Assinatura:

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

_____

) _____

_____

Nota: Deverá ser mencionado o nome e a função dos intervenientes.

Coordenação do PEI a cargo de (Diretor de Turma):

Nome: _____ Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico realizado em _____/_____/_____

Nome do Presidente:

Assinatura: _____

Homologado pelo Presidente da Comissão Administrativa Provisória:

Nome:

Assinatura: _____

Data da homologação: _____/_____/_____

Concordo com as medidas educativas definidas,

Parentesco do Encarregado de Educação: _____

Assinatura: _____

Data da assinatura: _____/_____/_____

Documento Confidencial em conformidade com o art.º 2.º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

RELATÓRIO EXTERNO

Serviço de Intervenção Psicológica de Crianças e Adolescentes

UPORTO

RELATÓRIO EXTERNO

Síntese do Processo de Observação e Avaliação

O presente relatório é elaborado para ser integrado no processo escolar do aluno abaixo identificado e tem por objetivo fornecer informações relativas à situação escolar atual. O seu conteúdo é uma síntese do processo de observação e avaliação focando no essencial os aspetos relacionados com o contexto escolar. Este documento deve ser utilizado como é ética e deontologicamente exigível, não podendo ser usado nem fotocopiado para outros efeitos.

Identificação Pessoal

Nome:
DN: 11.01.2000 . **Idade: 12** anos.
Situação Escolar :
ESCOLA: EB 2 e 3 **ANO DE ESCOLARIDADE:** 6º ano.

Vimos pelo presente informar, que desenvolvemos um Processo de Observação e Avaliação Psicológica, junto do aluno acima identificado. As Dificuldades de Aprendizagem, constituíram o cerne do pedido apresentado pela encarregada de educação que referiu também a existência de sinais indiciadores de dificuldades de regulação comportamental e atencional. No decorrer do Processo de Observação e Avaliação Psicológica, tivemos oportunidade de recolher informação junto do e do seu contexto familiar e escolar.

O presente relatório, visa constituir uma súmula breve da informação recolhida e contribuir para uma melhor caracterização do funcionamento académico, social e emocional do aluno supracitado, sendo apresentados alguns indicies por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003; CIF –CJ, 2007) que julgamos pertinentes para a construção do perfil da funcionalidade do aluno acima identificado.

No decorrer do Processo de Observação e Avaliação Psicológica, tivemos oportunidade de recolher informação junto do Francisco e seus dos principais contextos, bem como analisar relatório de observação já existente, que referia a existência de uma ***Perturbação da Leitura*** *(designada no referido por "dislexia")* **e da *Escrita*** *(DSM-IV)* que a avaliação ao nível da leitura e da escrita vinha reforçar.

1/3

Do processo de observação e avaliação psicológica desenvolvido destacamos dificuldades ligeiras nos *processos cognitivos* (atenção, concentração, funções mentais da linguagem e funções cognitivas de nível superior, nomeadamente a abstração, organização e planeamento), ao *nível da aprendizagem e da aplicação do conhecimento* (Atividade e Participação) e *sócio-emocional* (*auto*-conceito, relacionamento interpessoal e motivação).

A análise de informação sócio-emocional recolhida no início do processo de observação e avaliação psicológica, evidenciou sinais de cariz ansioso e consequentes repercussões na *Atividade e Participação* (CIF-CJ). O sentimento de insegurança (b1266.2) então manifesto pelo parece ter resultado por um lado de um viés no processamento da informação social e de uma crença de ineficácia e desesperança face às suas competências para lidar com desafios, que muito frequentemente o conduzia a uma atitude de desistência (b1300.2) e desânimo aprendido (b1301.2), que tendia a ser rebatido pelo apoio e/ou orientação de figuras significativas. O Francisco dependia de forma excessiva da orientação e do suporte do adulto na planificação e na realização das suas tarefas (d230.2). As características ansiogénicas acima referidas, penalizaram a qualidade das interações que o Francisco estabelecia com adultos (d710.2) e fragilizou o relacionamento com iguais (d7402.1).

De realçar que o manifesta ligeiras *dificuldades ao nível da memória e da manutenção da atenção*. Em provas que apelam diretamente à memória o Francisco apresenta um desempenho ligeiramente inferior ao esperado para a faixa etária que pertence (b1440.1). O Francisco manifesta dificuldades em manter a atenção na realização de tarefas longas (d161.2), sendo o seu desempenho escolar caracterizado por alguma irregularidade decorrente desta dificuldade. As dificuldades ao nível da atenção e da leitura referidas poderão lentificar o tempo de realização de tarefas de cariz académico.

Numa análise do discurso espontâneo ou das produções escritas (por exemplo, uma composição escrita acerca de uma viagem) foi possível constatar que o tem alguma *dificuldade em exprimir* de forma clara e ordenada ideias e pensamentos complexos e abstratos (d1702.2), manifestando por vezes, *dificuldade na referenciação espacio-temporal* dos acontecimentos. Para além, das dificuldades manifestas no domínio expressivo, o Francisco revela *dificuldade em compreender* (pela leitura) enunciados complexos (d166.2).

O apresenta dificuldades ao nível da funções executivas que permitem ao indivíduo coordenar as partes de um todo e desta forma planear e organizar (b1641.2) a sua ação, consideram de forma adequada a dimensão temporal (b1642.2). Estas dificuldades afetam o grau de autonomia e eficácia com que o Francisco gere a rotina diária, comprometendo o seu desenvolvimento pessoal-social.

Da análise do percurso escolar do destacamos o facto do ter evidenciado no inicio do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dificuldades às quais se associaram dificuldades ao nível da regulação comportamental. Creio que a vivência destas dificuldades, tem vindo a fragilizar a motivação e o sentimento de competência académica do e as expectativas face ao seu percurso académico. Do contexto escolar, o destacava como área mais gratificante o relacionamento interpessoal, referindo no entanto algumas experiências menos compensadoras, que parecem ter resultado de um viés no processamento de indicadores sociais.

Em síntese, face às caracteristicas acima referidas julgamos que a implementação de algumas das medidas educativas previstas na legislação em vigor – DL 3/2008, que poderão minimizar as dificuldades manifestas no domínio académico e interpessoal, promovendo-se assim o equilíbrio psicossocial do .

Desde já nos disponibilizamos para qualquer esclarecimento adicional que vos pareça oportuno, com os mais sinceros cumprimentos, atenciosamente,

A psicóloga,

(D

Porto, 25 de Junho de 2012

3\3

Anexo 12

Documentos referentes ao aluno A6

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo 2012/2013

.....

1- HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL

CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

PARENTESCO	NOME	IDADE.	HABILITAÇÕES	PROFISSÃO	CONTACTO
Pai		16-06-70	11º	Emp. escritório	
Mãe		09-04-70	Licenciatura	Educadora de Infância	

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE FAMILIAR

O ----- tem 12 anos e quatro meses. Coabita com os pais, sendo filho único. A sua família é de estatuto socio-económico médio, com ideologias motivadoras, práticas honrosas e potenciadoras de incentivo para a superação das dificuldades do aluno. Os pais mostram-se disponíveis sempre que solicitados para colaborar com a escola e garantem todo o acompanhamento do aluno ao nível da saúde, recorrendo a vários serviços de saúde incluindo serviços privados, para a reabilitação do Jorge e promoção do seu bem-estar global.

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

Desde o pré-escolar (se possível)

Observações: o aluno só entrou para a educação Especial no final do ano lectivo transacto.

Ano letivo	Estabelecimento de Ensino	Ano de escolaridade	Apoio da Equipa de Educação Especial		Apoio Extra-Escolar *		Medidas de Regime Educativo Especial
			Sim	Não	Sim	Não	
2003/04	IPSS	Pré					
2004/05	IPSS	Pré					
2005/06	IPSS	Pré					
2006/07	E.B. ---	1º		X	X		
2007/08	E.B. ---	2º		X	X		
2008/09	E.B. ---	2º		X	X		
2009/10	E.B. ---	3º		X	X		
2010/11	E.B. ---	4º		X	X		
2011/12	E. B. ---	5º		X	X		
2012/13	E. B. ---	6º	X		X		**Artigo 17º** - Apoio Pedagógico Personalizado **Artigo 20º** - Adequações no Processo de Avaliação

** Indique o(s) serviço(s) que presta(m) esse apoio.*

Frequenta uma sala de estudo com grupo reduzido de alunos desde o 2.º até à data.

Desde o ano letivo passado, passou a ter apoio psicológico semanalmente a nível particular (Dr. -----). Beneficia também de apoio individualizado de português uma vez por semana a título particular.

DIAGÓSTICO MÉDICO E RECOMENDAÇÕES DOS SERVIÇOS DE SAÚDE ESCOLAR E OUTROS RELATÓRIOS

DATA DO DOCUMENTO	DEPARTAMENTO	TÉCNICO	DIAGNÓSTICO
24/01/2007	Psicopedagogia especial	Drª ------	Na avaliação compreensiva revelou possuir a par de áreas cujo desenvolvimento é adequado, outras em que os desempenhos são inferiores ao esperado para a idade: lateralidade/orientação espaço temporal; Perceção e memória auditiva; Área da realização académica ainda em fase de iniciação.
23/07/2007	Oftalmologia	Drª -----	Hipermetropia no olho direito e Anisometropia no olho esquerdo.
17/01/2012	Pedopsiquiatria	Drª -----	Capacidade intelectual acima da média, com dificuldades de atenção e concentração; disgrafia e disortografia.
05/03/2012	Psicóloga	----	Graves dificuldades na leitura e escrita
08/03/2012	Pediatra	------	Ansiedade, défice de atenção e provável dislexia

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

25/03/2012	Psicólogo clínico	-----	Possui um potencial intelectual e cognitivo bom, sendo bastante afectado na sua aplicação por questões de contexto relacional e por níveis de ansiedade diversas. É um menino frágil do ponto de vista psicoafectivo.
10/05/2012	Pediatra	------	Alterações compatíveis com perturbação de hiperactividade com défice de atenção e dislexia.

2-PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO - CARACTERIZAÇÃO GLOBAL

(Por referência à CIF-CJ - Actividades e participação, funções e estruturas do corpo, e factores ambientais); síntese do relatório de avaliação técnico-pedagógico. Identificar os factores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva – facilitadores – ou negativa – barreiras – do desempenho do aluno)

Funções do Corpo:

De acordo com o Atestado de Oftalmologia prescrito pela Dr.ª -----, datado de 23 de Julho de 2007 o aluno"apresenta Hipermetropia em ambos olhos, com anisometropia".
A Dra. ------ do Serviço de Psiquiatria da ------ a 10 de Janeiro de 2012 refere que o ----- "apresenta uma capacidade intelectual acima da média, mas com disgrafia e disortografia e algumas dificuldades de concentração e atenção".
Num Relatório de psicologia Clínica de 25 de março de 2012, do Dr. -----, é referido que a 04 de Janeiro de 2012 "o aluno foi sujeito a uma prova auxiliar de diagnóstico de nível intelectual (escala de Wechsler), revelando um bom potencial intelectual." ..." o seu potencial intelectual e cognitivo, embora bom, é bastante afectado na sua aplicação por questões do contexto relacional e por níveis de ansiedade diversas."
" Em termos de funcionamento mental é um menino algo frágil do ponto de vista psicoafetivo, com pouca autonomia e falta de crença nas suas capacidades" e que "apesar do seu bom potencial intelectual se debate com dificuldades da esfera psicoafetiva que alteram a sua realidade contextual de tal forma que o potencial não pode ser aplicado no contexto que lhe é apresentado pelos outros."

Uma Informação Clínica da Dr.ª ------, pediatra, onde refere que o ----- "apresenta alterações compatíveis com perturbação de hiperatividade, com défice de atenção e dislexia...
O último relatório do Psicólogo Clínico -----, datado de 10 de Maio de 2012, menciona a seguinte avaliação em Checklist por referência à CIF:
(b110.0) Funções da Consciência; **(b114.0)** Funções da orientação no espaço e no tempo; **(b117.1)** Funções intelectuais; **(b122.2)** Funções psicossociais globais; **(b126.3)** Funções do temperamento e da personalidade; (b**130.3)** Função da energia e dos impulsos; (b**134.9)** Funções do sono; **(b140.2)** Funções da atenção; **(b144.8)** Funções da memória; **(b147.8)** Funções psicomotoras; **(b152.3)** Funções emocionais; **(b156.8)** Funções da percepção; **(b160.3)** funções de pensamento; **(b163.1)** Funções cognitivas básicas; **(b164.1)** Funções cognitivas de nível superior; **(b167.8)** Funções mentais da linguagem; **(b172.8)** Funções do cálculo.
O último relatório do Psicólogo Clínico ------, datado de 25 março de 2012, menciona a seguinte avaliação em Checklist por referência à CIF:
(b110.0) Funções da Consciência; (b**114.0)** Funções da orientação no espaço e no tempo; **(b117.1)** Funções intelectuais; **(b122.2)** Funções psicossociais globais; **(b126.3**) Funções do temperamento e da personalidade; **(b130.3)** Função da energia e dos impulsos; **(b134.9)** Funções do sono; **(b140.2)** Funções da atenção; **(b144.8)** Funções da memória; **(b147.8)** Funções psicomotoras; **(b152.3)** Funções emocionais; **(b156.8)** Funções da percepção; **(b160.3)** funções de pensamento; **(b163.1)** Funções cognitivas básicas; **(b164.1**) Funções cognitivas de nível superior; (b**167.8)** Funções mentais da linguagem; **(b172.8)** Funções do cálculo.

Atividade e participação:

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

O aluno, de certa forma, consegue manter uma conversa contextual e socialmente apropriada ao seu nível etário. É uma criança afável, simpática cooperante e esforçada **(d350.0).** Trata-se de um aluno inconstante, toma opções, mas nem sempre consegue avaliar os seus efeitos. Apresenta dificuldades em decidir ou realizar uma tarefa entre várias que precisa fazer **(d177.2).** Revela dificuldades ligeiras em executar tarefas múltiplas, sem a ajuda de outros, embora não revele dificuldades significativas em executar ordens e fazer recados com alguma complexidade (d**220.1).**

Quando chamado à atenção autocorrige-se, reconhece os seus próprios erros; é esforçado mas nem sempre consegue lidar com o stress e outras exigências psicológicas **(d240.2).**

Trata-se de um aluno que apresenta dificuldades moderadas em concentrar e manter a atenção. Apresenta períodos de atenção curtos **(d160.2).** Manifesta um comportamento hiperativo-impulsivo, desligando-se das tarefas ou precipitando-se nas respostas. Não consegue manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um determinado intervalo de tempo. No entanto, ao fim de algum tempo, apresenta sinais de fadiga e mesmo momentos de desconcentração **(d161.2).**

No que concerne à Linguagem oral compreensiva, o aluno revela dificuldades na compreensão oral de histórias lidas e ouvidas e no reconto oral das mesmas **(d310.1 / d3102.1).**

No que respeita à linguagem oral expressiva, o aluno revela dificuldades em descrever gravuras com pormenores e em inventar uma história a partir de uma imagem, ou um episódio engraçado que lhe tenha acontecido ou a que tenha assistido **(d330.2).**

Relativamente à lateralidade, predomina a dominância lateral direita, no entanto, por vezes, confunde em si a direita e a esquerda, verificando-se fazer um grande esforço para não errar **(d1378.1).** Apresenta ainda alguma dificuldade na reprodução de exercícios corporais, em espelho. Revela ligeira dificuldade em mencionar a posição dos objetos numa gravura, ou seja, observando uma imagem sente muita insegurança em indicar em que lado ficam determinados objetos em relação a uma referência dada. Quanto à orientação espacial, o aluno ainda demostra insegurança em executar simetrias mais complexas.

Relativamente à orientação temporal revela alguma insegurança no domínio de alguns conceitos como véspera, século e data do começo das estações, conhece as horas, no entanto, apresenta alguma hesitação, quando pedido que as indique, talvez por receio de errar **(d1558.1).** No que diz respeita à área Percetiva e à perceção visual não apresenta grande dificuldade em identificar diferenças e semelhanças entre duas imagens, descrever, de memória, imagens observadas e organizá-las sequencialmente e de memória.

Apresenta alguma dificuldade em memorizar e repetir, por ordem, séries com mais de seis nomes de pessoas. **(d1558.1)** Sente dificuldade em discriminar fonemas com sons semelhantes **(d1668.2).** A sua memória auditiva encontra-se abaixo do esperado para a idade e regista-se alguma desconcentração nesta área.

Quanto à área da Motricidade e no que respeita à motricidade fina, o aluno exerce alguma pressão sobre o lápis apresentando, no geral, um traçado grafomotor, irregular, com movimentos parasitas e alguma anarquia à mistura, uma vez que nem sempre respeita as linhas ou o padrão definido (d**440.2).**

Verifica-se que o aluno revela dificuldades moderadas/graves nas competências ao nível do pensar, formular e ordenar ideias, conceitos e imagens, compreensão, conceptualização e pensamento abstrato, bem como ao nível da organização e do processamento holístico (d1**63.2).**

Relativamente à leitura, o aluno consegue ler um texto narrativo (apresentando uma velocidade de leitura um pouco abaixo do esperado. Não consegue ler e interpretar em simultâneo, isto é, a sua leitura é ineficiente para o seu nível escolar. Em voz alta, tenta efetuar uma leitura rápida que, ao fim de algum tempo se revela difícil, logo começa a hesitar **(d166.2/ d1661.2).** Apresenta uma leitura desprovida de expressividade, com pouca correção articulatória das palavras e no cumprimento da pontuação e troca algumas palavras como "chávena" por "chaminé", "bebe" por "bebé", "voa" por "boa", "é" por "i" **(d160.2).**

A sua maior dificuldade prende-se na reprodução escrita revelando uma dificuldade moderada/grave a este nível **(d1700.3).** Denotando-se um comprometimento nas competências e estratégias genéricas do processo de escrita. O aluno apresenta erros ortográficos, sendo particularmente frequentes confusões, ligações, omissões inversões e desrespeito de regras da língua; uniões e separações de palavras.

Exemplos:

Nas regras ortográficas (ex: escrita de letras maiúsculas, "n" em vez de "m", "r" por "rr")

Erros de ortografia naturais:

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

- substituição de um fonema por outro(dragão=gradão; florista=fracista);
- omissões e adições (hortaliça=urtalisa; habitação=abitação; esgravatarem=garatarem; supermercado=supermecado) ;
- uniões e separações (asveces /as vezes, depois/ de pois; adquirem-nos= adquirenos);
As confusões de fonemas: c/g, s/z, ch/j, p/b, f/v, nh/lh...(cadete/ cabete; feliz/felis;
- ligações (prateleiras= prate leiras; sobretudo= sobre tudo);
Os erros de ditongos: ão/am, en/ei, au/ao, ao/au, ui/uim, ei/eu.
Ortografia visual (confusões em palavras com fonemas que admitem dupla grafia – eg. e/i, x/ch).
Demonstra também dificuldade moderada nos procedimentos elementares relacionados com o funcionamento da língua, tais como, o reconhecimento de palavras da mesma família, tipos de frase, assim como, na atribuição de sinónimos e antónimos de palavras solicitadas **(d1701.2).**
Apresenta dificuldades no léxico, não sabendo o significando de algumas expressões/palavras. Em situação de texto livre (composição) nota-se ainda alguma pobreza vocabular que pode estar associada ao receio de utilizar palavras que não domina. Também se observam dificuldades ao nível da construção frásica. O uso incorreto da pontuação e a tendência para usar sempre as mesmas palavras, o que torna o texto pobre em termos de fluência, criatividade e expressividade. **(d1702.3).**

Fatores ambientais:

O aluno está a tomar medicação para controlar os níveis de ansiedade e de atenção. É-lhe administrado 10mg, de Rubifen ao pequeno almoço e 30mg de Concerta, ao lanche uma vez ao dia, receitados pelo Dr. ----, médico pediatra **(e1101+3).**
O aluno é acompanhado, com alguma frequência, por especialistas clínicos nas diferentes valências, nomeadamente no serviço de psiquiatria da Clipóvoa, serviço de psicologia, tendo o acompanhamento de dois psicólogos e no serviço de pediatria **(e355+3).**
Os Pais valorizam os progressos do Jorge (estão a pagar vários apoios no exterior, equiparam o quarto com computador, impressora) e tentam estar disponíveis para lhe dar o apoio necessário **(e310+3) / (e410+3).**
Trata-se um aluno que é bem aceite pelos seus pares **(e325+2) / (e425+2)** e de uma forma geral gosta dos colegas e membros da comunidade educativa.

3- ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR - de acordo com o artº 16º, preencha, somente, os quadros das medidas implementadas.

a) Apoio pedagógico personalizado - art. 17º *(descrição das estratégias a desenvolver nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas, podendo consistir em: 1. antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos; 2. desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências especificas; 3. adequações ao nível da organização do espaço e das actividades) (em casos excepcionais em que o apoio deva incidir no desenvolvimento de competências especificas a desenvolver fora do contexto turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos)* - ***ANEXO 1***

b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio de grupo ou da turma ou em contexto individual de apoio às disciplinas de português e inglês.
Observações: após reunião com a encarregada de educação e o director de turma ficou registado, por opção da mesma, que o aluno só irá frequentar o apoio à disciplina de português.

b) Adequações curriculares individuais - art. 18º *(1. introdução de objectivos, conteúdos ou áreas curriculares especificas; 2. dispensa da actividades impossíveis de realizar pelo aluno)* - ***ANEXO 2***

Não se aplica.

c) Adequações no processo de matrícula - art. 19º *(Indicar se a escola é fora da residência, se é*

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

escola de referência, de ensino estruturado ou unidade especializada; se beneficia de adiamento ou matricula por disciplinas)

Não se aplica.

d) Adequações no processo de avaliação - art. 20º *(indicar tipo de prova; instrumentos de avaliação e/ou certificação; formas e meios de comunicação; periodicidade, local e duração da avaliação)* - ***ANEXO 3***

As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos processos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

Deverão ser contempladas alterações quanto:

- ao **tipo de provas**, que poderão abranger conteúdos mais simplificados ou serem de escolha múltipla;
- aos **instrumentos de avaliação e certificação**, que privilegiem testes adaptados em que as questões sejam colocadas de forma mais direta; em que se destaque a negrito, com sublinhado ou a cores, a instrução mais importante das questões, entre outras. (ver outras informações); em que haja avaliação ponderada dos testes, com diferenças ao nível da cotação, (ex.: com maior valorização das questões de interpretação de resposta breve);
- às **condições de avaliação** – no que respeita às formas e meios de comunicação, ao nível da expressão e da compreensão oral e à duração podendo beneficiar de mais tempo para a realização das tarefas ou testes.

e) Currículo especifico individual - art. 21º *(indicar os conteúdos, objectivos e competências a desenvolver; intervenientes no processo educativo; estratégias e metodologias a adoptar; definição dos contextos de aprendizagem e nível de participação de actividades em contexto turma; indicação do processo de avaliação, incluindo critérios específicos; horário do aluno)* - ***ANEXO 4***

Não se aplica.

f) Tecnologias de apoio - art. 22º *(indicar os dispositivos e equipamentos que têm por objectivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente)*

Não se aplica.

*Nota: Todas as medidas podem ser aplicadas cumulativamente, à excepção das alíneas **b)** e **e).***

OUTRAS INFORMAÇÕES:

Houve a preocupação em se realizar uma reunião no início do ano letivo, com todos os intervenientes no processo educativo do Jorge Miguel (diretor de turma, todos os elementos do conselho de turma e professora de educação especial, para haver uma contextualização atualizada da situação do aluno e se proceder a uma futura articulação.

O aluno é acompanhado pela pedopsiquiatra duas vezes por ano para controlo da medicação e pelo psicólogo clinico Dr. Renato Almeida duas vezes por mês para trabalhar as questões da ansiedade.

No final de cada período proceder-se-á a uma reunião com todos os intervenientes com o intuito de avaliar o percurso escolar do aluno.

O aluno não beneficia de uma turma reduzida.

4- PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

(**Anexo 5**, sempre que exista.)

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

5 – HORÁRIO DO ALUNO

(Anexo 6)

6- RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS

(Anexo 7)

7- IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO do PEI *(Datas previstas do início, conclusão e avaliação do PEI; explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos e de avaliação e data da revisão)*

O PEI será válido até à finalização do 2º Ciclo de escolaridade sendo avaliado trimestralmente - nos períodos formais Natal, Páscoa e no fim de cada ano lectivo. Sempre que se observar necessidade e no fim de cada ano lectivo será reformulado, bem como em cada mudança de ciclo de estudos ou de estabelecimento de ensino. A avaliação será sistemática, contínua e formalizada em relatório circunstanciado no final de cada ano lectivo, em conformidade com o ponto 3 do artigo 13º do Decreto-Lei 3/2009 de 7 de Janeiro

8- TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS *(Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos)*

A transição entre os ciclos far-se-á de forma contínua atendendo sempre à contextualização da aluna no grupo de referência inicial, mantendo-se com o maior número de colegas vindos da mesma turma/escola, e à crescente capacidade de autonomia para a realização de tarefas com crescente nível de exigência, havendo necessidade de reformular e adequar as medidas em relação às capacidades de realização e às exigências do currículo.

9-ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO

PEI Elaborado por:
Intervenientes:

Assinatura:

Diretor de Turma:

_____

Professora de Educação Especial:

_____

Encarregada de Educação:

_____

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Nota: Deverá ser mencionado o nome e a função dos intervenientes.

Coordenação do PEI a cargo do Diretor de Turma:

Nome: _____ Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico realizado em _____/_____/_____

Nome do Presidente: _____

Assinatura: _____

Homologado pelo Presidente da CAP:

Nome: _____ Assinatura: _____

Data da homologação: _____/_____/_____

Concordo com as medidas educativas definidas,

Parentesco do Encarregado de Educação: _____

Assinatura: _____

Data da assinatura: _____/_____/_____

Documento Confidencial em conformidade com o artº 2º, nos pontos 1, 5 e 6, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Câmara Municipal

RELATÓRIO DE PSICOLOGIA

O aluno a frequentar, no presente ano lectivo (2011/2012), o 5º ano de escolaridade na EB da , foi avaliado nas competências de leitura e escrita no âmbito do Projecto "A Ler Vamos..." - Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e da Escrita, que está a ser desenvolvido pela Câmara Municipal de em colaboração com as IPSS e agrupamentos de escolas do concelho.

O foi avaliado nas competências fonológicas (classificação e supressão da sílaba e do fonema inicial), no reconhecimento e escrita de letras, na leitura e escrita de ditongos, sílabas, palavras e frases, no reconhecimento de palavras, na velocidade e acuidade de leitura e na compreensão leitora.

Nas provas de consciência fonológica, o aluno apresentou resultados abaixo do que seria esperado para a sua faixa etária.

Na prova de reconhecimento de letras, o realizou trocas entre *m* e *n*, hesitou no reconhecimento do *h* e também no *q*, *g*, *o* e *e* maiúsculas manuscritas. Estas trocas e hesitações não se verificaram na escrita de letras.

O aluno teve dificuldades na leitura e escrita de ditongos nasais; na leitura de sílabas CV (consoante-vogal), VC, CVC e CCV, o teve dificuldades no *z* e *h*, e realizou trocas entre *p* e *t*. Na escrita de sílabas CV, VC, CVC e CCV teve dificuldades no *z* e realizou trocas entre *b* e *d*.

Tanto na leitura como na escrita, o parece ainda não ter automatizado as sílabas *que/qui, ce/ci, gue/gui, ge/gi*.

Na leitura de palavras, pseudo-palavras e frases, o revelou dificuldades na leitura de palavras pouco frequentes e pseudo-palavras, quando necessita de utilizar a via fonológica de leitura. Perante esta tarefa, o faz substituições por palavras familiares, realiza trocas entre *m* e *n*, *b* e *d*, *p* e *t* e faz ainda inversões entre fonemas (ex: io=oi). Na leitura de frases, o não lê os acentos, perante uma palavra pouco frequente ou desconhecida realiza trocas semelhantes às descritas anteriormente e comete erros de reconhecimento por se apoiar demasiado no contexto para a leitura das palavras mais frequentes. A leitura do é ainda silabada em alguns momentos e sem a utilização da prosódia (entoação e pausas). Na escrita de palavras e frases, realiza as trocas descritas na leitura e não escreve acentos.

Na prova de velocidade e acuidade leitora, o teve um desempenho inferior ao nível de mestria esperado para o seu nível curricular, com velocidade baixa e número de erros de reconhecimento elevado.

Na PRP (Prova de Reconhecimento de Palavras), os resultados do aluno situam-se ao nível do 3º ano de escolaridade.

Na prova de compreensão leitora, o obteve resultados abaixo do esperado para o seu nível curricular.

Perante as graves dificuldades na leitura (d1402.3) e escrita (d.1452.3) que o apresenta, sugere-se que o aluno seja abrangido pelas Medidas Educativas do Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 2/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente (a) apoio pedagógico personalizado e (d) adequações no processo de avaliação.

Sem mais de momento, sempre ao dispor para os esclarecimentos que considerem necessários,

Matosinhos, 05 de Março de 2012.

(Psicóloga, Cédula Profissional nº ,
C. M. M., Divisão de Educação e Formação)

Médico Pediatra
Cédula profissional Nº

R/ Declaração.

O

Parecer sobre de [illegible] e defícit de atenção em provável dislexia tomando metamidol 7 mg 1x dia e concerta 18 mg

12 mg

Contribuinte:

Maia, 8 / 3 / 12 o médico

Consultório: • Tel.:

Funções cognitivas básicas - nível de comprometimento?
Que outras funções estão comprometidas??

A6

Relatório

Psicologia Clínica

Porto, 25 de Março de 2012

Exmos. Srs.

Para fins de informação e integração do menino [redacted] nas possibilidades de Ensino Especial, tal como definidas e circunscritas por Decreto-Lei nº3/2008 (DR, 1ª Serie-Nº4 – 7 de Janeiro de 2008), venho por este meio apresentar as minhas observações e avaliação do [redacted], assim como fazer a integração dos vários achados feitos por avaliações de outros técnicos.

Segue-se um resumo das várias informações disponíveis por avaliação técnica em diversas valências. Todas as informações estão disponíveis sob a forma de relatório, incluídos em anexo:

Psicologia – avaliação de potencial intelectual:

Em consulta de 4 de Janeiro de 2012, o [redacted] foi sujeito a uma prova auxiliar de diagnóstico de nível intelectual (Escala de Wechsler), revelando um bom potencial intelectual.

Pedopsiquiatria:

Observado em consulta pela médica especialista Dra. [redacted] e detentora dos resultados do meio auxiliar de diagnóstico utilizado na avaliação psicológica estritamente dirigida a questões de potencial, conclui a médica em 17 de Janeiro que, embora exista um bom potencial funcional do Jorge Miguel, existem mesmo assim dificuldades na sua aplicação, nomeadamente em funções cognitivas básicas para a sua aplicação, como são a atenção e concentração, concretizadas em dificuldades funcionais e de realização da escrita. Conclui também a médica que estas dificuldades merecem a intervenção e a abrangência do disposto no Decreto-Lei nº3/2008.

Psicologia – Avaliações de Competência de Leitura e Escrita:

Avaliado em 5 de Março de 2012, a Psicóloga conclui existirem "*graves dificuldades de leitura e escrita*". Do exaustivo relatório em anexo, sublinharia os aspectos dos resultados verificados serem inferiores ao esperado para a sua faixa etária, a falta de autonomização de competências de leitura, o apoio excessivo no contexto de leitura e a tendência para substituir o desconhecido pelo familiar.

É opinião da Psicóloga, tal como da médica especialista, que tais dificuldades merecem e carecem da abrangência de Ensino Especial, nomeadamente no que diz respeito às medidas educativas previstas no Artigo 17º e 18º do Decreto-Lei nº3/2008 (Apoio pedagógico personalizado e Adequações Curriculares Individuais).

Psicologia Clínica – Avaliação da globalidade funcional inscrita no plano de desenvolvimento psicoafectivo, estrutural e psicopatológico.

Tendo recebido o [redacted] em Março de 2012, verifico as seguintes situações:

- O seu potencial intelectual e cognitivo, embora bom, é bastante afectado na sua aplicação por questões do contexto relacional e por níveis de ansiedade diversas.

- Em situação de prova ou teste, a sua liberdade e rapidez de realização é afectada pela preocupação excessiva em relação à opinião do avaliador, havendo uma vigilância constante do [redacted], quer em relação àquilo que faz (o que lhe dificulta o fazer), quer em relação às eventuais reacções do avaliador (o que pensará de si, com que olhos o passará a ver).

- Em termos de funcionamento mental, verifico que o [redacted] é um menino algo frágil do ponto de vista psicoafectivo, com pouca autonomia e falta de crença nas suas capacidades, havendo uma preocupação constante do que ele possa ser aos olhos dos outros. Existe uma ansiedade difusa que o bloqueia funcionalmente por receio de falhar face ao outro. A situação de avaliação não parece ser sentida como uma avaliação de um aspecto seu mas, pelo contrário, como a avaliação de si como um todo. Dessa forma, e perante a importância atribuída a qualquer situação que seja sentida como prova ou teste, compreende-se os níveis de ansiedade que são mobilizados, já que muito está em causa.

- A nível do tipo de ansiedades verificadas pelo contacto da relação de avaliação e confirmadas por prova projectiva, as ansiedades massivamente prevalentes são do tipo abandónico e retaliatório. Ou seja, existe um funcionamento excessivamente centrado e organizado no receio da falha, da falta e do receio de abandono ou perda dos outros. Como ansiedade que é, isto representa um eixo de funcionamento mental desligado ou exagerado em relação à sua realidade.

- Em termos de necessidades e faltas que sente em termos do sentimento de si (*self*), existe uma noção de solidão ou rejeição iminente e a impotência face a elas, que sente não saber como lidar ou compensar. Existe também a noção implícita de que tem de fazer mais e mais para ser merecedor da atenção e afectos dos outros.

Neste sentido, e integrando as várias informações quer recolhidas por outros, quer recolhidas por mim, sou essencialmente da opinião da sua médica especialista. O [redacted] é um menino que, apesar do seu bom potencial intelectual, se debate com dificuldades da esfera psicoafectivo que alteram a sua realidade contextual de tal forma que o potencial não pode ser aplicado no contexto que lhe é apresentado pelos outros.

A situação escolar que presume, no seu nível académico actual, a boa internalização de figuras securizantes que permitam o ser e fazer mais autónomo, aparece-lhe como algo que dificulta o

compromisso que estabeleceu com as suas dificuldades sentidas. Quando o seu sentimento de si depende da demonstração de capacidades, e quando tal está ainda muito dependente da relação dual e privilegiada com uma figura adulta e avaliadora que lhe confirme o seu valor, a situação de vários professores e o contexto de ser um entre muitos torna-lhe tais questões especialmente difíceis de abordar.

Compreende-se por isso a impossibilidade de aplicação do seu potencial, já que ele está ao serviço emocional, não do auto-reforço através de resultados académicos, mas da auto-valorização obtida pela avaliação e aceitação imediata do outro, num contexto relacional próximo e privilegiado.

Convém por isso não confundir potencial com realização, já que ambas são situações diferentes. A primeira refere-se aquilo que o Jorge pode vir a conseguir porque possui um bom potencial, a segunda àquilo que ele consegue (ou que não vai conseguindo) porque existem dificuldades afectivas de permeio que atribuem um significado especial ao porquê e para quê da realização.

Não me parece que estas dificuldades constituam, para já, um dano irreversível mas, estendendo-se no tempo por uma não intervenção, deixarão com certeza dificuldades muito complicadas de compensar no futuro. Ou seja, mesmo que o Jorge venha a ultrapassar por si as dificuldades sentidas, isso acontecerá num tempo em que as bases de aprendizagem estarão deficitárias e que dificultarão, como base que são, níveis de aprendizagem, integração e autonomia que pressupõem essas aquisições anteriores.

Neste sentido, sou totalmente favorável à sua integração transitória no Ensino Especial, do ponto de vista que existem motivos e benefícios a daí serem retirados. Prevê como objectivo o Decreto-Lei nº3/2008 que tais medidas pedagógicas visam " (...) *promover competências universais que permitam a autonomia (...)*" (pág. 154). Ora, o seu funcionamento não é autónomo mas dependente da figura referencial do adulto, pais ou professores.

Os beneficiários do Decreto-Lei nº3/2008 *"(...) visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos como limitações (...) decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (...)*" (pág. 155). Do meu ponto de vista, e apoiando-me não só nas minhas observações, como também nas dos restantes técnicos, as dificuldades do Jorge serão permanentes até serem abordadas por medidas remediativas. A natureza das suas dificuldades afecta-o não só a nível da sua autonomia (porque dependente da validação dos outros), na comunicação (porque não é livre ao estar sujeita às suas ansiedades e medidas ansiolíticas, para além da comunicação escrita estar severamente afectada, tal como descrito em relatório anexo), na aprendizagem (porque a motivação está centrada no contexto relacional da aprendizagem e não na aprendizagem em si mesma) e no relacionamento interpessoal e participação social (porque o campo de possibilidades relacionais está estreitado na linha da obtenção da validação do outro).

Desta forma, vejo a situação do ensino especial como uma medida importante e necessária num processo que terá de ser mais alargado. Face às dificuldades actuais, as medidas de adaptação curricular

e apoio pedagógico personalizado permitir-lhe-iam aplacar as suas ansiedades actuais, com abertura e diminuição do esmagamento do seu potencial. Funcionariam não só como um ansiolítico num momento de crise, como também na compensação das aprendizagens que podem sofrer com esta situação e que deveriam ser consolidadas nesta altura.

Naturalmente, terá de haver paralelamente uma intervenção remediativa sobre a causa etiológica da dificuldade que sendo, a meu ver, de origem iminentemente psicoafectiva, merece então intervenção psicoterapêutica. Tal situação será assegurada por mim, tal como foi já compromisso assumido entre mim e os seus pais.

Resumindo, existem e estão identificadas por diversos técnicos dificuldades que cabem e merecem os benefícios previstos e definidos no Decreto-Lei nº3/2008. Parece-me que tais benefícios serão muito importantes no processo remediativo de dificuldades que serão permanentes, ou que permanecerão, se não se intervir o mais cedo possível neste caso.

Com os melhores cumprimentos e ao dispor para outras informações que julguem necessárias:

Psicólogo Clínico

Ordem dos Psicólogos Portugueses C.P. 6475

Graduate Member (MBPsS) - The British Psychological Society M.N.

AG

Recebi em 15/05/2012

Pediatra
CRM 33294

Informação Clínica:

(...), licenciada em Medicina pela Universidade do Porto, inscrita na Ordem dos Médicos com o número (...), atesta por sua honra que (...), de 11 anos de idade apresenta alterações compatíveis com Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção e Dislexia, devendo ser abrangido pelo Dec-Lei nº 3 de 7 de Janeiro de 2008.

10 de Maio 2012

PEDIATRIA

Anexo 13

Documentos referentes ao aluno A7

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Artigo 9º do Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

(Reformulação)

Ano letivo 2012/13

Estabelecimento de Ensino: EB2,3 de alfena

1 - Identificação do Aluno

Nome: [illegible] Nº Processo: [illegible]

Data de nascimento: 02/02/2001

Filiação:

Pai: [illegible]

Mãe: [illegible]

Morada: [illegible]

Localidade: [illegible]

Encarregada de Educação: [illegible] Contato: [illegible] (mãe)

1.1 - Situação Escolar do Aluno

Pré Escolar	Sala			1ºCiclo				2ºCiclo		Turma	3ºCiclo			Turma
	3 A	4 A	5 A	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano		7ºano	8ºano	9ºano	
									X	A/nº1				

Observações:

Frequenta o 6º ano de escolaridade

Nº de alunos 26

Docente Responsável pela Turma: [illegible]

Docente de Educação Especial: [illegible]

2 – História Escolar

2.1 – Resumo da história escolar

	Intervenção precoce	Jardim de Infância	1º Ciclo				2º Ciclo		3º Ciclo		
Início:		2006/2007	2007/2008				2010/2011				
Fim:		2006/2007	2009/2010								
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Ano de escolaridade:								X			
Retenções:											

Observações:

Ano letivo 2006/2007 frequentou o Jardim de Infância da EB1/JI do F

- Ano letivo 2009/2010 sinalizada pela Educação Especial e a frequentar a EB1/JI de

- Ano letivo 2010/2011 frequentou a EB°1/JI do 4A- BA

- Ano letivo 2011/2012 frequenta EB2,3 de , 5ºano turma A nº 2

- Ano letivo 2012/2013 frequenta EB2,3 de , 6ºano turma A nº 1

Sem retenção no seu percurso escolar.

Beneficiou de outros apoios fora do âmbito da educação especial: SIM.

Quais: Apoio psicoterapêutico no Hospital Privado da , nas valências de terapia da fala e de psicologia desde Julho de 2009.

Beneficia de outros apoios fora do âmbito da educação especial: SIM

Quais: Usufrui de atendimento na valência de terapia da fala e de psicologia uma vez por semana no Hospital Privado da .

2.2 – Outros antecedentes relevantes (dados clínicos, e outros)

- Declaração médica emitida pela pedopsiquiatra do Hospital Privado da de 07/04/2009 mencionando *"Síndrome Depressivo Reativo"* medicada com antidepressivo e analítico (Ritalina).
- Declaração médica emitida pela mesma médica acima referida e datada de 12/10/2009, apresentando *"Dislexia e Perturbação Articulatória da Linguagem"*.
- Relatório de Avaliação Psicológica de 19/09/2009 pela D com CIF
- Relatório de Terapia da Fala, de 26/06/2010 pelo Dr ;
- Relatório de Acompanhamento Psicopedagógico, de 6/09/2011 pela Dra ;
- Relatório de sugestões educativas para a promoção da aprendizagem escolar de 15/11/2011 pela Dra ;
- Relatório Psicopedagógico, de 26/06/2012 pela Dra ;
- Relatório de Terapia da Fala, de 26/06/2012 pelo Dr ;
- Relatório Psicológico, de 13/10/2012 pela Dra

3 – Perfil de Funcionalidade do Aluno (por referência à CIF)

SÍNTESE DA FUNCIONALIDADE DA ALUNA

FUNÇÕES E ESTRUTURAS DO CORPO (a)

SENSORIAIS										MENTAIS																					
x					Visão					Linguagem					Intelectuais					Emocionais					Psicossociais Globais					Nenhuma) esqueléticas e relacionadas com o movimento					Voz e Fala				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
												X										X																		

ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO (b)

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos					Comunicação					Mobilidade					Autocuidados					Interações e Relacionamentos Interpessoais				
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
			X				X			X					X							X		

(a) **0** - Nenhuma Deficiência **1** - Deficiência Ligeira **2** - Deficiência Moderada **3** - Deficiência Grave **4** - Deficiência Completa

(Obs: Enquadra-se nas funções mentais/linguagem)

3.1 – Caracterização dos indicadores de funcionalidade e nível de aquisições do aluno

Funções do corpo

De acordo com o relatório de avaliação psicológica datado de julho de 2009, a [illegible] evidencia limitações ao nível das funções mentais específicas, nomeadamente nas seguintes funções:

Funções da memória (b144.3) devido à fraca integração do sistema simbólico grafema/fonema.

Funções mentais de nível superior (b 164.3) devido à existência de deficits específicos que interferem com a operacionalização de determinadas funções cognitivas específicas.

Funções emocionais (b152.3) manifestação de um humor deprimido devido a forte timidez, insegurança e baixa auto – confiança, em consequência das dificuldades sentidas e de um crescente desânimo aprendido ao longo do seu desempenho académico.

Atividade e Participação

A discente evidencia limitações significativas ao nível da atividade e participação, nomeadamente na leitura, escrita, e na realização de processos matemáticos.

- **(d132.2) Adquirir informação:** dificuldade moderada em questionar, em formular hipóteses e contextualizar factos e acontecimentos.
- **(d137.2) Adquirir novos conceitos:** manifesta dificuldade moderada na aquisição de conceitos básicos e complexos e no uso adequado segundo um critério ou categorização.
- **(d155.2) Adquirir competências:** dificuldade moderada em desenvolver capacidades básicas e complexas para a execução de ações e tarefas de forma a conseguir iniciar e concluir a sua execução.
- **(d.163.2) Pensar:** dificuldade moderada em formular e ordenar ideias, inventar histórias, debater ideias e assuntos, meditar, ponderar e refletir.
- **(d166.2) ler; (d170.2) escrever; (d172.2) calcular:** evidencia dificuldade moderada na realização das atividades básicas de ler, escrever e calcular. A compreensão e interpretação da linguagem escrita, bem como a evocação dos conteúdos das mensagens lidas estão seriamente comprometidas. A sua leitura é hesitante, nem sempre respeita a pontuação, com frequentes substituições, omissões e incorreções que modificam o significado da mensagem lida. Ao nível da escrita, utiliza vocabulário básico com algumas incorreções ao nível sintático e semântico mas com organização de pensamento. Estão presentes omissões, inversões, confusões de sons equivalentes, adições de letras e nem sempre respeita a ordem de concordância, bem como das regras ortográficas da língua que alteram o significado da mensagem.

No que concerne ao cálculo, a aluna evidencia dificuldades moderadas na execução de cálculos com aplicação dos princípios matemáticos e na resolução de enunciados escritos.

- **(d175.2) resolver problemas**: manifesta dificuldade moderada em encontrar soluções para a resolução de problemas ou situações e na análise de questões que implicam conjeturas na relação de causa-efeito.
- **(d177.2) tomar decisões:** dificuldade moderada em fazer escolhas entre opções, selecionar a opção certa avaliando os seus efeitos. Mostra-se indecisa e insegura para responder de forma consistente a novas situações, pessoas ou experiências.
- **(220.1) realizar tarefas múltiplas:** dificuldade ligeira na concretização de várias tarefas, por necessitar de estruturação das mesmas e de faseamento, bem como na gestão do seu próprio tempo (d2305.2) de forma a concluir, em tempo útil, cada atividade.
- **(d240.2) lidar com o stress e outras exigências psicológicas:** dificuldade moderada em gerir e controlar as exigências psicológicas necessárias na realização de ações coordenadas simples e complexas, quer pela responsabilidade que manifesta quer pelo envolvimento que sugere, bem como gerir o próprio comportamento (d250.2), mostrando insegurança por não responder, de forma adequada, às situações surgidas.
- **(d325.2) comunicar e receber mensagens escritas:** manifesta dificuldade moderada na compreensão das mensagens escritas a nível literal, interpretativo e crítico pela não compreensão das palavras e das frases. O fraco conhecimento semântico e sintático impedem o reconhecimento da informação mais relevante e a compreensão da ideia ou ideias principais do texto. Evidencia fraca capacidade para comparar e deduzir as relações de causa e efeito entre as ideias fundamentais para realizar inferências.
- **(d345.2) escrever mensagens:** evidencia dificuldade moderada na produção gramatical com sintaxe inadequada, vocabulário pobre e articulação de ideias incorretas, bem como dificuldades ao nível da pontuação e acentuação das palavras. Quanto à sua ortografia anota uma enorme quantidade de erros nomeadamente: omissões de letras, acentos e sinais gráficos; inversões de letras e sílabas; substituições, confusões de fonema/grafema, adições de letras e erros de concordância: em género, em número e em tempo/pessoa verbal.
- **(d355.2) discussão:** dificuldade moderada em iniciar, manter e terminar a análise de um assunto/debate nomeadamente em contexto turma ou em ambientes formais por timidez, insegurança, pela dificuldade em tirar conclusões e julgar a veracidade da informação. Esta limitação prejudica as suas interações comunicativas e o desenvolvimento pessoal e social.

Fatores ambientais

- A terapêutica medicamentosa Ritalina é um facilitador (produtos ou substâncias para consumo pessoal (e110+3).
- Apoio e relacionamento da família mais próxima (e310+3) e a intervenção de outros profissionais (e360+2) são facilitadores que favorecem a sua estabilidade emocional, o desempenho escolar, pessoal e social. Os amigos (e320+2) também são um suporte fundamental no desenvolvimento da estabilidade emocional e na autoconfiança.

4 – Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

4.1 – Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado (artigo 17)	X
▪ Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma e adequações ao nível da organização, do espaço e das atividades: *Organização:* colocar a aluna junto do professor e o mais afastado possível de fontes de estímulos externos (porta ou janela); eleger um colega que possa servir como facilitador nas tarefas a desempenhar; *Atividade:* Utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa; organizar tarefas curtas, variadas e estruturadas de forma sequencial; evitar a impressão no verso da folha; permitir a utilização do computador para elaboração de textos; diminuir a carga de trabalhos de casa; valorizar os sucessos da aluna; utilizar o reforço positivo sempre que possível, valorizar o sentido estético.	X
▪ O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem	X
▪ Na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma	X
▪ O reforço e desenvolvimento de competências específicas; (Programa de desenvolvimento de reeducação de dislexia e competências cognitivas)	X
b) Adequações curriculares individuais (artigo 18)	☐
▪ Na introdução de objetivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas:	
▪ Leitura e escrita em Braille;	☐
▪ Orientação e Mobilidade	☐
▪ Treino de visão	☐
▪ Atividade motora adaptada	☐
▪ Outras	☐
▪ Adequação do currículo dos alunos surdos	☐
▪ Introdução de objetivos e conteúdos intermédios (aquisição básica de conceitos de língua Portuguesa)	☐
▪ Dispensa das atividades que se revelem de dificuldade execução em função da incapacidade do aluno.	☐
c) Adequações no processo de matrícula (artigo 19)	☐
▪ Frequência fora da área de residência;	☐
▪ Adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade;	☐
▪ Matrícula por disciplinas (2º, 3º ciclos e secundário) com regime educativo comum;	☐
▪ Prioridade de matrícula nas escolas de referência	☐
d) Adequações no processo de avaliação (artigo 20)	X
▪ **Alterações:**	
Tipo de prova,	X
Instrumentos de avaliação e certificação	☐
▪ **Condições de avaliação:**	
Formas e meios de comunicação	X

Periodicidade,	☐
Duração	X
Local de execução	X
▪ Aluno do Currículo Específico Individual (CEI), critérios específicos de avaliação	☐
e) Currículo específico individual (artigo 21); anexar currículo **Não Aplicável**	☐
f)Tecnologias de apoio (artigo 22)	X
Indicar as tecnologias de apoio a utilizar pelo aluno para melhorar o seu desempenho nas diferentes áreas:	
Cuidados pessoais e de higiene	☐
Mobilidade	☐
Adaptações para mobiliário e espaço físico	☐
Comunicação, informação e sinalização	☐
Recreação	☐
Observações:	

4.2 – Modalidades específicas de educação (artigo 23)

Educação bilingue de alunos surdos	☐
Educação de alunos cegos e com baixa visão	☐
Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo	☐
Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	☐

4.3 – Outros Serviços Complementares

Acompanhamento Psicopedagógico	X	Terapia da Fala	X
Serviço social	☐	Fisioterapia	☐
Terapia Ocupacional	☐	Psicomotricidade	☐
Outros: X Quais? Acompanhamento em consultas de pedopsiquiatria.			

5 – Implementação das medidas educativas propostas

Área/disciplina: Expressão escrita					
Conteúdos	**Objetivos específicos**	**Avaliação**			**Observações**
		A	**E**	**NA**	
Desenvolvimento linguístico	- Utilizar vocabulário adequado ao seu nível escolar				
	- Construir frases com correção sintática				
	-Construir frases com correção semântica				
	-Desenvolver coerência e organização do pensamento				
	-Ser capaz de expor adequadamente ideias e pensamentos				
Ortografia	- Escrever sem omitir letras no início, no meio e no fim da palavra				
	- Escrever sem omitir sílabas				
	- Escrever sem substituição de letras com som e forma diferentes				
	-Escrever sem omitir letras na sílaba				
	- Escrever sem confundir fonemas				
	- Escrever sem confundir grafemas				
	- Escrever sem confundir ditongos				
	-Escrever se adicionar letras				
	- Escrever sem substituição de letras com som e forma diferentes				
	- Escrever sem assimilações semânticas				
	- Respeitar as regras de concordância em género				
	- Respeitar as regras de concordância em número				
	- Respeitar as regras de concordância verbal				
	- Respeitar as regras ortográficas da língua				
A – Atingido/**E** – Emergente/**NA** – Não atingido					

Área/disciplina: Leitura					
Conteúdos	**Objetivos específicos**	**Avaliação**			**Observações**
		A	**E**	**NA**	
Fluência Expressão Compreensão	- Apresentar uma leitura fluente, sem hesitações				
	- Apresentar uma leitura expressiva, com modelação de voz				
	- Realizar pausas respeitando a pontuação				
	- Fazer evocação dos conteúdos lidos				
	- Compreender os conteúdos lidos				
	- Interpretar questões				
	- Revelar sentido crítico consistente				
	- Revela raciocínio conclusivo consistente				
Exatidão	- Ler sem omitir letras				
	- Ler sem omitir sílabas				
	- Ler sem omitir palavras				
	- Ler sem omitir acentos gráficos				
	- Ler sem inverter a posição das letras nas sílabas				
	- Ler sem inverter a posição das sílabas na palavra				
	- Ler sem confundir fonemas				

	- Ler sem confundir grafemas				
	- Ler sem confundir ditongos				
	- Ler sem adicionar letras				
	- Ler sem adicionar sílabas				
	- Ler sem fazer substituições de partes da palavra ou mesmo da palavra inteira				
	- Ler sem fazer assimilações semânticas				
A – Atingido/**E** – Emergente/**NA** – Não atingido					

Área/disciplina: Expressão Oral

Conteúdos	Objetivos específicos	Avaliação			Observações
		A	E	NA	
Desenvolvimento Linguístico	- Utilizar um vocabulário adequado ao seu nível escolar				
	- Utilizar adequadamente pronomes, artigos, conjunções e preposições,				
	- Fazer concordância de género, número, tempo e modo				
	- Apresentar um discurso coerente				
	- Apresentar sequenciação de ideias				
	- Estabelecer relações lógicas				
	- Expressar-se de um modo adequado à situação e/ou solicitado				
	- Articular com correção palavras e frases				
	- Falar sem inibição ou constrangimento				
	- Controlar tempos de pausa no discurso				
A – Atingido/**E** – Emergente/**NA** – Não atingido					

Área/disciplina: Percetiva

Conteúdos	Objetivos específicos	Avaliação			Observações
		A	E	NA	
Interpretar adequadamente os diferentes estímulos	- Compreender o que falta em figuras semelhantes				
	- Nomear de memória objetos retirados de um conjunto visualizado previamente				
	- Descrever de memória imagens observadas				
	- Descrever de memória objetos visualizados				
	- Reproduzir de memória sequências de grafismos observados				
	Ordenar imagens de uma história com sequência				
	Identificar diferentes sons				
	Discriminar pares de palavras semelhantes				
	Memorizar por ordem, séries de nomes de pessoas				

5.1 – Estratégias

- Posicionar a aluna junto do professor;
- Utilizar material visual com imagens relacionadas com diferentes temas;
- Utilizar o computador;
- Incrementar o trabalho cooperativo;
- Proporcionar atividades que contemplem o reforço social;
- Proporcionar um trabalho de parceria: um pensa outro escreve e inverter;
- Escolher um tema do seu interesse e manter em conversa durante períodos de tempo mais longos;
- Proporcionar atividades para a exploração da capacidade de observação, atenção visual e auditiva;
- Utilizar jogos de discriminação auditiva de palavras semelhantes do ponto de vista fonético-fonológico;
- Incentivar o desenho como forma de comunicação;
- Preparar a antecipação de uma visita;
- Criar um ambiente de interação entre os pares e os adultos;
- Proporcionar as atividades em diferentes ambientes;
- As avaliações devem conter poucas questões com enunciados simples e precisos;
- Evitar a impressão dos testes escritos na frente e no verso das folhas;
- Evitar textos excessivamente longos;
- Estabelecer um trabalho de conjunto com a família

5.2 - Recursos

Humanos	Materiais
Diretora de Turma Professora Educação Especial Psicóloga Terapeuta da Fala Pais	- Material diverso com diferentes temas, de forma a promover a expressão oral e escrita (fichas e manuais escolares) - Dicionário - Prontuário - Computador e software didático específico.

5.3 – Adequações no processo de avaliação – Anexo

	Português	Inglês	História e Geografia de Portugal	Matemática	Ciências Naturais
Tipo de provas/instrumentos de avaliação	X	X	X	X	X
Formas e meios de comunicação	X	X	X	X	X
Periodicidade					
Duração	X	X	X	X	X
Local de execução					

6 - Participação do aluno nas atividades educativas na escola

A aluna participa em todas as atividades da sua turma. A docente de educação especial estabelece a dinâmica entre os professores das diferentes disciplinas e as medidas educativas a aplicar com a aluna.

7 - Distribuição horária das diferentes atividades letivas

7.1 - Horário Turma/aluna

INÍCIO	FIM	2ª	S	3ª	S	4ª	S	5ª	S	6ª
08:30	09:15	EE	C1	EV	A2	EF				EF
09:15	10:00	EE	C1	EV	A2	EF				EMRC
10:20	11:05	*A. EST*	C4	HIST	A10	ET	A4	EE	CL	HIST
11:05	11:50	*A. EST*	C4	HIST	A10	ET	A4	EE	CL	*A. EST*
12:00	12:45									
13:30	14:15	CN	A8	EM	C4	PORT	A5	MAT	A5	MAT
14:15	15:00	CN	A8	EM	C4	PORT	A5	MAT	A5	MAT
15:20	16:05	PORT	A5	MAT	A5	ING	A5	PORT	A5	ING
16:05	16:50	PORT	A5	MAT	A5	ING	A5	PORT	A5	CN
17:00	17:45			*A. EST*	A5			*A. EST*	A5	

8- Plano Individual de Transição (artigo 14)

Não se aplica

9– Responsáveis pelas respostas educativas

Nome	Função	Componente	Horário	Local
Rita Vieira	- Diretora de Turma - Profª do grupo disciplinar de Português e da turma	- Nas diversas situações diárias - Apoio ao Estudo como reforço específico no desenvolvimento das orientações curriculares	2ªfeira 10h20/11h50	C1
Anabela Rodrigues	- Profª do grupo disciplinar de matemática e da turma	- Apoio ao Estudo como reforço específico no desenvolvimento das orientações curriculares	3ªfeira 17h/17h45	A5
			5ªfeira 17h/17h45	A5
Maria da Luz Lobão	- Prof. Educação Especial	Programa de desenvolvimento de reeducação de dislexia e competências cognitivas (individual)	2ªfeira 8h30/10h00	C1
			5ªfeira 10h20/11h50	CL
Luísa Sampaio	- Profª. do grupo disciplinar de Inglês	Reforço específico no desenvolvimento das orientações curriculares da área curricular de Inglês (individual)	6ªfeira 11h05/11h50	A3

10- Implementação e avaliação do PEI

10.1 – Avaliação das medidas educativas

Critérios de avaliação	- Avaliação contínua de carácter global, através das tarefas que comprometem a sua oralidade e interação social com os pares e o adulto; troca de informação com todos os docentes da turma; - Autoavaliação da aluna.
Instrumentos	- Registos gráficos, intervenções orais; - Grelhas de registo por domínio de avaliação; - Fichas de avaliação formativa; - Participação nos jogos didáticos com a utilização do computador. - Análise das competências desenvolvidas, organização, empenhamento e método de trabalho.
Periodicidade	Intercalares ☐ Trimestral X Outro momento ☐
Data de revisão	Final de cada nível de educação e ensino ☐ Final de cada ciclo do ensino básico X
Observações: O Programa Educativo Individual deve ser reformulado sempre que se justifique	

10.2 – Avaliação da implementação do PEI (síntese descritiva sobre a sua eficácia, continuidade, sugestões, alterações, obstáculos, fatores imprevistos…)

A avaliação será feita nos momentos previstos pela lei e sempre que se considere necessário. Da avaliação dos resultados obtidos pela aluna e de acordo com as medidas delineadas no PEI, este poderá ser reformulado e revisto no final do presente ano letivo, procedendo-se às referidas alterações que constarão no Relatório Final/Transição de Ano.

11- Data de implementação do PEI

- Novembro 2011

Data de Reformulação do PEI

- Novembro 2012

12- Transição entre ciclos (indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos)

Não se aplica

13 – Elaboração e Homologação

13.1 – Responsáveis pela elaboração do PEI

Função	Assinatura
Diretora de Turma	
Professora de Educação Especial	
Encarregado de Educação (mãe)	

13.2 – Coordenação do PEI a cargo da Diretora de Turma

Nome	Assinatura
Rita Vieira	

13.3 – Homologado pela Diretora do Agrupamento

Data	Assinatura
21/11/2012	

13.4 – Concordo com as medidas educativas definidas

Data	Função	Assinatura
26/11/12	Encarregado de Educação (mãe)	

ANEXO

(De acordo com o art.º 8 e artº16 do Decreto – lei 3/2008, de 7 de janeiro)

Adequações no Processo de Avaliação (artº20) nas áreas disciplinares de:

Português, Matemática, Inglês, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais

Data de Nascimento: 02/02/2001

Período da Avaliação: Julho de 2009

Motivo da Avaliação: Despiste das Dificuldades de Aprendizagem.

Inteligência e aptidões específicas

Os resultados da avaliação cognitiva revelaram um desenvolvimento intelectual global de nível médio comparativamente com as crianças da sua idade. Apresenta um nível médio/baixo na área de realização e um nível médio na área verbal. Revela, desta forma, bom juízo prático, boa capacidade de compreensão e adaptação a situações sociais e, um comportamento social aceitável e adequado. O seu vocabulário ao nível do conhecimento e compreensão é adequado à idade e nível de escolaridade, manifestando no entanto, algumas dificuldades ao nível da linguagem expressiva, compreensão e realização de competências abstractas, capacidade de sequenciação e memória auditiva e visuo-espacial.

Os problemas disléxicos são visíveis em trocas e inversões de letras, compreensão e integração dos ditongos orais e fusão fonética básica; tendo dificuldade em perceber a representação abstracta fonema/grafema para a formação de sílabas.

Por este motivo não é capaz de realizar uma leitura correcta de sílabas simples e, muito menos de um texto simples, manifestando consequentemente, graves dificuldades na realização escrita.

Nas provas realizadas verificam-se confusões na leitura de sílabas, com trocas e inversões, exemplos: b/d; p/q, ci-qui; ga-ag; ge-eg; ssa-se; aso-aos; ac-ca; em-me; lian-lina, asl-sol, entre outros.

Ao nível escrito revela erros em todas as palavras sugeridas no teste de avaliação da escrita, à excepção de algumas palavras simples conhecidas.

Enquadramento da problemática no âmbito da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)

A análise da avaliação para compreensão das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela Ana Rita revelou uma **Perturbação Disléxica Grave** com sério comprometimento ao nível da **Actividade e Participação** e, nas seguintes categorias

Aprender a Ler (d140-3), devido a graves dificuldades na compreensão da relação grafema-fonema com défices ao nível das habilidades fonológicas, a par de uma má utilização das representações da fala e escrita.

Esta problemática interfere, por sua vez, com as Funções Mentais do Corpo mais especificamente, ao nível das **Funções Mentais Específicas** verificando-se comprometidas as seguintes funções

- **Funções da memória (b 144-3)**; devido a fraca integração do sistema simbólico grafema-fonema

- **Funções Mentais de Nível Superior (b-164-3)**; devido à existência de défices específicos que interferem com a operacionalização de determinadas funções cognitivas específicas

- **Funções Emocionais (b-152-3)** manifestação de um humor deprimido devido a forte timidez, insegurança e baixa auto-confiança em consequência das dificuldades sentidas e de um crescente desânimo aprendido, desde o 1º ano de escolaridade.

Face ao exposto e, tendo em conta, um quadro grave de ordem neurobiológica com incapacidade permanente, considera-se que a aluna deverá, por conseguinte, beneficiar de medidas de apoio pedagógico especializado ao nível do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente

a) **Apoio pedagógico personalizado** ao nível do reforço de estratégias utilizadas no grupo turma ao nível da organização do espaço e das actividades, estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no contexto turma.

b) **Condições especiais de avaliação** – avaliação mais centrada na oralidade, não penalização dos erros ortográficos, testes mais pequenos e/ou com mais tempo para realização, questões simplificadas e textos precedidos de leitura e clarificação de dúvidas

c) **Intervenção especializada na Reeducação da Dislexia**. Intervenção iniciada no mês corrente, na sequência de sessões de Terapia da Fala, iniciada no mês de Julho. A intervenção clínica está a ser orientada por uma psicóloga, com frequência de uma sessão semanal, baseada na utilização do Método Fenomímico criado pela Dra Paula Teles

d) Este trabalho terá que ser implementado com a colaboração de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem da aluna (razão pela qual entrará em contacto com a professora da turma e explicadora), a par do trabalho de casa necessário que será orientado nas sessões semanais

e) O objectivo principal da intervenção irá focar-se na agilização e mecanização dos processos de aprendizagem da leitura pois considero que enquanto a Ana Rita não for capaz de ler de forma mecanizada e fluida também não conseguirá fazer progressos a outros níveis da aprendizagem tal como compreender um texto simples e ou realizar uma pequena composição escrita

Anexo algumas sugestões e estratégias educativas consideradas fundamentais na Dislexia.

MANUELA PORTELA
PSICÓLOGA

Trofa,, 19 de Setembro de 2009

Anexo 14

Documentos referentes ao aluno A8

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

Programa Educativo Individual

(Ponto 3 do art. 9º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro)

Ano letivo: 2012/2013

1. Identificação da Escola

Estabelecimento de Ensino: [illegible]

2. Identificação do Aluno

2.1. **Nome:**	[illegible]	2.2. **Data de Nascimento:**	17/11/2001
2.3. **Morada:**	[illegible]		
2.4. **Concelho:**	[illegible]	2.5. **Código Postal:**	[illegible]
2.6. **Pai:** [illegible]		2.7. **Mãe:** [illegible]	
2.8. **Enc. Educação:** [illegible]			
2.9. **Telefone:**	[illegible]	2.10. **E-mail:**	----------
Nível de Ensino: ☐ Pré-escolar ☐ 1º CEB ☒ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ E. Secundário			
Ano de escolaridade: 5º **Turma:** 6 **Nº:** 8			

3. História Escolar e Pessoal

Resumo da história escolar:

- **Usufruiu dos Serviços de Intervenção Precoce?** Sim ☐ Não ☒
- **Data da 1º matricula na Educação pré-escolar:** Não frequentou.
- **Data da 1ª matrícula no 1º CEB:** 2007/2008
- **Retenções a que foi sujeito no 1º CEB:** [illegible]
- **Data da 1ª matrícula no 2º CEB:** 2012/2013
- **Data da 1º matrícula no 3º CEB:** _____
- **Data da 1º matrícula no Ensino Secundário:** _____

ANO LETIVO	NÍVEL DE EDUCAÇÃO / ANO ESCOLARIDADE	MEDIDAS APLICADAS
----------	**Pré-escolar**	----------
2007/2008 2008/2009 2009/2010 2010/2011 2011/2012	**1ºCEB**	No ano letivo 2009/2010 beneficiou das seguintes medidas: Apoio Pedagógico Personalizado (alínea a); Adequações Curriculares Individuais (alínea b); Adequações no Processo de avaliação (alínea d). No ano letivo 2011/2012 beneficiou das medidas educativas a) e d).
2012/2013	**2ºCEB**	Apoio Pedagógico Personalizado (alínea a); Adequações Curriculares Individuais (alínea b); Adequações no Processo de Avaliação (alínea d).
----------	**3º CEB**	----------
----------	**Ensino Secundário**	----------

- Beneficiou de outro apoio fora do âmbito Escolar da Educação Especial? Sim ☒ Não ☐

Tipo de apoio: Psicologia

Outras informações pertinentes (contexto socioeconómico, agregado familiar, diagnóstico médico, antecedentes relevantes a nível de saúde ou outras):

Contexto Socioeconómico: ☐ Baixo ☒ Médio Baixo ☐ Médio Alto ☐ Alto

Constituição do Agregado Familiar: Pai, mãe e duas irmãs

INFORMAÇÃO MÉDICA/ TÉCNICA

TÉCNICO	NOME	DATA
Psicólogas	[illegible]	22/05/2008
Psicólogas	[illegible]	26/12/2008
Psicóloga	Cláudia Adão	18/10/2009

ANTECEDENTES/ SAÚDE

INTERNAMENTOS	NÃO	☒	SIM	☐	DURAÇÃO:

OUTRAS INFORMAÇÕES:

4. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Funções e estruturas do corpo, Atividade e participação e Factores ambientais

Funções e Estruturas do Corpo

O aluno apresenta dificuldades ao nível das funções cognitivas de nível superior tais como: gestão de tempo **(b1642.1)** - na ordenação e atribuição de períodos de tempo para a realização das atividades propostas; resolução de problemas **(b1646.1)** – na identificação, análise e integração de informações para encontrar uma solução; funções de cálculo **(b172.2)** – na manipulação de símbolos e processos matemáticos na realização de cálculos simples e complexos.

As dificuldades supracitadas comprometem o normativo processo de aprendizagem do aluno.

Atividade e Participação

Relativamente à área da linguagem o aluno executa tarefas simples e de alguma complexidade **(d220.0)**, responde adequadamente a pedidos e ordens simples, compreende o significado representado através de diversos sinais e símbolos **(d315.0)**, ouve com a atenção a leitura de uma pequena história, compreende e reconta oralmente a história lida **(d160.0)**.

No que à psicomotricidade concerne, o [redacted] não apresenta dificuldades na representação da figura humana completa, na identificação das partes do corpo e na reprodução de figuras geométricas simples e combinadas por transposição. No entanto, evidencia dificuldades no domínio da orientação espacial uma vez que não consegue reproduzir figuras simétricas na vertical nem na horizontal. Quanto à orientação temporal, o aluno discrimina e nomeia os meses do ano e organiza dados cronológicos em sequência.

Tendo em consideração a área académica, subárea da leitura, o aluno lê um pequeno texto com

omissões de fonemas e substituição do fonema /b/ pelo fonema /v/ - erro relacionado com o regionalismo. O aluno apresenta uma leitura lenta, não respeita os sinais de pontuação e revela uma leitura silabada em palavras polissilábicas. Tal facto compromete os processos relacionados com a compreensão e interpretação de enunciados (d**166.2**).

Ao nível da escrita o aluno copia um pequeno texto com dificuldades apresentando omissões, substituições e adições de grafemas. No exercício do ditado escreve com muitas substituições e adições de fonemas tais como: substituição do ditongo nasal /ão/ pelo caso de leitura /am/; substituição do grupo consonântico /ch/ pelo grafema /g/; substituição do grafema /b/ pelo grafema /v/ - erro relacionado com o regionalismo e adição do grafema /r/ **(d170.2)**. Revela alguma criatividade na escrita de pequenos textos mas apresenta dificuldade na organização das ideias.

No que diz respeito à subárea da aritmética, o aluno conhece os algarismos, estabelece entre eles relações de grandeza **(d150.0)** e resolve situações problemática simples quando lhe são dadas pistas verbais (d**1750.1**). Todavia, não consegue realizar operações de adição com transporte, subtração com empréstimo, operações de multiplicação, de divisão (**d172.2**) e evidencia muitas dificuldades na realização de situações problemáticas que envolvem dois raciocínios **(d1751.2)**.

O [redacted] é um aluno pouco autónomo e apresenta algumas dificuldades em gerir o seu tempo na tarefa.

Fatores Ambientais

O [redacted] vive com os pais e duas irmãs, ocupando o segundo lugar na fratria. Apresenta um suporte familiar disponível a ajudá-lo na realização dos trabalhos de casa e nas diferentes tarefas em que o aluno apresenta limitações. A rede familiar, próxima e afastada, parece-nos um facilitador para o aluno (**e310+3, e315+2**).

O aluno está bem integrado no grupo turma, tem um bom relacionamento com os seus pares (**e325+2**).

A escola disponibiliza todos os meios existentes no sentido de ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades (**e360+2**).

Beneficiou de Apoio Psicológico, conforme Relatórios de Avaliação Psicológica presente no processo do aluno datados de 2009 (**e360+2**).

5 - Adequações no processo de aprendizagem

Medidas educativas a implementar (art.16º do DL 3/2008)

Medidas	Explicitação		
☒ **Apoio Pedagógico Personalizado** (art 17º)	a) Reforço das estratégias ao nível de:	Organização	☒
		Espaço	☐
		Atividades	☒
	b) Estímulo e reforço das competências e aptidões		☐
	c) Antecipação e/ou reforço de conteúdos		☐
	d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas		☒

Observações: O aluno beneficiará de procedimentos pedagógicos que transmitam o reforço da sua autonomia no seu trabalho diário. Haverá um reforço de estratégias ao nível da organização da sala de aula. Haverá também um reforço de estratégias ao nível das atividades a desenvolver com o aluno, de competências e aptidões necessárias à aprendizagem através de estratégias: de escuta ativa, de recolha de informações, de gestão do tempo e de finalização de tarefas.

O aluno irá beneficiar de um acompanhamento fora do espaço de sala de aula do regular para uma reeducação ao nível da leitura e escrita.

☒ **Adequações curriculares individuais** (art 18º)	1- Adequações nas áreas curriculares comuns		☐
	2- Introdução de áreas curriculares específicas:	Leitura e escrita em braille	☐
		Orientação e mobilidade	☐
		Treino de Visão	☐
		Atividade motora adaptada	☐
		Outras. Especifique:	☐
	3- Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, através da introdução de áreas curriculares específicas para:	a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐
		b) O Português 2ª língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐
		c) Uma língua estrangeira escrita (L3), do 3º ciclo ao ensino secundário;	☐
	4- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios		☒
	5- Dispensa das atividades por incapacidade do aluno		☐

Observações: Na introdução de objetivos e conteúdos intermédios adequados ao nível de funcionalidade do aluno às disciplinas de Português, Matemática e Inglês.

☐ **Adequações no processo de matrícula** (art.19º)	1- Frequência de estabelecimento escolar fora da área de residência		☐
	2- Adiamento da matrícula no 1º ano do CEB		☐
	3- Matrícula por disciplinas (2º, 3º ciclos e secundário)		☐
	Matrícula nas escolas de referência independentemente da área de residência	4- Alunos surdos	☐
		5- Alunos cegos ou com baixa visão	☐
	Matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado independentemente da área de residência	6- Alunos com perturbações do espetro do autismo	☐
		7- Alunos com multideficiência e com surdocegueira	☐
Observações:			

☒ **Adequações no processo de avaliação** (art.20º)	1- Adequações na Avaliação dos progressos das aprendizagens	Tipo de prova		☐
		Instrumento de avaliação e/ou certificação		☐
		Condições de avaliação, no que respeita:	Formas e meios de comunicação	☐
			Periodicidade	☒
			Duração	☒
			Local	☐
	2- Os critérios Específicos de avaliação dos alunos com um Currículo Específico Individual estão definidos no Programa Educativo Individual.			☐
Observações: O processo de avaliação do aluno deve seguir as normas de avaliação definidas para o ano de escolaridade mas com adequações no tipo de testes (testes com as competências definidas no Programa Educativo Individual), nos instrumentos de avaliação e das condições de avaliação (duração e periodicidade).				

☐ **Currículo Específico Individual** (art.21º)	1- Alterações significativas no currículo comum a nível de:	Introdução de objetivos e conteúdos	☐
		Substituição de objetivos e conteúdos	☐
		Eliminação de objetivos e conteúdos	☐
	2- Introdução de conteúdos centrados na:	Autonomia pessoal e social	☐
		Atividades de cariz prático e funcional	☐
		Aprendizagem em contexto real	☐

	3- Plano Individual de Transição	☐
Observações:		
☐ **Tecnologias de Apoio** (art. 22º)	Especifique: Computador, Lupa, softwares adaptados e outros instrumentos que se revelem necessários.	☐
Observações:		

Outros apoios ☒			
Transporte Escolar	☒	Terapia Ocupacional	☐
Psicologia	☒	Psicoterapia	☐
Serviço Social	☐	Serviços Médicos	☐
Terapia da Fala	☐	Fisioterapia	☐
Psimotricidade	☐	Aconselhamento e Orientação	☐
Ocupação dos Tempos Livres	☐	Tutoria	☐
Auxiliar de Ação Educativa/tarefeira	☐	Outros:	
Observações: Deve ser aplicada a medida de redução do número de alunos por turma.			

6. Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar. (Alínea f) do art. 9º do Dec.-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro)

Referido no anexo I ☐ **Apoio Pedagógico Personalizado**

Referido no anexo II ☒ **Adequações Curriculares Individuais**

Referido no anexo III ☐ **Currículo Especifico Individual**

Referido no anexo IV ☐ **Plano Individual de Transição (PIT)**

7. Distribuição horária (anexo VI).

8. Participantes na elaboração do PEI e responsáveis pelas respostas educativas a aplicar. (Alínea l) do art. 9º do Dec.-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro)		
PEI elaborado por:		
Diretora Turma	[illegible]	
Educação Especial	[illegible]	
Encarregado educação	[illegible]	

Responsáveis pelas respostas educativas a aplicar:

Identificação dos Intervenientes	**Funções desempenhadas**	**Assinatura**
[illegible]	Português	
[illegible]	Inglês	
[illegible]	HGP	
[illegible]	Matemática	
[illegible]	Ciências da Natureza	
[illegible]	Educação Visual	
[illegible]	Educação Tecnológica	
[illegible]	Educação Musical	
[illegible]	Educação Física	
[illegible]	EMRC	
[illegible]	Educação Especial	

Coordenação do PEI: (Diretor de Turma / Professor Titular de Turma)

Nome: [illegible]

Assinatura: [illegible]

9. Implementação e Avaliação do PEI

Início da implementação do PEI: Imediatamente após a aprovação do PEI

A avaliação do Programa Educativo Individual terá uma periodicidade bimestral e trimestral, por ocasião das reuniões intercalares e do final do período. Todos os docentes que definiram as metas anuais a atingir pelo aluno procederão à avaliação das mesmas.

10. Anexos Complementares

Avaliação do PEI

O Programa Educativo Individual deverá ser revisto no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo de Ensino Básico.

Anexo (I)	Apoio Pedagógico Personalizado (art. 17º)	☐	Prof. Titular de turma	☐
			Prof.s da Turma	☐
			Prof de Apoio Educativo	☐
			Prof. de Educação Especial	☐
Anexo (II)	Adequações Curriculares Individuais (art. 18º)	☒	Prof. Titular de turma /DT	☐
			Prof.s da Turma	☒
			Prof. de Educação Especial	☐
Anexo (III)	Currículo Específico Individual (art. 21º)	☐	Prof. Titular de turma /DT	☐
			Prof.s da Turma	☐
			Prof. de Educação Especial	☐
Anexo (IV)	Plano Individual de Transição (ponto 3 do art. 21º)	☐	Prof. Titular de turma /DT	☐
			Prof.s da Turma	☐
			Prof. de Educação Especial	☐
			Entidade responsável pela formação	☐
Anexo (V)	Recursos Humanos e materiais necessários para implementar o PEI	☐	Computador, lupa e softwares adaptados.	☐
Anexo (VI)	Distribuição horária das Atividades previstas no Programa educativo	☒		

11. Homologação
Aprovado pelo Conselho Pedagógico: Data: 12/11/19 Assinatura:
Homologado pelo Diretor Pedagógico: Data: 12/11/19 Assinatura:
Concordo com as Medidas Educativas Definidas: O Encarregado de Educação: Data: 26/10/12

<table>
<tr><th>ANEXO II</th><th colspan="3">ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (artº18)</th></tr>
<tr><td colspan="4">ANO LECTIVO: 2010/2011</td></tr>
<tr><td colspan="2">1- Adequações nas áreas curriculares comuns</td><td>☐</td><td rowspan="10">Aluno: Cristiano André Cunha Ribeiro

Nível de Ensino: Pré-escolar ☐ 1º CEB ☐ 2º CEB ☒ 3º CEB ☐ Secundário ☐

Ano de Escolaridade: 5º Turma: 6 Nº: 8

Apoio prestado pelo:

Prof. Titular de turma X Profs. da turma ☐ Prof. de Educação Especial ☐</td></tr>
<tr><td rowspan="5">2- Introdução de áreas curriculares específicas:</td><td>Leitura e escrita em braille</td><td>☐</td></tr>
<tr><td>Orientação e mobilidade</td><td>☐</td></tr>
<tr><td>Treino de Visão</td><td>☐</td></tr>
<tr><td>Actividademotoraadaptada</td><td>☐</td></tr>
<tr><td>Outras. Especifique:</td><td>☐</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3- Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, através da introdução de áreas curriculares específicas para:</td><td>a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;</td><td>☐</td></tr>
<tr><td>b) O Português 2ª língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário;</td><td>☐</td></tr>
<tr><td>c) Uma língua estrangeira escrita (L3), do 3º ciclo ao ensino secundário;</td><td>☐</td></tr>
<tr><td colspan="2">4- Introdução de objectivos e conteúdos intermédios</td><td>☐</td></tr>
<tr><td colspan="2">5- Dispensa das actividades por incapacidade do aluno</td><td>☐</td></tr>
</table>

Área / Disciplina: Inglês

			1ºP			2ºP			3ºP		
			I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
Conteúdos:	**Competências gerais:**	- Pede e dá informações acerca de si próprio e dos outros. - Seleciona no conjunto de saberes disponíveis, enunciados, estruturas linguísticas e vocábulos necessários à produção de pequenos textos. - Produz pequenas mensagens em situação de relação interpessoal. - Descreve, com o objetivo de dar a conhecer, personagens, objetos, lugares, a partir de suportes vários: imagens, situações, tópicos e/ou elementos linguísticos. - Compensa insuficiências recorrendo a substitutos lexicais e construções mais simples. - Reescreve pequenos textos no sentido do seu aperfeiçoamento.									
	Competências específicas:	1- Pergunta e responde o nome e sobrenome.			X						
		2 – Reconhece e utiliza as question-words : what, who, how, when;		X							
		3 – Apresenta-se e cumprimenta formal e informalmente.			X						
		4 – Reconhece formas diferentes de saudação.			X						
		5 – Utiliza corretamente o artigo indefinido: a/an.		X							
		6 – Substitui nomes pelos correspondentes pronomes pessoais.		X							
		7 – Lê e escreve números cardinais até 100.		X							
		8 – Reconhece e utiliza formas do verbo to be na afirmativa.		X							
		9 – Reconhece e diz as cores.		X							
		10 – Escreve os números ordinais até 31º.		X							
		11 – Pergunta e responde sobre idade, aniversários, moradas e números de telefone.		X							

		12 – Utiliza corretamente os determinantes possessivos.		X								
		13- Responde a perguntas sobre país de origem e nacionalidade.		X								
		14- Conhece alguns países e nacionalidades, tais como: Portugal, Spain, France, Italy, England, Germany, China, Brazil e USA;		X								
		15 – Reconhece e utiliza o verbo have got na forma afirmativa;										
		16 – Conhece algum vocabulário sobre a família, tal como: mother, father, parents, brother, sister, grandmother, grandfather, uncle, aunt										
		17 – Identifica algum vocabulário relacionado com objetos escolares: *rubber, pen, pencil, book, pencil-case, table, chair e blackboard.*										
		18 –Reconhece e utiliza os pronomes demonstrativos.										
		19-Compreende a formação dos plurais regulares, as regras de formação dos irregulares terminados em o, ch, sh, ss, x , z e y e conhece os irregulares *man, woman, child, foot e tooth.*										
		20 – Lê e escreve os nomes de algumas profissões.										
		21 – Descreve fisicamente alguém, usando frases simples.										
		22 – Reconhece e utiliza os nomes de algumas peças de vestuário: jeans, t-shirt, coat, skirt, dress, shoes, boots, trainers.										
		23- Compreende a formação do caso possessivo. ('s)										
		24- Utiliza corretamente o verbo there to be na forma afirmativa;										
		25- Utilizar corretamente o verbo modal *can*										

		26 – Reconhece e utilizar algum vocabulário relacionado com a casa e o mobiliário.									
		27- Utiliza corretamente as preposições de tempo: on, in, at.									
		28- Reconhece as estações do ano.									
		29- Sabe horas certas, meias horas e quartos de hora.									

(I – Iniciado; PA – Parcialmente Atingido; TA – Totalmente Atingido)

Estratégias	Recursos Humanos	Recursos Materiais
• **Explorar pequenos textos com o objectivo de seleccionar informação essencial.** • **Realizar fichas de trabalho e exercícios vários de consolidação de conhecimentos.** • **Orientar, verificar e controlar os trabalhos.** • **Apelar frequentemente à persistência no trabalho e ao esforço para melhorar.** • **Valorizar a aquisição de hábitos e métodos de trabalho.** • **Valorizar evidências de autonomia progressiva no trabalho individual** • **Apelar à participação oral para uma utilização activa da língua Inglesa.**	- Professor da disciplina	- Quadro/quadro Interativo - Manual - Leitor de CD - Fichas de trabalho - Fotocópias do caderno de um colega

Data de elaboração: 06/11/2012	Assinatura:

Centro de Desenvolvimento Infantil e Juvenil

T [illegible]
E-mail: [illegible]

Relatório Inicial

2008/2009

(com referência à CIF-CJ, *no prelo*)

Nome:	
Data de Nascimento: 17.11.2001	Idade: 7 anos
Escola: E.B. 1	Ano Escolar: 2º ano

O [illegible] vive com os pais e duas irmãs (ocupando o segundo lugar na fratria), tratando-se de uma família de nível socioeconómico baixo. A irmã mais nova apresenta um atraso no desenvolvimento da linguagem. O [illegible] estabelece um bom contacto, é muito sociável, curioso pelo meio e falador. Frequenta o 2º ano de escolaridade pela segunda vez. As suas principais dificuldades situam-se ao nível da leitura, escrita e cálculo, tendo sido diagnosticado com uma Perturbação Especifica da Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Dislexia). Estas dificuldades provocam no [illegible] um baixo sentido de mestria e por conseguinte um fraco auto-conceito (acha-se "burro"). No final do ano lectivo anterior, foi proposto para referenciação para o Regime Educativo Especial previsto no Decreto-Lei 3/2008.

Código	Qualificador	Categoria	Descrição
1. Autonomia			
d210	**0**	Realizar uma única tarefa	O Cristiano é, de forma global, uma criança autónoma nas actividades básicas do seu dia-a-dia. No entanto, necessita da ajuda da mãe nos cuidados relacionados com o cabelo e unhas. Não sabe ainda apertar cordões e tem muita dificuldade em abotoar botões de camisa. Nem sempre cumpre com os cuidados básicos de segurança.
d220	**0**	Realizar tarefas múltiplas	
d2300	**0**	Seguir rotinas	
d2306	**0**	Adaptar-se a exigências do tempo	
d510	**0**	Lavar-se	
d5201	**0**	Cuidar dos dentes	
d5202	**1**	Cuidar do cabelo	
d5203	**1**	Cuidar das unhas das mãos	
d5205	**2**	Cuidar do nariz	

Nota: **0** - nenhuma deficiência/dificuldade; **1** - deficiência/dificuldade ligeira; **2** – deficiência/dificuldade moderada; **3** – deficiência/dificuldade grave; **4** – deficiência/dificuldade completa; **8** – não especificada

d530	0	Cuidados relacionados com os processos de excreção	
d540	2	Vestir-se	
d550	0	Comer	
d560	0	Beber	
d571	1	Cuidar da própria segurança	
2. Percepção			
b1560	3	Percepção auditiva	Dificuldade inconsistente na discriminação dos sons: b/m, n/d, m/n, g/d, s/z, t/d, q/g, f/v e p/b.
b1565	3	Percepção visuoespacial	Tem muitas dificuldades de análise e organização visuo-espacial.
3. Memoria			
b1440	2	Memória de curto prazo	Défice quer a nível auditivo como visual.
b1441	0	Memória de longo prazo	
4. Atenção			
b1400	2	Manutenção da atenção	Tem dificuldades em manter-se atento durante o período de tempo necessário para a realização da tarefa. Distrai-se muito facilmente com todo o tipo de estímulos externos à tarefa.
b1401	2	Mudança da atenção	
b1402	2	Divisão da atenção	
b1403	2	Partilha da atenção	
5. Aprendizagem			
d135	0	Ensaiar (repetir)	
d1371	0	Adquirir conceitos complexos	
d140	3	Aprender a ler	Apresenta muita dificuldade na leitura de palavras polissilábicas, ditongos e sílabas com encontros ou grupos consonânticos. Lê frases muito simples e retira o significado no entanto é frequente substituir as palavras por palavras graficamente ou semanticamente semelhantes.
d166	4	Ler	
d145	3	Aprender a escrever	Muita dificuldade na escrita de frases simples, necessitando de ajuda e pistas auditivas para este tipo de tarefa.
d170	4	Escrever	
d150	3	Aprender a calcular	Conhece os números e sinais. Faz cálculo mental de um dígito quando a operação é soma. Apresenta muitas dificuldades na subtracção.
d172	3	Calcular	Resolve apenas problemas simples, expostos oralmente.
6. Raciocínio			
b117	0	Funções intelectuais	Apresenta o desenvolvimento cognitivo/intelectual esperado para a idade com bom nível de abstracção. Apresenta, todavia, muita dificuldade em procurar alternativas de acção na resolução de determinado problema bem como em ponderar as consequências de cada alternativa.
b1640	0	Abstracção	
b1641	0	Organização e planeamento	
b1643	0	Flexibilidade cognitiva	
b1644	0	Auto-conhecimento	
d1751	2	Resolver problemas complexos	
d177	1	Tomar decisões	
7. Motricidade			
b1470	2	Controlo psicomotor	Muito agitado e irrequieto.
b1471	0	Qualidade das funções psicomotoras	
b760	0	Funções de controlo do	

Nota: 0 - nenhuma deficiência/dificuldade; 1 - deficiência/dificuldade ligeira; 2 – deficiência/dificuldade moderada; 3 – deficiência/dificuldade grave; 4 – deficiência/dificuldade completa; 8 – não especificada

		movimento voluntário	
d440	0	Utilização de movimentos finos da mão	
8. Noções Espacio-Temporais			
b1140	2	Funções da orientação em relação ao tempo	Não sabe os meses do ano, não identifica a data de aniversário nem em que mês é o Natal.
b1141	0	Funções da orientação em relação ao lugar	
9. Noção de corpo			
b1801	0	Imagem do corpo	
10. Linguagem			
b16700	0	Recepção da linguagem oral	O seu discurso é um pouco desorganizado verificando-se com frequência a inversão da posição das palavras na frase e/ou a omissão de palavras. Também é frequente a inversão de sons nas palavras (principalmente nos encontros ou grupos consonânticos).
b16710	2	Expressão da linguagem oral	
d3102	0	Compreender mensagens faladas complexas	
d315	0	Comunicar e receber mensagens não verbais	
d132	0	Adquirir informação	
d335	0	Produzir mensagens não verbais	
d350	0	Conversação	
11. Articulação			
b320	1	Funções da articulação	Substitui o /l/ por /w/ e tem dificuldade na articulação correcta do /z/ e /s/.
12. Débito			
b330	0	Funções da fluência e do ritmo da fala	
13. Alterações na voz			
b310	0	Funções da voz	
14. Socialização			
d7104	0	Sinais ou mensagens sociais nos relacionamentos	
d730	0	Relacionamento com estranhos	
d7601	8	Relacionamentos entre filhos e pais	
15. Comportamento			
d2504	3	Adaptar o nível de actividade	Tendencialmente impulsivo com muita agitação psicomotora.
16. Factores Afectivos/Emocionais/Personalidade			
b1260	0	Extroversão	Não tem o cuidado de arrumar por iniciativa o que desarruma e esquece-se frequentemente dos trabalhos de casa. Apesar de baixo sentido de mestria no seu discurso, o Cristiano tenta mostrar precisamente o contrário quando se encontra em tarefa. Apresenta ainda muita dificuldade em lidar com as frustrações.
b1261	0	Amabilidade	
b1262	2	Responsabilidade	
b1263	0	Estabilidade psíquica	
b1266	1	Segurança	
b152	0	Funções emocionais	
d240	2	Lidar com stress e outras exigências psicológicas	

Nota: 0 - nenhuma deficiência/dificuldade; 1 - deficiência/dificuldade ligeira; 2 – deficiência/dificuldade moderada; 3 – deficiência/dificuldade grave; 4 – deficiência/dificuldade completa; 8 – não especificada

O [redacted] foi avaliado formalmente com a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (3ª Ed.), o *Roberts Apperception Test for Children*, a Figura Complexa de Rey e informalmente com provas fonológicas, Provas do Prof. Rebelo (1993) e observações e entrevistas semi-estruturadas. A avaliação decorreu em contexto artificial de gabinete, seguindo-se um Plano Terapêutico Individual.

Amarante, 18 de Outubro de 2009

Psicóloga
Coordenação

* Com formação na "Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: versão para crianças e jovens (CIF-CJ); Aplicação em Contextos Educativos", pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Nota: **0** - nenhuma deficiência/dificuldade; **1** - deficiência/dificuldade ligeira; **2** – deficiência/dificuldade moderada; **3** – deficiência/dificuldade grave; **4** – deficiência/dificuldade completa; **8** – não especificada

Anexo 15

Documentos referentes ao aluno A9

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

Programa Educativo Individual

(Ponto 3 do art. 9º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro)

Ano letivo: 2012/2013

1. Identificação da Escola

Estabelecimento de Ensino: [illegible]

2. Identificação do Aluno

2.1. **Nome:**	[illegible]	2.2. **Data de Nascimento:**	28/11/1997
2.3. **Morada:**	[illegible]		
2.4. **Concelho:**	[illegible]	2.5. **Código Postal:**	[illegible]
2.6. **Pai:** [illegible]		2.7. **Mãe:** [illegible]	
2.8. **Enc. Educação:** [illegible]			
2.9. **Telefone:**	[illegible]	2.10. **E-mail:**	----------
Nível de Ensino: ☐ Pré-escolar ☐ 1º CEB ☒ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ E. Secundário			
Ano de escolaridade: 6º **Turma:** 2 **Nº:** 14			

3. História Escolar e Pessoal

Resumo da história escolar:

- **Usufruiu dos Serviços de Intervenção Precoce?** Sim ☐ Não ☒
- **Data da 1ª matrícula na Educação pré-escolar:** Ano letivo 2002/2003
- **Data da 1ª matrícula no 1º CEB:** Ano letivo 2004/2005
- **Retenções a que foi sujeito no 1º CEB:** [illegible]
- **Data da 1ª matrícula no 2º CEB:** 2009/2010
- **Data da 1ª matrícula no 3º CEB:**----------
- **Data da 1ª matrícula no Ensino Secundário:**----------

ANO LETIVO	NÍVEL DE EDUCAÇÃO / ANO ESCOLARIDADE	MEDIDAS APLICADAS
2002/2003	**Pré-escolar**	----------
2004/2005 2005/2006 2006/2007 2007/2008 2008/2009	**1ºCEB**	Apoio Pedagógico Personalizado (alínea a); Adequações Curriculares Individuais (alínea b); Adequações no Processo de Avaliação (alínea d).
2009/2010 2010/2011 2011/2012 2012/2013	**2ºCEB**	Apoio Pedagógico Personalizado (alínea a); Adequações Curriculares Individuais (alínea b); Adequações no Processo de Matrícula (alínea c); Adequações no Processo de Avaliação (alínea d).
----------	**3º CEB**	----------
----------	**Ensino Secundário**	----------

- Beneficiou de outro apoio fora do âmbito Escolar da Educação Especial? Sim ☒ Não ☐

Tipo de apoio: Serviços de Psicologia/ Terapia da fala.

Outras informações pertinentes (contexto socioeconómico, agregado familiar, diagnóstico médico, antecedentes relevantes a nível de saúde ou outras):

Contexto Socioeconómico: ☐ Baixo ☒ Médio Baixo ☐ Médio Alto ☐ Alto

Constituição do Agregado Familiar:

INFORMAÇÃO MÉDICA/ TÉCNICA

TÉCNICO	NOME	DATA
Médica	Dr. Carla Mai[illegible]	11/07/2006
Psicóloga / Terapeuta da fala	Dr. S[illegible] Rapolho/ Dr. Joana R[illegible]	28/02/2005
Terapeuta da fala	Dr. A[illegible] Cristina	24/11/2006
Psicóloga	Dr. C[illegible]	23/11/2007
Psicóloga	Dr. C[illegible]	20/02/2008

ANTECEDENTES/ SAÚDE

INTERNAMENTOS	NÃO	☒	SIM	☐	DURAÇÃO:

OUTRAS INFORMAÇÕES:

4. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Funções e estruturas do corpo, Atividade e participação e Fatores ambientais

Funções e Estruturas do Corpo

Funções da atenção **(b140.2);**
Funções da perceção **(b156.2);**
Funções da memória **(b144.2);**
Funções cognitivas de nível superior **(b164.2), (b163.1);**
Funções de temperamento e personalidade (desanimo aprendido, baixa tolerância a frustração) **(b152.2).**

Atividade e Participação

A [redacted] apresenta dificuldades de aprendizagem escolar graves **(d140.2), (d145.2), (d166.3),** nomeadamente ao nível da leitura e escrita – Dificuldades específicas de leitura e escrita.
Na área do cálculo matemático a aluna realiza apenas operações de carácter muito simples e a níveis muito concretos (não domina o transporte nas operações de adição e subtração; não divide nem multiplica (operações complexas) **(d170.3), (d172.3), (d175.3).**

Fatores Ambientais

Fez um percurso escolar ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico pautado por dificuldades de aprendizagem, que apresentam carácter significativo, tendo beneficiado de medidas educativas especificas ao abrigo do D.L nº 3/2008 de 7 de janeiro **(e360+2), (e355+2).**
Bom suporte familiar **(e310+2).**

5 - Adequações no processo de aprendizagem

Medidas educativas a implementar (art.16º do DL 3/2008)

Medidas	Explicitação		
☒ **Apoio Pedagógico Personalizado** (art 17º)	a) Reforço das estratégias ao nível de:	Organização	☒
		Espaço	☒
		Atividades	☒
	b) Estímulo e reforço das competências e aptidões		☒
	c) Antecipação e/ou reforço de conteúdos		☒
	d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas		☐
Observações: A aluna beneficiará de procedimentos pedagógicos que transmitam o reforço da sua autonomia no seu trabalho diário. Haverá um reforço de estratégias ao nível da organização da sala de aula, criando condições possíveis de circulação, de acesso a materiais e de visibilidade entre professor - aluna e vice-versa. Haverá também, um reforço de estratégias ao nível das atividades a desenvolver com a aluna, de competências e aptidões necessárias à aprendizagem através de estratégias: de escuta ativa, de recolha de informações, de gestão do tempo e de finalização de tarefas. A aluna irá beneficiar de um acompanhamento fora do espaço de sala de aula do regular para uma reeducação ao nível da leitura, escrita e interpretação textual.			
☒ **Adequações curriculares individuais** (art 18º)	1- Adequações nas áreas curriculares comuns		☐
	2- Introdução de áreas curriculares específicas:	Leitura e escrita em braille	☐
		Orientação e mobilidade	☐
		Treino de Visão	☐
		Atividade motora adaptada	☐
		Outras. Especifique:	☐
	3- Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, através da introdução de áreas curriculares específicas para:	a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐
		b) O Português 2ª língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐
		c) Uma língua estrangeira escrita (L3), do 3º ciclo ao ensino secundário;	☐
	4- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios		☒
	5- Dispensa das atividades por incapacidade do aluno		☐
Observações:			

☒ **Adequações no processo de matrícula** (art.19º)	1- Frequência de estabelecimento escolar fora da área de residência		☐
	2- Adiamento da matrícula no 1º ano do CEB		☐
	3- Matrícula por disciplinas (2º, 3º ciclos e secundário)		☒
	Matrícula nas escolas de referência independentemente da área de residência	4- Alunos surdos	☐
		5- Alunos cegos ou com baixa visão	☐
	Matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado independentemente da área de residência	6- Alunos com perturbações do espetro do autismo	☐
		7- Alunos com multideficiência e com surdocegueira	☐
Observações: A aluna irá frequentar as disciplinas de Português, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física, EMRC.			

☒ **Adequações no processo de avaliação** (art.20º)	1- Adequações na Avaliação dos progressos das aprendizagens	Tipo de prova		☒
		Instrumento de avaliação e/ou certificação		☒
		Condições de avaliação, no que respeita:	Formas e meios de comunicação	☐
			Periodicidade	☐
			Duração	☐
			Local	☐
	2- Os critérios Específicos de avaliação dos alunos com um Currículo Específico Individual estão definidos no Programa Educativo Individual.			☐
Observações: Contemplando a participação oral, a avaliação oral, testes lidos e orientados pelos docentes, otimizando assim, as competências que a aluna revela. Diferenciação das estratégias de construção dos testes de avaliação – recurso a questões de escolha múltipla, verdadeiras/falsas, questões de emparelhamento, redução das questões de produção de resposta, substituição por estratégias alternativas de avaliação (a repetição como estratégia de aprendizagem, etc). Condições especiais nos exames nacionais do Ensino Básico: tolerância extra de 30 minutos para a realização dos exames e leitura do enunciado.				
☐ **Currículo Específico Individual** (art.21º)	1- Alterações significativas no currículo comum a nível de:	Introdução de objetivos e conteúdos		☐
		Substituição de objetivos e conteúdos		☐
		Eliminação de objetivos e conteúdos		☐
	2- Introdução de conteúdos centrados na:	Autonomia pessoal e social		☐
		Atividades de cariz prático e funcional		☐
		Aprendizagem em contexto real		☐

	3- Plano Individual de Transição	☐
Observações:		
☐ **Tecnologias de Apoio** (art. 22º)	Especifique: Computador, Lupa, softwares adaptados e outros instrumentos que se revelem necessários.	☐
Observações:		

Outros apoios ☐			
Transporte Escolar	☒	Terapia Ocupacional	☐
Psicologia	☒	Psicoterapia	☐
Serviço Social	☐	Serviços Médicos	☐
Terapia da Fala	☒	Fisioterapia	☐
Psimotricidade	☐	Aconselhamento e Orientação	☐
Ocupação dos Tempos Livres	☐	Tutoria	☐
Auxiliar de Ação Educativa/tarefeira	☐	Outros:	
Observações: Deve ser aplicada a medida de redução do número de alunos por turma.			

6. Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar. (Alínea f) do art. 9º do Dec.-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro)

Referidos no anexo I ☐ **Apoio Pedagógico Personalizado**

Referidos no anexo II ☒ **Adequações Curriculares Individuais**

Referidos no anexo III ☐ **Currículo Específico Individual**

Referidos no anexo IV ☐ **Plano Individual de Transição (PIT)**

7. Distribuição horária (anexo VI).

8. Participantes na elaboração do PEI e responsáveis pelas respostas educativas a aplicar. (Alínea l) do art. 9º do Dec.-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro)		
PEI elaborado por:		
Diretor de Turma	[illegible]	
Educação Especial	[illegible]	
Encarregado Educação	[illegible]	
Responsáveis pelas respostas educativas a aplicar:		
Funções desempenhadas	**Identificação dos Intervenientes**	**Assinatura**
Português	[illegible]	
Matemática	[illegible]	
Ciências da Natureza	[illegible]	
Educação Visual	[illegible]	
Educação Tecnológica	[illegible]	
Educação Física	[illegible]	
EMRC	[illegible]	
Educação Especial	[illegible]	

Coordenação do PEI: (Diretor de Turma / Professor Titular de Turma)

Nome: [illegible] Assinatura: [illegible]

9. Implementação e Avaliação do PEI

Início da implementação do PEI: Imediatamente após a aprovação do PEI

A avaliação do Programa Educativo Individual terá uma periodicidade bimestral e trimestral, por ocasião das reuniões intercalares e do final do período. Todos os docentes que definiram as metas anuais a atingir pelo aluno procederão à avaliação das mesmas.

10. Anexos Complementares

Avaliação do PEI

O Programa Educativo Individual deverá ser revisto no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo de Ensino Básico.

Anexo (I)	Apoio Pedagógico Personalizado (art. 17º)	☐	Prof. Titular de turma	☐
			Prof.s da Turma	☐
			Prof de Apoio Educativo	☐
			Prof. de Educação Especial	☐
Anexo (II)	Adequações Curriculares Individuais (art. 18º)	☒	Prof. Titular de turma /DT	☒
			Prof.s da Turma	☒
			Prof. de Educação Especial	☐
Anexo (III)	Currículo Específico Individual (art. 21º)	☐	Prof. Titular de turma /DT	☐
			Prof.s da Turma	☐
			Prof. de Educação Especial	☐
Anexo (IV)	Plano Individual de Transição (ponto 3 do art. 21º)	☐	Prof. Titular de turma /DT	☐
			Prof.s da Turma	☐
			Prof. de Educação Especial	☐
			Entidade responsável pela formação	☐
Anexo (V)	Recursos Humanos e materiais necessários para implementar o PEI	☐	Computador, lupa e softwares adaptados.	☐
Anexo (VI)	Distribuição horária das Atividades previstas no Programa educativo	☒		

11. Homologação
Aprovado pelo Conselho Pedagógico:
Data: 22/10/2012 Assinatura: _____
Homologado pelo Diretor Pedagógico:
Data: 22/10/2012 Assinatura: _____
Concordo com as Medidas Educativas Definidas:
O Encarregado de Educação:
Data: 02/10/2012 Assinatura: _____

ANEXO II	**ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (artº18)**		
ANO LETIVO: 2012/2013			
1- Adequações nas áreas curriculares comuns		☐	Aluno:Micaela Hermenegilda leite Brás Nível de Ensino: Pré-escolar ☐ 1º CEB X 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ Secundário ☐ Ano de Escolaridade: 6.º Turma: 2 Nº: 14 **Apoio prestado pelo:** Prof. Titular de turma ☐ Profs. da turma X Prof. de Educação Especial ☐
2- Introdução de áreas curriculares específicas:	Leitura e escrita em braille	☐	
	Orientação e mobilidade	☐	
	Treino de Visão	☐	
	Atividade motora adaptada	☐	
	Outras. Especifique:	☐	
3- Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, através da introdução de áreas curriculares específicas para:	a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐	
	b) O Português 2ª língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐	
	c) Uma língua estrangeira escrita (L3), do 3º ciclo ao ensino secundário;	☐	
4- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios		X	
5- Dispensa das atividades por incapacidade do aluno		☐	

(I – Iniciado; PA – Parcialmente Atingido; TA – Totalmente Atingido)

Área / Disciplina: Língua Portuguesa

Conteúdos:

Competências gerais:

1. Compreensão e expressão oral
- Compreende enunciados orais produzidos em diversos contextos e com diversos graus de complexidade;
- Utiliza uma expressão oral fluente, correta, adequada a diferentes situações de comunicação;
- Observa as regras do uso da palavra em interação.

2. Competência da leitura
- Lê em superfície e em profundidade textos de natureza diversa e produzidos com diferentes finalidades, como objeto de reflexão e de crítica;
- Interpreta, através da apropriação de instrumentos de análise linguística;
- Integra produções literárias na História e na cultura nacional e universal;
- Lê de forma recreativa, de acordo com o Plano Nacional de Leitura.

3. Expressão escrita
- Produz textos de diferentes tipologias e com finalidades diversas com domínio dos requisitos linguísticos e das regras da textualidade: planificação/textualização e revisão (correção linguística, adequação discursiva, coesão, coerência, progressão.)

4. Conhecimento Explícito da Língua
- Reflexão linguística a partir de situações de uso e conhecimento explícito das regras gramaticais.

Competências específicas:

	1ºP			2ºP			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
Compreensão do oral									
- Presta atenção ao que ouve de forma tornar possível: - indica o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida; - refere pormenores relevantes par a construção do sentido global; - distingue o que é objetivo do que é subjetivo, o que é essencial do que é acessório; - explicita o significado de expressões de sentido figurado; - distingue diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.	X								
- Utiliza procedimentos para reter e alargar a informação recebida: - regista relações de forma e de sentido com outros									

		textos ouvidos, lidos ou vistos; - regista tópicos, toma notas; preenche grelhas de registo; - pede informações e explicações complementares.	X								
		- Manifesta a reação pessoal ao texto ouvido, tendo em conta a sua tipologia.	X								
		- Deteta aspetos de diferenciação e variação linguística precisando o papel da língua padrão	X								
		Expressão oral									
		- Usa da palavra de forma audível, com boa dicção e num débito regular;	X								
		- Usa um reportório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado;	X								
		- Respeita princípios reguladores da atividade discursiva: - na produção de enunciados de resposta; - na colocação de perguntas; - na formulação de pedidos; - na apresentação de factos e opiniões.	X								
		- Produz textos orais: - capta e mantém a atenção de diferentes audiências; Apoia se em diversos recursos audiovisuais, informáticos ou outros. - constrói uma argumentação através de um discurso convincente.									
		- Lê em público, em coro ou individualmente.	X								
		- Interage com espontaneidade e à-vontade em situações informais de comunicação: - inicia, mantém e termina conversas simples com diversos tipos de interlocutores; - respeita os princípios adequados às convenções que regulam a interação verbal e não verbal.	X								
		2. Leitura									
		- Lê de forma autónoma, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas; - Deteta o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar.	X								

		- Localiza a informação a partir de palavra ou expressão chave e avalia a sua pertinência.	X									
		- Utiliza técnicas adequadas ao tratamento da informação; - sublinha; toma notas; esquematiza; preenche grelhas de registo; sintetiza.	X									
		- Antecipa o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.	X									
		- Define a orientação de leitura e fixa-se nela. - Faz uma leitura que possibilite: - confirmar hipóteses previstas; identificar o contexto a que o texto se reporta; -explicita a intenção comunicativa ou função dominante e registo(s) utilizado(s); -demarca diferentes unidades de forma-sentido; - identifica pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas; - deteta informação essencial e acessória; - capta sentidos implícitos faz referências, deduções; - explicita o sentido global de um texto. - distingue relações intratextuais e a sua ordem de relevância parte-todo; causa-efeito; razão-consequência.	X									
		- Explicita processos de construção do sentido de um texto multimodal.										
		- Confronta diferentes interpretações de um mesmo texto, sequência ou parágrafo.	X									
		- Reconta e sintetiza textos.										
		- Identifica relações formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais.										
		- Deteta traços característicos de diferentes tipos de texto o sequência textuais.										
		- Lê em voz alta co fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos.	X									
		- Faz apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem. - Identifica marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais.										

		- Distingue modos e géneros literários a partir de critérios dados.									
		- Manifesta-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto a qualidade literária.									
		- Distingue diferentes "vozes" (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores (socioculturais, éticos, estéticos...) que veiculam.									
		- Seleciona, por sua iniciativa e de acordo com o seu gosto pessoal, obras de extensão e complexidade crescentes.									
		- Faz a leitura integral de textos literários representativos dos três modos literários. - Expressa ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.									
		- Expõe o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo.									
		- Explicita os temas dominantes e características formais de poemas.									
		- Expõe o sentido global de um texto dramático, estabelecendo relações entre o texto e o desenvolvimento cénico.									
		3. Escrita									
		- Aplica regras de configuração gráfica de textos;	X								
		- Escreve textos por sua iniciativa para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade, imaginário;	X								
		- Escreve textos experimentando novas configurações textuais;									
		- Define a temática, a intenção, o tipo de texto, destinatário e o suporte em que vai ser lido;	X								
		- Redige o texto: articulando as diferentes partes;									
		- Seleciona o vocabulário ajustado ao conteúdo;									
		- Dá ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados;	X								

		- Respeita as regras de utilização da pontuação;	X								
		- Revê o texto, aplicando procedimentos de reformulação: acrescentar, apagar, substituir;									
		- Adota as convenções (orto)gráficas estabelecidas;	X								
		- Constrói os dispositivos de encadeamento (crono)lógico de retoma e de substituição que asseguram a coesão e a continuidade de sentido.									
		4. Conhecimento Explícito da Língua									
		- Identifica unidades mínimas com valor distintivo nas palavras.	X								
		- Distingue ditongos crescentes e decrescentes. - Distingue ditongos de sequência de duas vogais que não pertencem à mesma sílaba (hiato).									
		- Identifica diferentes estruturas silábicas nas palavras.									
		- Distingue sílaba gramatical de sílaba métrica.									
		- Sistematiza as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. - Explicita categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis.	X								
		- Identifica paradigmas flexionais em verbos regulares e irregulares de uso muito frequente.	X								
		- Estabelece grupos de verbos de conjugação incompleta.									
		- Deduz o significado de palavras complexas a partir de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português contemporâneo.									
		- Distingue regras de formação de palavras por composição de duas ou mais formas de base.									
		- Distingue classes abertas e fechadas de palavras.	X								

		- Distingue classes e subclasses de palavras.	X									
		- Utiliza o pronome pessoal átono em adjacência verbal.	X									
		- Identifica as dez classes gramaticais do léxico português.	X									
		- Distingue os constituintes principais da frase.										
		- Identifica a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhados.										
		- Identifica diferentes realizações da função sintática de sujeito. - Distingue as funções sintáticas de constituintes selecionados e não selecionados pelo verbo.										
		- Identifica a função sintática do constituinte à direita do verbo copulativo e os grupos que o podem constituir.	X									
		- Reconhece o uso do vocativo em enunciados orais ou escritos.	X									
		- Transforma frases ativas em frases passivas e vice-versa.										
		- Compreende processos sintáticos de articulação entre frases complexas.										
		- Identifica processos de enriquecimento lexical do português.										
		- Distingue o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do uso do português contemporâneo;										
		- Identifica diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão em distintos significados de ocorrência.										
		- Reconhece processos sintáticos de articulação entre frases complexas.										
		- Deteta processos irregulares de formação de palavras e de inovação lexical.										

		- Identifica duas funções básicas da linguagem verbal que dão origem ao significado das frases e dos enunciados: - referir entidades, localizações temporais e espaciais. - referir situações e relações entre as entidades.										
		- Utilizar diferentes processos de negação em enunciados e frases.										
		- Distinguir recursos verbais utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados: - tempos verbais; - grupos preposicionais e adverbiais temporais; - orações temporais.										
		- Estabelece relações entre diferentes categorias lexicais e gramaticais para exprimir o aspeto e a modalidade.										
		- Explicita relações pertinentes entre a sequência dos enunciados que constituem um discurso e:- quem o produz; - a quem se destina; - a intenção; - a situação em que ocorre; - o tema ou assunto; - o registo (in)formal.										
		- Deteta, nas formas de realização de um enunciado, o objetivo do locutor, tendo em conta o contexto em que a interação ocorre.										
		- Reconhece princípios básicos reguladores da interação discursiva, aplicando-os eficazmente nos enunciados que produz.										
		- Distingue, em enunciados ou utiliza intencionalmente na sua produção, unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: - ordenação; - explicação e retificação; - reforço argumentativo; - concretização; - marcação conversacional; - conexão entre enunciados.										

		- Identifica nos enunciados recebidos ou produzidos as unidades linguísticas que referem a sua enunciação.										
		- Identifica informação não explicitada nos enunciados, recorrendo a processos interpretativos inferenciais.										
		- Distingue modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito.										
		Deteta, em sequências de enunciados orais ou escritos, características inerentes à textualidade: - autonomia (sequência de enunciados com um princípio e um fim delimitados); - autoria; unidade forma-sentido; atualização do sentido feita por um leitor/ouvinte intérprete.										
		- Enuncia, por comparação, as principais diferenças entre texto realizado no modo oral e texto realizado no modo escrito, no que se refere a: organização da informação; - utilização de recursos extraverbais e verbais.										
		- Explicita regras de uso de sinais de pontuação para: - delimitar constituintes da frase; - representar tipos de frase.	X									
		- Aplica regras de uso de sinais auxiliares de escrita.	X									
		- Aplica regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou de palavras.										
		- Aplica regras: - ortográficas; - de acentuação gráfica: - de translineação.	X									
		- Compreende sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras.										

Estratégias	Recursos Humanos	Recursos Materiais
- Atividades de remediação escritas e orais para compensar défices de aprendizagem; - Atividades de pesquisa de informação que estimulem o gosto pela disciplina; - Orientação, verificação e controlo dos registos do caderno diário e da organização dos instrumentos de trabalho; - Apelo frequente à persistência no trabalho e ao esforço para melhorar; - Acompanhamento individualizado dentro da sala de aula; - Realização de fichas de trabalho; - Realização de testes de avaliação com mais tempo caso se justifique.	- Professor de Língua Portuguesa. - Professora de Educação Especial	- Quadro/quadro interativo - Manual - Fichas de trabalho - Caderno de Atividades; - Caderno diário; - Aula digital; - Caderno de Guiões de leitura.

Data de elaboração: 26/09/2012	Assinatura: [illegible]

MATEMÁTICA

ANEXO II	**ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS (artº18)**		
ANO LETIVO: 2012/ 2013			
1- Adequações nas áreas curriculares comuns		☐	Aluno: Micaela Hermenegilda Leite Brás Nível de Ensino: Pré-escolar ☐ 1º CEB X☐ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ Secundário ☐ Ano de Escolaridade: 6º Turma: 2 Nº: 14 **Apoio prestado pelo:** Prof. Titular de turma ☐ Profs. da turma X☐ Prof. de Educação Especial ☐
2- Introdução de áreas curriculares específicas:	Leitura e escrita em braille	☐	
	Orientação e mobilidade	☐	
	Treino de Visão	☐	
	Atividade motora adaptada	☐	
	Outras. Especifique:	☐	
3- Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, através da introdução de áreas curriculares específicas para:	a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐	
	b) O Português 2ª língua (L2), do pré-escolar ao ensino secundário;	☐	
	c) Uma língua estrangeira escrita (L3), do 3º ciclo ao ensino secundário;	☐	
4- Introdução de objetivos e conteúdos intermédios		☐	
5- Dispensa das atividades por incapacidade do aluno		☐	

	Competências gerais:	Adquirir conhecimentos matemáticos e terminologia para os aplicar em situações do dia a dia.											
Conteúdos:			I	P A	TA	I	P A	TA	I	P A	TA		
		Isometrias- 1- Reflexões			x								
		2- Translações			x								
		3- Rotações	x										
		4- Números racionais		x									
		5- Comparação de números racionais		x									
		6- Simplificação de frações		x									
		7- Expressões numéricas			x								
		8- Problemas com números racionais		x									
		9- Sequenciais e regularidades											
		10-Proporcionalidade											
		11-Volume do cubo e do paralelepípedo											
		12-Tabela de frequências absoluta											

		13-Extremos e amplitudes									
		14-Numeros relativos									

(I – Iniciado; PA – Parcialmente Atingido; TA – Totalmente Atingido)

Estratégias	**Recursos Humanos**	**Recursos Materiais**
Resolução da ficha de diagnóstico Consolidar conhecimentos (Manual) Praticar caderno de atividades Correção do trabalho individual	Professor da disciplina Professoras de apoio	Quadro da sala de aula; quadro interativo , caderno diário e manuais da disciplina

Data de elaboração: / 10 / 2012	Assinatura:

consulta Psicologia e psicopedagogia Lda.

PLANO DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS / ACTIVIDADES

NOME:
DATA DE NASCIMENTO:
ANO LECTIVO: 2004/2005

A ' apresenta uma Dislexia Simples e um Atraso de Desenvolvimento de Linguagem A intervenção no gabinete incide sobre as diferentes áreas problemáticas, no sentido de atenuar e ou colmatar estas dificuldades

Atendendo a importância de um trabalho de parceria e cooperação com a escola e endo esta um local privilegiado para intervenção e consolidação de aprendizagens apresentamos algumas actividades e estrategias que podem ser implementada em contexto escolar

- **Visualização de sons** mostrar como se pronuncia correctamente o som r numa palavra quer por observação do modelo qu r por auto-observação em frente a um espelho
- **Consciência fonológica** consciencialização da presença/ existência do som r em inicio meio ou fim de palavra jogo de identificação de rimas
- **Descrição de imagens/ sequências** com sequência lógica e organização do discurso
- **Cumprir ordens** pedir para que cumpra ordens/ faça recados, aumentando gradualmente, o comprimento e complexidades das mesmas
- **Organização visuo-perceptiva** – exercicios envolvendo discriminação figura-fundo posições espaciais, identificaçao de semelhanças e diferenças

– TEL : – FAX:

- **Memória** – exercícios de memorização visual (imagens, sequências de imagens) e memória auditiva (algarismos, palavras, frases)
- **Reforço** – reforçar positivamente todos os esforços, mesmo que não resultem no pretendido, e comportamentos desejados

[illegible], 28 de Fevereiro de 2005

A Psicóloga

A Terapeuta da Fala

Anexo 16

Documentos referentes ao aluno A10

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de [illegible]

Escola Básica e Secundária de [illegible] (sede)

Programa Educativo Individual

Artº 8 e Artº 9 do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro

Ano Lectivo 2012/2013

Estabelecimento de Ensino: EB/S de [illegible]

Nome: [illegible] **Data de Nascimento:** 11/ 09/ 2000

Morada: [illegible] **Telefone:** [illegible]

[illegible]

Nível de Educação ou Ensino:

☐ Pré-Escolar ☐ 1ºCEB ■ 2º CEB ☐ 3ºCEB ☐ E. Secundário

Ano de Escolaridade: 6º **Turma:** D

Docente responsável pelo grupo/turma: [illegible]

Docente de educação especial: [illegible]

1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

Data da 1ª matrícula (no pré-escolar, ou 1º CEB): 2007/2008

Beneficiou de Apoio no âmbito da IP: Não

Retenções a que foi sujeito:
Nenhuma

Medidas Educativas anteriormente adoptadas:

Outros Apoios fora do âmbito da Educação Especial

Outros antecedentes relevantes

Do contexto socioeconómico:

Pertence a uma família de contexto sócio-cultural e económico estável.
O encarregado de educação e restantes membros da família são participativos e interessados no processo educativo do aluno.

Agregado familiar: É composto pela mãe, pai, tia e um primo de 2 anos.

Clínicos: beneficiou de sessões de terapia da fala no Hospital São João e na escola em 2010/11

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Atividade e participação, Funções e estruturas do corpo, e Fatores ambientais

Indicadores de Funcionalidade

Funções e estruturas do corpo
O relatório médico corrobora o diagnóstico de um quadro compatível com dislexia, sobretudo de cariz auditiva. **(b1560.3 - Percepção auditiva)**

Pela Classificação **I**nternacional de **F**uncionalidade, Incapacidade e Saúde (CI**F**) o aluno apresenta limitações nas funções mentais **d**a linguagem (dislexia) **(b167.2- Funções mentais da linguagem).**

Atividade e Participação

O [redacted] demonstra um défice na leitura, tipicamente causado por uma dificuldade em processar os aspectos fonológicos da linguagem.
A sua leitura apresenta paragens na fluência, intercalada com hesitações.

Quanto à exatidão:
omite palavras
"esta ficava no meio" – ficava no meio
"nos olhos de Joaquim" – nos olhos Joaquim
"para um lindo colar" – para lindo colar

Omite letras
"Árvores" – árvor

Substitui letras de sons próximos
"Receosos" – receados

Acrescenta sílabas
"esta" – estava
Após a leitura, muitas vezes não recorda a informação que o texto contém, levando-o a apresentar algumas dificuldades na interpretação de textos. **(d166.3 - Ler).** Apesar de se notar algum esforço do aluno para superar dificuldades, apresenta períodos curtos de atenção e concentração. **(d160.2 - Concentrar a atenção)**
Apresenta dificuldades acentuadas ao nível do processamento fonológico, apresentando em trabalhos escritos muitos erros ortográficos **(d170.3- Escrever):** erros fonológicos e erros nas palavras grafo-fonémicas irregulares, confundindo letras de sons equivalentes e de forma próxima, bem como substitui letras de sons e formas bem diferentes:
"gosta" - costa
"Beiço" - veiso
"Caber" - cover
"Cheios" – jeios
Relativamente aos traços grafomotores o aluno não apresenta desorganização, apresentando uma caligrafia legível.
É um aluno com dificuldades em formular e ordenar ideias. **(d163.2 - Pensar).**
Na área da Matemática, apresenta dificuldade no raciocínio lógico e na resolução de problemas. Executa somas e subtrações sem dificuldade, no entanto no processo de dividir e multiplicar as lacunas são imensas. **(d172.2- Calcular).** Demonstra também dificuldades no reconhecimento de lateralizações no espaço gráfico com dificuldades ao nível da utilização dos algoritmos. A nível de cálculo mental não se verificam dificuldades.

No ano letivo anterior frequentou a turma ninho, às disciplinas de português.
Fatores Ambientais É um aluno com uma boa relação com os colegas, estando bem integrado na turma. **(e320+2 - Amigos)** Vive com os pais, uma tia e um primo (22 anos). Não tem irmãos. Beneficia de subsídio – escalão B **(e5851+2 - Sistemas de educação e formação profissional)** É uma família interessada pelo seu percurso escolar, **(e310+2 - Família próxima)** e sempre que solicitada mantém contacto com a escola. Beneficiou de sessões de terapia da fala em anos letivos anteriores. (desde os dois anos de idade)

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar (Artº 16º)

Artigo 17º	**Apoio Pedagógico Personalizado**	**X**
	Cumpre o disposto nas alíneas a), b), c) c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma: Apoio à disciplina de Português – 90' semanais com o docente da disciplina, havendo uma articulação com a docente de educação especial, na orientação de competências específicas a desenvolver com o aluno.	x
	Cumpre o disposto na alínea d) ▪ Reforço e desenvolvimento de competências específicas á disciplina de português por um professor da disciplina, havendo uma articulação com a docente de educação especial, na orientação de competências específicas a desenvolver com o aluno.	

Artigo 18º	**Adequações Curriculares Individuais**	
	Introdução de áreas curriculares específicas	
	Introdução de objectivos e conteúdos específicos ▪ (Ver anexo)	
	Dispensa de actividades curriculares	

Artigo 19º	**Adequações no Processo de Matrícula**	
	Matricula fora da área de residência	
	Adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade	
	Matrícula por disciplinas	
	Escola de referência	
	UE M ou UEE	

Artigo 20º	**Adequações no Processo de Avaliação**	X
	• **Adaptações na forma de avaliação:** • Tipo de prova: • testes mais curtos; • mais tempo para a realização de provas; • com o acompanhamento da professora, como auxiliar para a leitura dos textos; • os erros ortográficos não deverão ser penalizados. • as perguntas deverão ser simplificadas, sem complexidade linguística (a nível morfo sintáctico, semântico e lexical); • explicitação do significado das palavras escritas que o aluno não compreende.	X
	Instrumentos de avaliação: • Provas escritas; Registos diários. A avaliação realiza-se segundo duas vertentes: a formativa e a sumativa.	
	Formas e meios de comunicação	
	Periodicidade: • A avaliação formativa é contínua. • A avaliação sumativa realiza-se em momento fixo de cada trimestre, de acordo com a dinâmica a implementar na turma. A avaliação destas medidas será realizada no final do ano lectivo.	
	Local: Sala do regular	
	Duração: Com mais tempo para a realização das Provas (30 minutos).	

Artigo 21º	**Currículo Especifico Individual**	
	(anexar currículo)	

Artigo 22º	**Tecnologias de Apoio**	

Outros Serviços Complementares

Terapia da Fala	
Terapia ocupacional	
Fisioterapia	
Psicologia	
Outros	

Participação nas actividades da escola:

▪ O aluno participará em todas as actividades educativas da escola, de acordo com a dinâmica da turma em que se encontra inscrito.

▪ O trabalho será realizado em parceria com a diretora de turma, professores da turma, a Professora de educação especial, a Família, e outros técnicos.

Distribuição horária das diferentes actividades

O aluno cumpre o horário estabelecido para a turma.

***Horário em anexo**

4. **Plano Individual de Transição** Sim (anexar PIT) ☐ Não ■

5. **Responsáveis pelas respostas educativas**

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
	Diretor de Turma*1	
	Prof. Educação Especial*2	
	SPO	
	Encarregado de Educação	

*[1]) **Funções desempenhadas** – Diretor de turma: participar na elaboração do PEI, coordenar o programa educativo individual, participar no processo de avaliação do aluno, participar na elaboração do relatório circunstanciado das medidas educativas implementadas;

*[2]) **Funções desempenhadas** - Prof. Educação Especial: Participar na elaboração do PEI; Colaborar com o Diretor de turma, professores das diversas disciplinas, Psicólogo da Escola, Pais/Enc. de Educação e outros elementos da comunidade; Participar no processo de avaliação dos alunos; Colaborar, sempre que se justifique, com o Conselho de turma na implementação das medidas educativas; Intervir diretamente junto do aluno, na realização de atividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas; Participar na elaboração do relatório circunstanciado das medidas educativas implementadas.

6. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI
Dezembro de 2012

Avaliação do PEI
Critérios: Eficácia das medidas apontadas; Grau de satisfação do encarregado de educação; cumprimento do estabelecido no PEI.
Instrumentos: Registos dos diferentes intervenientes;
Intervenientes Professores da turma, Professora da Educação Especial, Encarregado de Educação e todos os Técnicos envolvidos.
Momentos de avaliação: Avaliações intercalares trimestrais
Data de revisão: No final do ano lectivo. Se necessário em data a estabelecer.

Transição entre ciclos
Efetuar o planeamento atempado, com base no levantamento das suas necessidades. Acompanhamento pela equipa educativa e por técnicos especializados que procedam à observação e avaliação das capacidades do aluno com a finalidade de se definirem quais as melhores condições futuras. Contacto permanente com o encarregado de educação.

7. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado por:

Profissional:	Assinatura
Diretor(a) de Turma	
Prof. Educação Especial	
SPO	
Encarregada de Educação	

Coordenação do PEI a cargo de:

Profissional	Assinatura
Educador de Infância	
Professor do 1° CEB	
Diretor(a) de Turma	

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: _____ Assinatura: _____

Homologado pela Direção Executiva:

Data:_____ Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas

O Encarregado de Educação:

Data: _____ Assinatura: _____

Ministério da Educação

Direcção Regional de Educação
Centro de Área Educativa d

Agrupamento
Sede:

RELATÓRIO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

Ref.ª 20
Entregue à Directora de Turma para procedimentos em conformidade e procedimentos de registo pelos S.A.E
14/03/2012

NOME

Ano/ Turma 5A **N.** 13

IDADE 11 anos **D.N.** 20/12/2000

Directora de Turma Professora

Ficha de Encaminhamento recebida a 7/02/2012

Motivo do Encaminhamento: O aluno manifesta dificuldades de aprendizagem, ritmo de aprendizagem lento, falta de concentração, pouca autonomia e muita insegurança. Na disciplina de Língua Portuguesa é onde revela maiores dificuldades sobretudo ao nível da expressão escrita. Apresenta elevada incorrecção ortográfica, sendo por vezes ilegível o que escreve. É lento na execução das tarefas propostas.

08/02/2012 – No primeiro atendimento com a Directora de Turma e com a Encarregada de Educação, foi entregue um relatório de Pedopsiquiatria, assim como um relatório da avaliação psicológica do aluno (o é acompanhamento fora da escola).

O é seguido em Pedopsiquiatria desde 2007, já com antecedentes de dificuldades de articulação da linguagem – Perturbação Fonética e Perturbação da Linguagem Escrita - Dislexia frequentando Terapia da Fala. Tem acompanhamento em Pediatria e Otorrinolaringologia. Apresenta dificuldades de aprendizagem associadas a uma Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção. Tem um défice perceptivo-espacial, que não é cognitivo, mas influencia o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tel. – Fax.
E-mail:

Parecer da Psicóloga:

Após análise dos relatórios encaminhados para o SPO e da informação recolhida, e após aplicação da PADD – Prova de Análise e Despiste da Dislexia, o aluno apresenta uma Dislexia Fonológica (dislexia grave) associada a uma Disgrafia.

O Joel deve ser referenciado, uma vez que as suas dificuldades são de caracter permanente, e ter medidas educativas adequadas na avaliação.

Propõe-se, o fornecimento de um Caderno de Reeducação da Leitura e Escrita, que deve ser trabalhado nas aulas de Apoio Educativo ou Individualizado, a fim de se melhorar as dificuldades que o aluno apresenta. O Caderno será entregue pelos Serviços de Psicologia e deve a Directora de Turma dar conhecimento ao Professor do Apoio. Assim que terminado o Caderno, o Professor do Apoio, juntamente com a Directora de Turma, e respectiva Psicóloga, dêem fazer uma reavaliação da situação do aluno.

E, passar ter acompanhamento em sessões no Grupo de Promoção Cognitiva, para melhorar o seu rendimento escolar e a sua capacidade de memorização e retenção de informação, e consecutivamente, a sua capacidade de atenção e concentração.

S. Romão do Coronado, 08 de Março de 2012

A Psicóloga,

(Dra.)

Tel. Fax.
E-mail:

Anexo 17

Documentos referentes ao aluno A11

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

[PEI – Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro]

ESTABELECIMENTO DE EDUCAÇÃO OU ENSINO: EB 2/3 DE [illegible]

1. DATA DA ELABORAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Elaborado em:	Ano Letivo	Ano / Turma	Nome do Diretor de Turma / Prof. Titular da Turma
16-11-2012	**2012/2013**	**5ºD**	[illegible]

2. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: [illegible] **Data de Nascimento: 10-01-2001**

Residência: [illegible]

Nome do Pai: [illegible] **Nome da Mãe:** [illegible]

Nome do Encarregado de Educação: [illegible] **Telefones:** [illegible]

Residência: [illegible]

3. TÉCNICOS RESPONSÁVEIS

Nome completo	Área de Intervenção
3.1 [illegible]	3.1 Terapia da Fala
3.2 [illegible]	3.2 Psicologia
3.3	3.3
3.4	3.4

4. ASSINATURA DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Data	Qualidade	Assinatura (legível)
16/11/2012	1. Docente do grupo/turma / Director de Turma	1. [illegible]
	2. Docente de Educação Especial	2. [illegible]
	3. Encarregado de Educação	3. [illegible]
	4. Departamento de Educação Especial	4.
	5. Serviço de Psicologia	5.
	6. Centro de Saúde	6.
	7. Centro de Recursos Especializados	7.
	8. Escola de Referência	8.
	9. Unidade de ensino/apoio	9.
	10. Outros	10.

5. AUTORIZAÇÃO EXPRESSA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

De acordo com o ponto 2 do Artigo 11º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, declaro que autorizo a aplicação do presente Programa Educativo Individual ao/à meu/minha educando(a), acima identificado(a), tendo dele tido completo conhecimento pelo que rubriquei/assinei todas as suas folhas.

Data 16/11/2012 O Encarregado de Educação [illegible]

(assinatura legível)

Programa Educativo Individual do(a) aluno(a): da Silva

Rubrica do(a) Coordenador(a) do PEI:

Rubrica / Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

6. ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS A APLICAR

Data	Qualidade	Assinatura (legível)
16/11/2012	1. Docente do grupo/turma / Diretor de Turma 2. Docente de Educação Especial 3. Encarregado de Educação 4. Coordenador(a) da Área de Educação Especial 5. Serviço de Psicologia 6. Centro de Saúde 7. Centro de Recursos Especializados 8. Escola de Referência 9. Unidade de ensino/apoio 10. Direção Executiva	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

7. PARECER DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

É de Aprovar e de Homologar ☒ Não é de Aprovar considerando que:

À consideração superior.

Data 16/11/2012 O(A) Coordenador(a) da Área de Educação Especial

8. APROVAÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO E HOMOLOGAÇÃO DA DIREÇÃO EXECUTIVA

Conselho Pedagógico

Aprovado ☒ Não aprovado considerando:

Em reunião do Conselho Pedagógico de 29/11/2012 Ata nº 13/2012

O Presidente do Conselho Pedagógico

Direção Executiva

Homologado ☒ Não homologado considerando:

Data 30/11/2012 P'lo Direção Executiva

Recebi em 30/11/2012 após homologação.

O Coordenador do PEI:

9. ATUALIZAÇÕES DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo	Data	Ano/Turma	Pontos do **PEI** atualizados	Diretor de Turma / Prof. Titular da Turma (Nome legível, ainda que abreviado)
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			

10. TIPIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			**Mentais (globais e específicas)**			**Voz e Fala**	**Neuromusculo-esqueléticas**	**Saúde Física**
Audição	**Visão**	**Audição e Visão**	**Cognitivas**	**Linguagem**	**Emocionais**			
				X (Dislexia)				

11. RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL RELEVANTE

11.1-ESCOLAR

O aluno frequentou o Jardim de Infância durante três anos (2003 a 2006), em Folgosa (Maia).

Iniciou a frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2007/2008, na EB1 de Folgosa (Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia). Apresenta uma retenção no 4º ano (2010/2011).

No final do ano letivo de 2008/2009 (2º ano), o aluno foi referenciado pela Professora Titular de Turma por apresentar «(...) dificuldades, em especial na área de Língua Portuguesa, estando no presente ano letivo, a cumprir programa do 1º ano de escolaridade. Tem demonstrado pequenos progressos, mas ainda revela dificuldades ao nível da articulação de palavras. Tal situação intensifica-se dado que se distrai bastante (...) Foi submetido a plano de recuperação (...) Apresenta caligrafia disforme. (...) À medida que foi avançando no processo de leitura e escrita, revelou pequenas dificuldades que "camuflou", decorando os textos, no 1º ano de escolaridade.»

No ano letivo de 2009/2010 (novembro de 2009), começou a beneficiar de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro: Apoio pedagógico personalizado (artº17º); adequações curriculares individuais (artº18º), na disciplina de Língua Portuguesa; e adequações no processo de avaliação (artº20º). Beneficiou de apoio pedagógico personalizado, prestado por docente de Educação Especial.

No ano letivo de 2010/2011, beneficiou de apoio educativo, ao abrigo do Despacho nº 50/2005, tendo deixado de usufruir de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. No final do 2º período, o aluno foi avaliado pelos Serviços de Psicologia e Orientação do Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia, tendo ficado, novamente, abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. A partir do 3º período, começou a beneficiar de apoio pedagógico personalizado, prestado por docente de Educação Especial.

No ano letivo de 2011/2012, o aluno beneficiou das medidas educativas: Apoio pedagógico personalizado (artº17º - alíneas a), b) e d)) e adequações no processo de avaliação (artº20º), nomeadamente, mais tempo na realização das provas, realização das mesmas em local diferenciado dos restantes colegas, sendo-lhe facultada a leitura prévia da prova por um docente, e não penalização pelos erros decorrentes da dislexia. Beneficiou de apoio pedagógico personalizado, prestado por docente de Educação Especial, desde o mês de setembro. O relatório final circunstanciado indica que o aluno deverá continuar a beneficiar das mesmas medidas educativas e deverá ser inserido numa turma com um número reduzido de alunos. Em fevereiro de 2012, o aluno foi sujeito a uma avaliação psicológica por uma psicóloga clínica.

Beneficiou de sessões de apoio psicológico, uma vez por semana, na Junta de Freguesia de Folgosa.

No presente ano letivo (2012/2013), iniciou a frequência do 2º Ciclo, no Agrupamento de Escolas de Coronado e Covelas.

11.2-PESSOAL

No que concerne ao contexto familiar, o aluno vive com os pais e uma irmã mais nova.

Foi seguido em consultas de Pedopsiquiatria, no Hospital Privado da Trofa, desde dezembro de 2008, tendo sido encaminhado pela médica de família. Foi avaliado em quatro consultas. O relatório de Pedopsiquiatria, datado de abril de 2009, indica que "a avaliação psicológica efectuada revelou um coeciente [sic] intelectual normal, défice de atenção e ansiedade, associada a dislexia moderada/grave".

Desde fevereiro de 2012, é acompanhado em consultas de Psicologia Clínica, quinzenalmente. O resultado da avaliação psicológica, de fevereiro de 2012, indica que o aluno "apresenta uma Perturbação Específica da leitura e escrita – Dislexia".

Por indicação da Psicóloga que acompanha o aluno, o mesmo frequenta sessões de Terapia da Fala, uma vez por semana.

Frequenta um Centro de Estudos.

Usa óculos desde o final do ano letivo de 2008/2009.

12. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ

12.1 - FUNÇÕES DO CORPO

Segundo dados da avaliação psicológica, em relação às funções mentais globais, não apresenta nenhuma limitação nas funções da consciência (b110.0). Apresenta limitações moderadas nas funções de orientação no tempo e no espaço (b114.2). Não apresenta limitações nas funções intelectuais (b117.0). Manifesta limitações moderadas nas funções psicossociais globais (b122.2), nas funções do temperamento e da personalidade (b126.2), nomeadamente, dificuldades moderadas na estabilidade psíquica (b1263.2). Apresenta limitações moderadas nas funções do sono (b134.2). Estas dificuldades são mais notórias quando o aluno tem teste de avaliação, os seus níveis de ansiedade aumentam, levando a insónias.

Relativamente às funções mentais específicas, apresenta limitações graves na atenção (b140.3), nomeadamente, na manutenção da atenção (b1400.3) e na divisão da atenção (b1402.3).

Manifesta limitações moderadas na memória (b144.2), concretamente na memória a curto prazo (b1440.2), na memória a longo prazo (b1441.2) e na recuperação da memória (b1442.2).

Apresenta limitações moderadas nas funções psicomotoras globais (b147.2); nas funções de perceção globais (b156.2); nas funções cognitivas de nível superior (b164.2), nomeadamente nas funções de abstração (b1640.2), na organização e planeamento (b1641.2) e na flexibilidade cognitiva (b1643.2).

Manifesta limitações moderadas nas funções mentais da linguagem (b167.2).

12.2 – ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

No domínio da Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos, o aluno apresenta uma dificuldade moderada na aprendizagem da leitura (d140.2), isto é, na capacidade de ler material escrito com fluência e precisão, tal como, vocalizar palavras com a pronúncia correta e compreender palavras e frases. Com efeito, o aluno efetua uma leitura silábica, hesitante, arritmada, desrespeitando a pontuação, com bastantes incorreções e erros de antecipação. A velocidade de leitura é bastante inferior à média para a idade e para o nível escolar. Durante a leitura segue a linha com o dedo, lê primeiro em voz baixa, movimenta-se e, à medida que avança na leitura, aproxima o texto do seu campo visual. Ao nível da exatidão, comete omissões de letras (ex: areia-area) e, sobretudo, da última sílaba (ex: longe-lon; descansado-descanso), acentos (fábula-fabula); altera a posição das letras nas sílabas (ai-ia; per-pré; fla-fal; me-em; sal-las; pla-pal; ra-ar); faz confusão entre fonemas, grafemas e ditongos, com diferenças subtis de grafia ou de som (a-o; o-u; a-e; p-t; b-v; s-z; f-t; m-n; f-v; g-j; ch-j-x; nh-lh-ch; ão-am; ão-ou); adiciona letras (ex: era-será) e sílabas (ex: verdade-verdadeiro); substitui palavras por outras de estrutura similar, porém com significado diferente, ou sem significado (devagar-desagar; injusta-injunta); acrescenta sílabas (verdade-verdadeiro); "inventa" partes de palavra (padeiro-padrinho; paisagens-países).

Apresenta dificuldade moderada na aprendizagem da escrita (d145.2). O aluno apresenta dificuldades ao nível da ortografia: omissão de sílabas (ex: professora-profera), letras (ex: dentro-detro; segundo-segudo; havia-avia; horário-orario) e acentos (à-a; até-ate; horário-orario); inversão de letras (ex: procura-porcora; primeiro-pirmeirio; proporcionar-porpocionar) e sílabas; confusão de fonemas e grafemas (ex: vez-ver; tesouro-tezouro; cheguei-xegei; príncepes-prinsepes; princesas-prinsezas) e de letras com sons equivalentes (procura-procora; buscar-boscar; fábulas-fabolas); adição de letras (contar-contare); substituições de letras de sons e formas diferentes (responsável-rescosalel; feitiçarias-feirisarias); manifesta grandes dificuldades no respeito pelas regras ortográficas da língua (aventura-avemtora; aloguei-alogei; conseguia-comsegia; indicando-imdicando) e de pontuação.

Quanto ao traçado grafomotor, o aluno escreve desrespeitando os espaços das margens, havendo uma desorganização generalizada dos espaços projetados. A letra é angulosa, demasiado grande.

O aluno não apresenta dificuldades em aprender a calcular (d150.0). Conhece os algarismos, ordena números atendendo à ordem de grandeza, calcula mentalmente operações simples, realiza adições com transporte e subtrações por empréstimo, efetua operações de multiplicação, sabe as tabuadas e efetua a operação de divisão. É capaz de resolver situações problemáticas simples ou que envolvam dois raciocínios.

Apresenta uma dificuldade moderada em concentrar a atenção (d.160.2), isto é, em concentrar, intencionalmente, a atenção em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que distraem; e em dirigir a atenção (d161.2), isto é, em manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo, sobretudo quando se trata de tarefas que implicam a leitura e escrita.

Apresenta dificuldade grave em ler (d166.3), isto é, em realizar atividades envolvidas na compreensão e interpretação de textos escritos com o objetivo de adquirir conhecimentos gerais ou informações específicas. Como o aluno apresenta grandes dificuldades em descodificar o que lê, após

a leitura, não recorda a informação que o texto contém e, por conseguinte, não interpreta o texto adequadamente. Muitas vezes não compreende o que se pergunta e, portanto, sobre o que deve incidir a resposta. O próprio aluno refere que, após a leitura de um texto, fica aborrecido, porque tem consciência de que leu mal e, como não compreendeu nada do que leu, solicita ao professor que efetue a leitura do texto.
O aluno apresenta dificuldade grave em escrever, nomeadamente em utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (d1701.3), e em utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições (d1702.3).

Não apresenta dificuldades em calcular (d172.0), unicamente necessita de ajuda quando é necessário interpretar o enunciado de um problema.

No capítulo das tarefas e exigências gerais, o aluno apresenta dificuldade moderada em lidar com o stress (d2401.2), sobretudo nas vésperas de testes de avaliação, mostrando-se apreensivo, inseguro e ansioso, com indisposição física.

Dificuldades

Para além das dificuldades referidas anteriormente, a nível da linguagem compreensiva, apresenta dificuldades em recontar uma história lida por outrem.
A nível da perceção auditiva, apresenta alguma dificuldade na discriminação de fonemas com sons semelhantes; em memorizar e repetir pela mesma ordem uma série de seis ou cinco nomes de pessoas, bem como uma série de seis algarismos; em memorizar e repetir frases simples e complexas.

Nível de Aquisições

A nível da escrita, consegue copiar frases e textos com alguma correção, apesar de, por vezes, avançar linhas.

A nível da leitura, é capaz de ler sílabas diretas, inversas e triplas.

A nível da linguagem oral compreensiva, revela alguma capacidade de compreensão de histórias ouvidas. A nível da linguagem oral expressiva, é capaz de narrar vivências do dia-a-dia, recontar histórias simples, com lógica, e articular corretamente as palavras.

A nível da orientação temporal, não apresenta dificuldades, exceto alguma hesitação em nomear, por ordem, os meses do ano.

A nível da perceção auditiva, é capaz de discriminar pares de palavras semelhantes; identificar vocábulos incompletos; ouvir e recontar uma história simples, apesar da expressão abreviada; ordenar sequencialmente figuras relativas a uma história ouvida.

Desenvolveu competências a nível do cálculo: reconhece e usa números, sinais aritméticos e símbolos; adquiriu os conceitos de numeracia e conceitos relativos a conjuntos; aprendeu competências aritméticas para o uso de operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

12.3-FATORES AMBIENTAIS

Facilitadores

De forma geral, revelam-se facilitadores os seguintes fatores ambientais:

Produtos e tecnologias de apoio para comunicação (e1251+1), o aluno usa óculos.

Apoio e Relacionamentos - família próxima (e310+3); Profissionais de saúde (e355+2).

O aluno beneficia de um apoio constante por parte da família, nomeadamente no acompanhamento a nível académico. O aluno beneficia de sessões semanais de Terapia da Fala.

Os serviços, sistemas e políticas relacionados com a saúde, nomeadamente as políticas de saúde (e5802+2), que permitem que o aluno possa beneficiar de Terapia da Fala e de Acompanhamento Psicológico.

São igualmente facilitadores os serviços e políticas relacionados com a educação, nomeadamente a educação especial (e5853+2). Com efeito, o aluno beneficiou e continua a beneficiar de apoio pedagógico personalizado, por professor de Educação Especial, visando o desenvolvimento de competências específicas, no âmbito da leitura e escrita, e de medidas educativas adequadas à sua problemática.

13. DEFINIÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR

13.1 **Apoio Pedagógico Personalizado** ☒ [illegible]	13.1.1☒ Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades 13.1.2☒ Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem 13.1.3☒ Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma 13.1.4☒ Reforço e desenvolvimento de competências específicas

13.2 Adequações Curriculares Individuais ☐	13.2.1☐ Introdução de áreas curriculares específicas: 13.2.1.1☐ Leitura e escrita em Braille 13.2.1.2☐ Orientação e mobilidade 13.2.1.3☐ Treino de visão 13.2.1.4☐ Atividade motora adaptada 13.2.1.5☐ Outra(s): 13.2.2☐ Alunos surdos: 13.2.2.1☐ Língua gestual portuguesa (L1-do pré-escolar ao 3º ciclo) 13.2.2.2☐ Português como segunda língua (L2-do pré-escolar ao 3º ciclo) 13.2.2.3☐ Introdução da língua estrangeira **escrita** (L3-3º ciclo) 13.2.3☐ Introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função de: 13.2.3.1☐ Competências terminais do ciclo ou curso 13.2.3.2☐ Características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos 13.2.4☐ Dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno:
13.3 Adequações no Processo de Matrícula ☐	13.3.1☐ Adiamento da matrícula no 1º ano, por um ano, não renovável 13.3.2☐ Matrícula por disciplinas nos 2º e 3º ciclos, assegurada a sequencialidade do regime educativo comum 13.3.3☐ Matrícula em escola de referência, para crianças/alunos surdos 13.3.4☐ Matrícula em escola de referência, para crianças/alunos cegos ou com baixa visão 13.3.5☐ Matrícula em escola com unidades de ensino estruturado, para crianças/alunos com perturbações do espectro do autismo 13.3.6☐ Matrícula em escola com unidades com ensino especializado, para crianças/alunos com multideficiência e com surdocegueira.
13.4 Adequações no Processo de Avaliação ☒	13.4.1☒ Alteração do tipo de provas 13.4.2☐ Alteração dos instrumentos de avaliação e certificação 13.4.3☒ Alteração das condições de avaliação: 13.4.3.1☒ Formas e meios de comunicação 13.4.3.2☐ Periodicidade 13.4.3.3☒ Duração 13.4.3.4☐ Local 13.4.3.5☒ Outras: despenalização dos erros ortográficos.

13.5 **Currículo Específico Individual** ☐ [illegible]	Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante **o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma,** substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. O currículo específico individual pressupõe **alterações significativas no currículo comum**, podendo as mesmas traduzir-se na **introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos**, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à **autonomia pessoal e social** do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Os alunos com currículos específicos **individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum**, ficando sujeitos **aos critérios específicos de avaliação definidos neste programa educativo individual.**
13.6 **Tecnologias de Apoio** ☐ [illegible]	13.6.1☐ Tecnologias de apoio (dispositivos facilitadores): 13.6.1.1☐ 13.6.1.2☐ 13.6.1.3☐ 13.6.1.4☐ Entende-se por tecnologias de apoio os **dispositivos facilitadores** que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

14. REDUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA

NÃO X

SIM **FUNDAMENTAÇÃO:**

15. OUTROS APOIOS

	Externo à Escola	
Apoio psicológico: **X**	Sim **X**	Não
Terapia da fala: **X**	Sim **X**	Não
Fisioterapia:	Sim	Não
Terapia ocupacional:	Sim	Não
Tutoria:	Sim	Não
Sala de estudo: **X**	Sim **X**	Não
Atividades extracurriculares:	Sim	Não
Transporte:	Sim	Não
Tarefeiras / Animadoras:	Sim	Não
Outros – Especifique:	Sim	Não

16. DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DOS OBJETIVOS E DAS ESTRATÉGIAS

16.1-CONTEÚDOS

De acordo com o estipulado no Plano de Turma.

16.2- OBJETIVOS

De acordo com o estipulado no Plano de Turma.

16.3- ESTRATÉGIAS

- **<u>Estratégias a nível da sala de aula:</u>**

- Sentar o aluno numa área da sala onde seja possível o contacto ocular direto com o professor, de modo a adicionar orientações não verbais à informação enviada por via verbal;

- Explicar de forma simples e direta o que é esperado de cada exercício ou tarefa da sala de aula (em especial quando estes são apresentados no formato escrito), solicitando ao aluno que o repita, para que retenha melhor a informação transmitida e confirme que compreendeu;

- Privilegiar a avaliação dos conhecimentos na oralidade e evitar situações que possam provocar perturbações emotivas relativas às dificuldades técnicas (por exemplo, a leitura em voz alta perante toda a turma, a não ser que o aluno manifeste vontade para tal);

- Fazer a leitura dos documentos escritos utilizados nas aulas, em especial os testes de avaliação, para facilitar a sua compreensão;

- Possibilitar um apoio direto ao aluno, principalmente nas situações de avaliação (verificar se compreendeu as perguntas do teste e incentivá-lo a responder);

- Efetuar por escrito a correção dos principais exercícios feitos na aula;

- Fazer uso frequente do reforço positivo face a comportamentos desejados de envolvimento nas atividades e de progresso nas aprendizagens;

- Repetir a informação nova e ajudar a relacioná-la com a experiência anterior. A informação nova deve repetir-se mais do que uma vez, devido ao seu problema de distração, memória a curto prazo e, por vezes, escassa capacidade de atenção;

- Para a preparação das provas, a ajuda e orientação do professor são fundamentais, potencializando o estudo independente.

- **<u>A nível do processo de avaliação:</u>**

- O aluno deverá beneficiar de Adequações no Processo de Avaliação nas áreas curriculares de Português, Inglês, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais (em anexo). Na disciplina de Matemática, o aluno deverá ser ajudado na leitura dos enunciados das fichas, testes e provas.

- As **Adequações no Processo de Avaliação** poderão verificar-se através de:

  - **<u>alteração do tipo de provas</u>** - poderá ser modificado o formato das questões (escolha múltipla, verdadeiro ou falso, correspondências – por ex. em testes de vocabulário, dar a definição e solicitar ao aluno a indicação da respetiva palavra, em vez de a indicar e solicitar a correspondente definição; formulação de enunciados de forma concisa e objetiva; utilização de textos curtos, com linguagem simples,...); num teste, as linhas deverão ter um espaçamento de 1,5; sempre que possível, os textos apresentados deverão ser numerados de cinco em cinco linhas, na margem esquerda e os números deverão estar ligeiramente afastados do texto; as questões deverão fazer referência à linha ou às linhas a reler para encontrar ou auxiliar a resposta à questão; o número de questões dos testes poderá ser mais reduzido.

  - **<u>alteração das condições de avaliação</u>** (**formas ou meios de comunicação**, **duração** e **outras**): privilegiar a avaliação dos conhecimentos na oralidade, sempre que possível; o aluno poderá beneficiar de tempo de tolerância na realização de fichas, testes, provas e exames, uma vez que manifesta graves dificuldades na leitura e escrita; despenalização dos erros ortográficos (sendo, contudo, aconselhável assinalar as palavras incorretas e fornecer-se a correção).

- No final do 6º ano, nas provas finais de ciclo, o aluno deverá usufruir de tempo de tolerância e de condições especiais de realização das provas (não penalização na classificação das provas). Deverá, igualmente, ser possibilitado ao aluno a leitura do enunciado da prova, uma vez que apresenta graves dificuldades no desempenho desta atividade.

- **<u>Outras estratégias:</u>**

- Será prestado apoio pedagógico personalizado, fora do contexto da sala de aula, por docente de Educação Especial, visando o desenvolvimento de competências específicas, no âmbito da leitura e escrita (em anexo).
- Atendendo às dificuldades que apresenta a nível da leitura e escrita, o aluno deverá beneficiar de apoio individualizado, na disciplina de Português.
- Deverá ser fomentada a articulação e cooperação entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

17. DESCRIÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR

17.1- RECURSOS HUMANOS A UTILIZAR

Docentes da turma

Docente de Educação Especial

Terapeuta da Fala

Psicólogo/a

17.2- RECURSOS MATERIAIS A UTILIZAR

Os mesmos que os da turma.

Material específico de reeducação pedagógica da leitura e escrita (Dislexia).

18. CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

19. DEFINIÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

O Programa Educativo Individual deverá ser revisto obrigatoriamente no final do Ciclo do Ensino Básico que o aluno frequenta. Assim, e tendo sempre em conta que poderá ser revisto a qualquer momento, este PEI manter-se-á válido até ao final do 2º Ciclo.
A avaliação da implementação das medidas educativas preconizadas assumirá um carácter de continuidade, realizando-se obrigatoriamente em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

No final de cada ano letivo, será elaborado um relatório - da responsabilidade conjunta dos diversos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno -, descrevendo os resultados obtidos pelo mesmo com a aplicação das medidas estabelecidas neste PEI. Este relatório explicitará a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propondo as alterações necessárias ao PEI, e deverá merecer a aprovação do Conselho Pedagógico e do Encarregado de Educação.

20. NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

Áreas curriculares partilhadas com a turma - Todas as áreas curriculares disciplinares e com a mesma carga horária.

Atividades partilhadas noutros espaços:
- Apoio ao Estudo na disciplina de Português (1 tempo letivo de 45 minutos).
- Apoio ao Estudo na disciplina História e Geografia de Portugal (1 tempo letivo de 45 minutos).

- O aluno beneficia de Apoio Pedagógico Personalizado com docente de Educação Especial, dois tempos letivos de 45 minutos (individual e em pequeno grupo), visando o reforço e desenvolvimento de competências específicas no âmbito da leitura e escrita.

21. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ATIVIDADES PREVISTAS

Hora	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:20-09:05					
09:05-09:50				Apoio HGP	
10:05-10:50					
10:50-11:35		ED. ESP.			
11:45-12:30	Apoio Port.	ED. ESP.		EMR	
12:30-13:15					
13:30-14:15	HGP	ET	EV	HGP	ING
14:15-15:00	CN	ET	EV	HGP	EF
15:10-15:55	P	EF	MAT	P	P
15:55-16:40	P	EF	MAT	P	P
16:55-17:40	MAT	ING	C. NAT.	EM	MAT
17:40-18:25	MAT	ING	C. NAT.	EM	MAT

Programa Educativo Individual do(a) aluno(a): _____

Rubrica do(a) Coordenador(a) do PEI: _____

Rubrica / Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Disciplinas /Áreas curriculares específicas (só para alunos com Currículo Específico Individual)	**Docente responsável**

ANEXOS

Documentos anexos ao Programa Educativo Individual e que dele são parte integrante

1. Competências Específicas - Educação Especial
2. Adequações no Processo de Avaliação
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____

Nota: Os anexos têm de ser **numerados** conforme o seu número de registo na presente folha e **rubricados e datados** pelo coordenador do Programa Educativo Individual.

Programa Educativo Individual da aluna: [illegible]

Rubrica do Coordenador do PEI: [illegible]

Data: 16 / 11 / 2012

Anexo nº 2

Assinatura Enc. Ed: [illegible]

ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(ANEXO - PONTO 13.4)

Agrupamento de Escolas de [illegible]

Adequações no Processo de Avaliação de 1º; 2º e 3º Ciclos

(Alínea d), ponto 2, artigo 16º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

Aluno: [illegible] Ano/ Turma: **5ºD** nº**26** Ano Letivo: **2012 / 2013**

A.P.A. / Disciplina	Tipo de prova	Instrumento de avaliação e/ou certificação	Forma ou meio de comunicação do aluno	Periodicidade	Duração	Local de execução	Outras A.P.A.	Não necessita	Rubrica do Professor
Português	-Redução do número de questões -Simplificação das questões -Resposta de escolha múltipla	_____	Valorização da participação oral	_____	Testes mais curtos	_____	- Não penalização pelos erros ortográficos - Leitura do enunciado dos testes e provas Valorização de: -Comportamento -Realização dos trabalhos de casa		
Matemática		_____		_____		_____	- Leitura do enunciado dos testes e provas		
Inglês	-Redução do número de questões -Simplificação das questões -Resposta de escolha múltipla -Respostas de correspondência -Preenchimento de espaços	_____	Valorização da participação oral	_____	Testes mais curtos	_____	- Não penalização pelos erros ortográficos - Leitura do enunciado das fichas e testes Valorização de: -Comportamento -Realização dos trabalhos de casa		
História e Geografia de Portugal	-Redução do número de questões -Simplificação das questões -Resposta de escolha múltipla -Respostas de correspondência -Preenchimento de espaços	_____	Valorização da participação oral	_____		_____	- Não penalização pelos erros ortográficos - Leitura do enunciado das fichas e testes Valorização de: -Comportamento -Realização dos trabalhos de casa		

Ciências Naturais	-Redução do número de questões -Simplificação das questões -Resposta de escolha múltipla -Respostas de correspondência -Preenchimento de espaços	_____	Valorização da participação oral	_____	Mais tempo para a realização	_____	- Não penalização pelos erros ortográficos - Leitura do enunciado das fichas e testes Valorização de: -Comportamento -Realização dos trabalhos de casa		
Educação Visual		_____		_____		_____	X		
Educação Tecnológica		_____		_____		_____			
Educação Física		_____		_____		_____	X		
Educação Musical		_____		_____		_____	X		

Nota: Em todas as disciplinas, o professor efetuará a leitura do enunciado dos testes e provas.

Dr.ª
Psicóloga Clínica

Membro Efectivo da Ordem dos Psicólogos
Cédula Profissional n.º

Relatório de Avaliação Psicológica

Identificação

Nome:

Data de Nascimento: 10 de Janeiro de 2001

Data de Avaliação: Fevereiro de 2012

Escola: EB1 **Ano:** 4º

Informação Clínica

O foi avaliado e será acompanhado regularmente em consultas de Psicologia.

Apresenta uma Perturbação Específica da leitura e da escrita – Dislexia.

Avaliação – CIF

O foi observado em consultas de Psicologia, realizando testes específicos.

Mediante a observação realizada perante a Classificação de Incapacidade e Funcionalidade, podemos verificar que:

Relativamente às funções mentais globais:

- Não apresenta nenhuma dificuldade nas funções de consciência (b110.0)

- Dificuldades moderadas nas funções de orientação no tempo e no espaço (b114.2);

- Não apresenta dificuldades nas funções intelectuais (b117.0);

- Dificuldades moderadas nas funções psicossociais globais (b122.2);

-Dificuldades moderadas nas funções do temperamento e da personalidade (b126.2), nomeadamente dificuldades moderadas na estabilidade psíquica (b1263.2);

- Dificuldades moderadas nas funções do sono (b134.2). Estas dificuldades são mais notórias quando o aluno tem teste de avaliação, os seus níveis de ansiedade aumentam, levando a insónias.

Consultório: Telem.:

Dr.ª
Psicóloga Clínica

Membro Efectivo da Ordem dos Psicólogos
Cédula Profissional n.º

Relativamente às funções mentais específicas:

- Dificuldades graves na atenção (b140.3), nomeadamente, na manutenção da atenção (b1400.3) e na divisão da atenção (b1402.3);

- Dificuldades moderadas de memória (b144.2), concretamente na memória a curto prazo (b1440.2), na memória a longo prazo (b1441.2) e na recuperação de memória (b1442.2);

- Dificuldades moderadas nas funções psicomotoras globais (b147.2);

- Dificuldades moderadas nas funções emocionais globais (b152.2), mais concretamente, na adequação da emoção (b1520.2), na regulação da emoção (b1521.2) e na sua amplitude (b1522.2);

- Dificuldades moderadas nas funções de percepção globais (b156.2);

- Dificuldades moderadas nas funções cognitivas de nível superior (b164.2), moderadamente nas funções de abstracção (b1640.2), na organização e planeamento (b1641.2) e na flexibilidade cognitiva (b1643.2);

- Dificuldades moderadas nas funções mentais da linguagem (b167.2);

Relativamente às funções de Interacções e Relacionamentos Interpessoais:

- Dificuldades ligeiras nas interacções básicas (d710.1);

- Dificuldades ligeiras nas interacções complexas (d720.1), nomeadamente na regulação de comportamentos nas interacções (d7202.1) e na interacção de acordo com as regras sociais (d7203.1);

- Dificuldades moderadas no relacionamento com estranhos (d730.2);

- Dificuldades ligeiras no relacionamento formal geral (d740.1);

- Dificuldades ligeiras nos relacionamentos sociais informais (d750.1);

- Dificuldades moderadas em lidar com o stress e outras exigências psicológicas (d240.2), mais precisamente em lidar com as responsabilidades (d2400.2), em lidar com o stress (d2401.2), em lidar com crises (d2402.2).

Conclusão

A Dislexia é uma dificuldade duradoura de aprendizagem da leitura e aquisição do seu automatismo, junto de crianças inteligentes e escolarizadas.

Na **leitura** notam-se confusões de grafemas cuja correspondência fonética é próxima ou cuja forma é aproximada, bem como surgem frequentes inversões,

omissões, adições e substituições de letras e sílabas. Ao nível da leitura de frases, existe uma dificuldade nas pausas e no ritmo, bem como revelam uma análise compreensiva da informação lida deficitária (dificuldades em compreender o que lêem).

Ao nível da **produção escrita** a sintomatologia é semelhante, verificando-se a presença de muitos erros ortográficos, grafia disforme e ilegível, para além de défices acentuados na construção frásica.

Assim, podemos concluir que o Rui apresenta:

- Um atraso na aquisição das competências da leitura e escrita,
- Dificuldades acentuadas ao nível do processamento e consciência fonológica,
- Leitura silábica, hesitante, sem ritmo, com bastantes incorrecções e erros de antecipação.
- Velocidade de leitura bastante lenta para a idade e para o nível escolar.
- Omite ou adiciona letras e sílabas (ex: famosa-fama; casaco-casa; livro-livo; batata-bata; biblioteca/bioteca; ...).
- Faz confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia ou de som (a-o; o-u; a-e; p-t; b-v; s-ss-ç; s-z; f-t; m-n; v-u; f-v; g-j; ch-j-x; v-z; nh-lh-ch; ão-am; ão-ou; ou-on; au-ao; etc.).
- Faz confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (b-d; d-p; b-q; d-q; a-e;...).
- Inverte parcial ou totalmente as sílabas ou palavras (ai-ia; per-pré; fla-fal; me-em; sal-las; pla-pal; ra-ar;...).
- Substitui palavras por outras de estrutura similar, porém com significado diferente (saltou-salvou; cubido-bicudo;...).
- Substitui de palavras inteiras por outras semanticamente vizinhas.
- Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos.
- Dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras.
- Dificuldades na memória auditiva imediata.

Estes são alguns dos exemplos que o [illegible] apresenta, que o levam a ter muitas dificuldades de aprendizagem.

ACONSELHAMENTO

Psicóloga Clínica

Membro Efectivo da Ordem dos Psicólogos
Cédula Profissional n.º

A nível pedagógico seria benéfico para o aluno beneficiar de medidas educativas especiais, nos termos do decreto lei 3/2008, 7 de Janeiro.

As informações decorrentes desta avaliação reflectem o momento em que foi realizado, não tendo um carácter definitivo, na medida em que o desenvolvimento é dinâmico e evolutivo.

A Psicóloga

Muro, 22 de Fevereiro de 2012

Consultório: [illegible] Telem.: [illegible]

Anexo 18

Documentos referentes ao aluno A12

(PEI e relatórios médicos/psicológicos)

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

[PEI – Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro]

ESTABELECIMENTO DE EDUCAÇÃO OU ENSINO: BÁSICA DE SEGUNDO E TERCEIRO CICLOS DE

1. DATA DA ELABORAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Elaborado em:	Ano Letivo	Ano / Turma	Nome do Director de Turma / Prof. Titular da Turma
11-07- 2012	2011/2012	5ºA	Maria Barros Moreira da Silva

2. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: **Data de Nascimento: 20- dezembro -2000**

Residência:

Nome do Pai: **Nome da Mãe:**

Nome do Encarregado de Educação:

Residência:

3. TÉCNICOS RESPONSÁVEIS

Nome completo	Área de Intervenção
3.1	3.1 Psiquiatra da Infância e da Adolescência
3.2	3. 2 Psicóloga Clínica
3.3	3. 3 Médica de Otorrinolaringologia
3.3	3.4 Psicóloga do Agrupamento

4. ASSINATURA DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Data	Qualidade	Assinatura (legível)
11/07/2012	1. Docente do grupo/turma / Director de Turma 2. Docente da Educação Especial 3. Encarregado de Educação 4. Departamento da Educação Especial 5. Serviço de Psicologia 6. Centro de Saúde 7. Centro de Recursos Especializados 8. Escola de Referência 9. Unidade de ensino/apoio 10. Outros	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

5. AUTORIZAÇÃO EXPRESSA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

De acordo com o ponto 2 do Artigo 11º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, declaro que autorizo a aplicação do presente Programa Educativo Individual ao/à meu/minha educando(a), acima identificado(a), tendo dele tido completo conhecimento pelo que rubriquei/assinei todas as suas folhas.

Data 11 / 07 / 2012 O Encarregado de Educação

(assinatura legível)

Programa Educativo Individual do(a) aluno(a): [illegible]

Rubrica do(a) Coordenador(a) do PEI: [illegible]

Rubrica / Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: [illegible]

6. ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS A APLICAR

Data	Qualidade	Assinatura (legível)
11/07/2012	1. Docente do grupo/turma / Director de Turma 2. Docente da Educação Especial 3. Encarregado de Educação 4. Coordenador(a) da Área de Educação Especial 5. Serviço de Psicologia 6. Centro de Saúde 7. Centro de Recursos Especializados 8. Escola de Referência 9. Unidade de ensino/apoio 10. Direcção Executiva	1. [illegible] 2. [illegible] 3. [illegible] 4. [illegible] 5. [illegible] 6. 7. 8. 9. 10.

7. PARECER DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

É de Aprovar e de Homologar ☒ Não é de Aprovar considerando que: _____

À consideração superior.

Data 18 / 07 / 2012 O(A) Coordenador(a) da Área de Educação Especial

8. APROVAÇÃO DO CONSELHO PEDAGÓGICO E HOMOLOGAÇÃO DA DIRECÇÃO EXECUTIVA

Conselho Pedagógico

Aprovado ☒ Não aprovado considerando: _____

Em reunião do Conselho Pedagógico de 20 / 7 / 2012 Acta nº 010 / 2012

O Presidente do Conselho Pedagógico [illegible]

Direcção Executiva

Homologado ☒ Não homologado considerando: _____

Data 25 / 07 / 2012 P'lo Direcção Executiva [illegible]

Recebi em 6 / 9 / 2012 após homologação.

O Coordenador do PEI: [illegible]

9. ACTUALIZAÇÕES AO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Lectivo	Data	Ano/Turma	Pontos do **PEI** actualizados	Director de Turma / Prof. Titular da Turma (Nome legível, ainda que abreviado)
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			
____/____	____/____/____			

____/____	____/____/____			

10. TIPIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			**Mentais (globais e específicas)**			**Voz e Fala**	**Neuromusculo-esqueléticas**	**Saúde Física**
Audição	**Visão**	**Audição e Visão**	**Cognitivas**	**Linguagem (Dislexia)**	**Emocionais**			
				X				

11. RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL RELEVANTE

11.1-ESCOLAR

O aluno entrou para o Jardim de Infância com dois anos de idade, e começou a frequentar o Primeiro Ciclo com cinco anos. No seu percurso escolar teve uma retenção no segundo ano de escolaridade. No ano letivo de 2008/2009 o aluno foi referenciado para uma avaliação especializada. O Relatório Técnico-Pedagógico, foi homologada pelo Conselho Executivo, com as medidas do Despacho nº 50/2005, Artº 2º, nº 3 não valorização dos erros ortográficos; não expor o aluno a leitura em voz alta, das quais beneficiou, até ao ano letivo de 2010/2011. O aluno este ano letivo 2011/2012, tem um plano de recuperação às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza, sem no entanto conseguir superar as suas dificuldades, pois o aluno ficou retido, com níveis inferiores a três, às seguintes áreas curriculares Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza.

Nas áreas curriculares onde o aluno tem que incidir na leitura e na escrita, como forma de aquisição de conhecimentos, o aluno é considerado, Não Satisfatório. Nas áreas curriculares onde o aluno não tem que incidir na leitura, como forma de aquisição de conhecimentos, o aluno é considerado Satisfatório. Estes resultados, evidenciam a sua dificuldade na aquisição de conhecimentos, causados pelo seu quadro clínico.

11.2-PESSOAL

Segundo Declaração Médica, o aluno tem dificuldades de articulação da linguagem – Perturbação Fonética e Perturbação da Linguagem Escrita – Dislexia.

Presentemente não frequenta a Terapia da Fala, tem acompanhamento em Pediatria e Otorrinolaringologia, apresenta Perturbação e Défice de Atenção e tem um défice percetivo-espacial, este último que influencia no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A última declaração médica, existente no PIA do aluno, datada de 9 de fevereiro de 2012, acrescenta ainda, que todas estas perturbações interferem no seu conceito e, na sua autoestima, o que lhe provoca sentimentos de ineficácia e dificuldade de integração no grupo de pares.

Até aos cinco anos, o aluno não ouvia, porque as suas adenóides eram demasiado grandes e, por isso, foi operado. Aos seis anos teve a sua primeira depressão, que repetiu aos oito anos, esta última com necessidade de cuidados especiais, pois o aluno ameaçou suicidar-se. Tomou, durante algum tempo "sertralina" 50mg, mas como não surtia efeito passou a tomar "strattera" 25mg. Está com vigilância médica, pois tem problemas de refluxo renal. E tem, ainda, taquicardia, desde nascença, mas se encontrava sob controlo, até começar a tomar "Ritalina", por esse motivo, teve deixar de tomar o referido medicamento. Tem muitos problemas de ansiedade. Lida mal com o stress.

12. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ

12.1 - FUNÇÕES DO CORPO

Capitulo 1 – Funções Mentais:

- Ao nível das Funções Mentais Globais, deficiência moderada nas Funções – intelectuais (b117.2); deficiência ligeira nas Funções - da orientação no espaço e no tempo (b114.1), psicossociais globais (b122.1), intrapessoais (b125.1), do temperamento e da personalidade (b126.1).
- Ao nível das Funções Mentais Específicas, deficiência moderada nas Funções - da memória (b144.2); emocionais (b152.2); da perceção (b156.2); cognitivas básicas (b163.2); do cálculo (b172.2). Deficiência grave nas Funções - da atenção (b140.3) e mentais da linguagem (b167.3)

Capítulo 3 – Funções da voz e da fala, o aluno apresenta deficiência não especificada nas Funções: da voz (b130.8), de articulação (b320.8) e da fluência e do ritmo da fala (b330.8).

Capítulos 4 - Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório:

O aluno apresenta deficiência não especificada nas Funções cardíacas (b410.8)

Capítulo 6 - Funções genitourinárias e reprodutivas;

O aluno apresenta deficiência não especificada nas Funções miccionais (b620.8).

12.2 – ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos.

Apresenta dificuldade grave em: - Aprender a ler - aprender ações básicas para pronunciar símbolos e palavras (d1401.3); -Aprender a escrever – aprender competências básicas para transpor um som ou morfema num símbolo ou grafema (d1451.3); - Aprender a calcular – aprender competências aritméticas para o uso de operações de adição, subtração, multiplicação (d1502.3); - Concentrar a atenção (d160.3) - Dirigir a Atenção – manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo (d161.3); - Pensar – formular e ordenar ideias, conceitos, ponderar ou refletir (d163.3);

Ler (d166.3); Escrever – aplicar as palavras que exprimem um significado (d1700.3), aplicar as regras da escrita, da pontuação (d1701.3), aplicar palavras e frases para exprimir significados complexos e ideias abstratas (d1702.3); Calcular – aplicar procedimentos e métodos matemáticos, tais como, a álgebra, o cálculo e a geometria para resolver problemas (d1721.3), e ainda Resolver Problemas – resolver problemas simples (d1750.3) e resolver problemas complexos (d1751.3).

Apresenta dificuldade na leitura de palavras regulares, irregulares, frequentes, pouco frequentes e pseudopalavras. A leitura é silabada, com tentativas de decifração, hesitante e com bastantes incorreções.

Apresenta, ainda, problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos (devido à sua deficiente leitura).

Ao nível da leitura e da escrita o aluno omite e adiciona letras e sílabas, faz confusões e apresenta dificuldades na descodificação de letras e sílabas (o-u; p-t; b-v; s-ss-ç; s-z; f-t; m-n; f-v; g-j; ch-x; x-z-j; nh-lh-ch; ão-am; ão-ou; ou-on; au-ao; per-pre; (vor-for; lhes-eles; mês-meus; lhes-lese; veterinário- veterinário /ve-timário; grande-gade; o/um). Substitui palavras por outras de estrutura similar, inventando palavras - (cos-tumam-constumam; poeirento-porento; pesadelos-pesarelos; noturnas-nocurnas; coisa-cruesa; eterne-interna; ro/or;).

Ao nível da produção escrita, verifica-se a presença de muitos erros ortográficos, (comete mais erros na escrita do que na leitura). Tem dificuldades na descodificação fonema-grafema, défices acentuados na construção e organização frásica. Ao nível do ditado, a sintomatologia é ainda mais grave.

O aluno tem dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras, pois não consegue fazer corresponder os segmentos sonoros aos grafemas na correspondência grafo-fonémica do alfabeto.

Apesar de apresentar uma grafia legível, existem palavras que o aluno torna ilegíveis por não conseguir escrevê-las. Apresenta, ainda, uma forma particular na apresentação do texto escrito, a entrada, após o parágrafo, é feita precisamente ao contrário, fica mais à esquerda do que o restante texto.

Ao nível da aprendizagem do cálculo, o aluno apresenta dificuldades em entender qual a operação matemática, que deve ser feita para resolver os problemas matemáticos, se a soma, a subtração, a multiplicação ou a divisão. Apresenta dificuldade em, montar operações; entender os princípios de medida; lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas; dificuldade para decorar tabuadas. Quando precisou, o aluno só contou pelos dedos.

Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais. O aluno apresenta dificuldade grave em: Aceitar a novidade - gerir o comportamento e a expressão de emoções de forma apropriada para responder a expectativas ou pedidos (d2500.3).

Capítulo 3 – Comunicação. O aluno apresenta dificuldade grave em: Escrever mensagens – produzir mensagens com

significado literal, transmitidas através da linguagem escrita (d345.3). Apresenta dificuldade moderada em: Comunicar e receber mensagens escritas (d325.2); Falar (d330.2);
Capítulo 7 – Interações e Relacionamentos interpessoais. Apresenta dificuldade ligeira em: Iniciar interações sociais (d71040.1) e Manter interações sociais (d71041.1); Regular comportamentos nas interações (d7202.1).
Capítulo 8 – Áreas Principais da Vida - Educação Escolar. O aluno apresenta dificuldade moderada na Educação Escolar nomeadamente em progredir no programa educativo (d820.2), pois o aluno tem dificuldade em organizar e concluir tarefas.

Apresenta, ainda, dificuldade grave em lidar com o stress e outras exigências psicológicas (d2401.3).

12.3-FACTORES AMBIENTAIS

Capítulo 1 - Produtos e Tecnologia. Os medicamentos são um facilitador grave, pois o aluno tem hiperatividade (e1101+3).
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos. A família próxima é um facilitador grave, pois prestam todo o apoio possível ao jovem (e310+3). Os colegas são uma barreira grave (e325.3), pois o aluno não tem apoio por parte destes. Os profissionais de saúde são um facilitador grave (e355+3), os médicos que acompanham o aluno, prestam-lhe todo o apoio possível.
Capítulo 4 – Atitudes. As atitudes dos colegas são uma barreira grave (e425.3).

13. DEFINIÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR

13.1 Apoio Pedagógico Personalizado ☒ [Detalhar no ponto 16]	13.1.1☒ Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades 13.1.2☒ Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem 13.1.3☒ Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma 13.1.4☒ Reforço e desenvolvimento de competências específicas
13.2 Adequações Curriculares Individuais ☐ [Detalhar no ponto 16]	13.2.1☐ Introdução de áreas curriculares específicas: 13.2.1.1☐ Leitura e escrita em Braille 13.2.1.2☐ Orientação e mobilidade 13.2.1.3☐ Treino de visão 13.2.1.4☐ Actividade motora adaptada 13.2.1.5☐ Outra(s): 13.2.2☐ Alunos surdos: 13.2.2.1☐ Língua gestual portuguesa (L1-do pré-escolar ao 3º ciclo) 13.2.2.2☐ Português como segunda língua (L2-do pré-escolar ao 3º ciclo) 13.2.2.3☐ Introdução da língua estrangeira **escrita** (L3-3º ciclo) 13.2.3☐ Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função de: 13.2.3.1☐ Competências terminais do ciclo ou curso 13.2.3.2☐ Características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos 13.2.4☐ Dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno:
13.3 Adequações no Processo de Matrícula ☐ [Detalhar no ponto 16]	13.3.1☐ Adiamento da matrícula no 1º ano, por um ano, não renovável 13.3.2☐ Matrícula por disciplinas nos 2º e 3º ciclos, assegurada a sequencialidade do regime educativo comum 13.3.3☐ Matrícula em escola de referência, para crianças/alunos surdos 13.3.4☐ Matrícula em escola de referência, para crianças/alunos cegos ou com baixa visão 13.3.5☐ Matrícula em escola com unidades de ensino estruturado, para crianças/alunos com perturbações do espectro do autismo 13.3.6☐ Matrícula em escola com unidades com ensino especializado, para crianças/alunos com multideficiência e com surdocegueira.

13.4 **Adequações no Processo de Avaliação** ☒ [Detalhar no ponto 16]	13.4.1☒ Alteração do tipo de provas 13.4.2☒ Alteração dos instrumentos de avaliação e certificação 13.4.3☒ Alteração das condições de avaliação: 13.4.3.1☐ Formas e meios de comunicação 13.4.3.2☐ Periodicidade 13.4.3.3☒ Duração 13.4.3.4☐ Local 13.4.3.5☒ Outras: Utilização de máquina de calcular; não valorização dos erros ortográficos; valorização da assiduidade; do comportamento e da organização do caderno diário.
13.5 **Currículo Específico Individual** ☐ [Detalhar nos ponto 16 e 18]	Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante **o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma**, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. O currículo específico individual pressupõe **alterações significativas no currículo comum**, podendo as mesmas traduzir-se na **introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos**, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem. O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à **autonomia pessoal e social** do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. Os alunos com currículos específicos **individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum**, ficando sujeitos **aos critérios específicos de avaliação definidos neste programa educativo individual.**
13.6 **Tecnologias de Apoio** ☐ [Detalhar no ponto 16]	13.6.1☐ Tecnologias de apoio (dispositivos facilitadores): 13.6.1.1☐ 13.6.1.2☐ 13.6.1.3☐ 13.6.1.4☐ Entende-se por tecnologias de apoio os **dispositivos facilitadores** que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

14. REDUÇÃO DE NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA

NÃO X

SIM FUNDAMENTAÇÃO:

15. OUTROS APOIOS

	Externo à Escola	
Apoio psicológico: X	Sim	Não X
Terapia da fala: X	Sim X	Não
Fisioterapia:	Sim	Não
Terapia ocupacional:	Sim	Não
Tutoria:	Sim	Não
Sala de estudo:	Sim	Não
Actividades extracurriculares:	Sim	Não
Transporte:	Sim	Não

Programa Educativo Individual do(a) aluno(a): [illegible]

Rubrica do(a) Coordenador(a) do PEI: _____

Rubrica / Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Tarefeiras / Animadoras:	Sim	Não
Outros – Especifique:	Sim	Não

16. DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DOS OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS A ATINGIR E DAS ESTRATÉGIAS

16.1-CONTEÚDOS

O aluno desenvolverá os mesmos conteúdos definidos para a turma e constantes no Projeto Curricular de Turma

16.2- -OBJECTIVOS GERAIS

O aluno desenvolverá as mesmas competências definidas para a turma e constantes no Projeto Curricular de Turma

16.3- -OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

O aluno desenvolverá as mesmas competências definidas para a turma e constantes no Projeto Curricular de Turma.

16.4- ESTRATÉGIAS

Ao aluno beneficia de Adequações no Processo de Avaliação em todas as áreas curriculares disciplinares. O aluno deverá ter Apoio Pedagógico Personalizado às áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática e ainda desenvolvimento de competências específicas com docente de Educação Especial. Deverá ainda beneficiar de Acompanhamento Psicológico, com o intuito de trabalhar as relações intrapessoais e a gestão do stress.

17. DESCRIÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR

17.1- RECURSOS HUMANOS A UTILIZAR

Docentes do Conselho de Turma.
Docente de Língua Portuguesa.
Docente de Matemática.
Docente de Educação Especial.
Serviços de Psicologia

17.2- RECURSOS MATERIAIS A UTILIZAR

Os mesmos que os da Turma.

18. CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO PARA OS ALUNOS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

19. DEFINIÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

O Programa Educativo Individual deverá ser revisto obrigatoriamente no final do Ciclo do Ensino Básico que o aluno frequenta. Assim, e tendo sempre em conta que poderá ser revisto a qualquer momento, este Programa Educativo Individual, manter-se-á válido até ao final do 2º Ciclo.

A avaliação da implementação das medidas educativas preconizadas assumirá um carácter de continuidade, realizando-se obrigatoriamente em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

No final de cada ano letivo será elaborado um relatório - da responsabilidade conjunta dos diversos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno - descrevendo os resultados obtidos pela mesma com a aplicação das medidas estabelecidas neste Programa Educativo Individual. Este relatório explicitará a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propondo as alterações necessárias ao Programa Educativo Individual, e deverá merecer a aprovação do Conselho Pedagógico e do Encarregado de Educação.

20. NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO NAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

O aluno partilhará todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares com a turma e com a mesma carga horária, e ainda o Apoio Pedagógico, prestado à turma.

Atividades noutros espaços:

- Apoio Pedagógico Personalizado a Língua Portuguesa.
- Apoio Pedagógico Personalizado a Matemática
- Apoio Pedagógico Personalizado com docente de Educação Especial

21. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES PREVISTAS

Hora	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira

Disciplinas /Áreas curriculares específicas (só para alunos com Currículo Específico Individual)	**Docente responsável**

ANEXOS

Documentos anexos ao Programa Educativo Individual e que dele são parte integrante

1. Adequações no Processo de Avaliação - anexo um
2. Planificação didática de Apoio Pedagógico Personalizado de Ed Especial (anexo dois)
3. _____
4. _____
5. _____

Programa Educativo Individual do(a) aluno(a): [illegible]

Rubrica do(a) Coordenador(a) do PEI: _____

Rubrica / Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____

Nota: Os anexos têm de ser **numerados** conforme o seu número de registo na presente folha e **rubricados e datados** pelo coordenador do Programa Educativo Individual.

Anexo cem
11/07/2012

Adequações no Processo de Avaliação de 2º e 3º Ciclos

(Alínea d), ponto 2, artigo 16º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

Ano Letivo **2011/2012**

Aluno: [illegible] Ano/ Turma **5º A** nº

A.P.A. / Disciplina	Tipo de prova ou instrumento de avaliação e/ou certificação	Forma ou meio de comunicação do aluno	Periodicidade	Duração	Local de execução	Outras A.P.A.	Rubrica do Professor
Língua Portuguesa	- Simplificação das questões. - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; - Organização do caderno diário; - Realização dos trabalhos de casa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
Inglês	- Simplificação das questões - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; - Organização do caderno diário; - Realização dos trabalhos de casa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
História e Geografia de Portugal	- Simplificação das questões - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; - Organização do caderno diário; - Realização dos trabalhos de casa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
Matemática	- Simplificação das questões - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; - Organização do caderno diário; - Realização dos trabalhos de casa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
Ciências Naturais	- Simplificação das questões - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; - Organização do caderno diário; - Realização dos trabalhos de casa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
Educação Tecológica	- Simplificação das questões - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços - Utilização da máquina de calcular			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; - Organização do caderno diário; - Realização dos trabalhos de casa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
Educação Visual	- Simplificação das questões			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; - Organização; - Realização dos trabalhos de pesquisa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
Educação Musical	- Simplificação das questões - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Pontualidade; Comportamento; - Organização do caderno diário; - Realização dos trabalhos de casa; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]
Educação Física	- Simplificação das questões - Resposta de escolha múltipla - Respostas de correspondência - Preenchimento de espaços			Mais tempo para a realização		- Assiduidade; Comportamento; materiais; - Aplicação do aluno na parte prática da aula; Outras: não valorização dos erros ortográficos	[illegible]

anexo doc
11/04/2012

Agrupamento de Escolas de [illegible]

Planificação didática de: **Apoio Pedagógico Personalizado** – Educação Especial
Ano letivo de 2012/ 2013

Aluno/a: [illegible] Ano:5º turma;____ Espaço temporal: **Anual**

Conteúdos	Competência Especifica	Atividades / Estratégias	Recursos		Calendarização
			Materiais	Humanos	
Adquirir competências necessárias à leitura Adquirir competências necessárias à escrita	- Relacionar os sons da linguagem oral com as letras do alfabeto. - Desenvolver a consciência silábica - Desenvolver a consciência fonémica - Desenvolver o princípio alfabético - Desenvolver o processamento da fusão fonémica -Desenvolver o processamento da fusão silábica sequencial - Desenvolver o conhecimento automático da correspondência fonema – grafema	- Realização de ficha diagnóstica. - Reconhecimento de letras, como símbolos. - Correspondência fonema/grafema, das letras individualmente. - Realização de exercícios de leitura/escrita de sílabas, (todos os casos de leitura). - Realização de exercícios de leitura/escrita de palavras, com os casos de leitura.	- Materiais manipuláveis escolhidas conforme as atividades planificadas para a aula	Docente de Educação Especial	1º Período
- Adquirir competências necessárias ao cálculo	- Desenvolver a compreensão dos números. - Desenvolver habilidades espaciais. - Desenvolver a perseverança. - Desenvolver a linguagem numérica. - Desenvolver a memória (curto prazo)	Realização de ficha diagnóstica. Efetuar contagem mecânica. Relacionar o número à quantidade. Ordenar os números, por ordem crescente e decrescente. Preenchimento de lacunas, em sequências numéricas. As classes dos números. Os números decimais.			

Docente responsável: [illegible]

Aluno: [redacted] Ano 5º Turma___ Espaço temporal: **Anual**

Conteúdos	Competência Especifica	Atividades / Estratégias	Recursos		Calendarização
			Materiais	Humanos	
Leitura Escrita	- Ler pequenos textos com ritmo e fluência. - Ler compreensivamente textos com conteúdo diversificado. - Copiar textos com correção ortográfica. - Escrever palavras com correção ortográfica. - Distinguir o uso adequado das maiúsculas e minúsculas. - Escrever adequadamente as entradas de parágrafo.	- Realização de um dicionário cacográfico. - Utilização do Método Fonomímico, para a realização de exercícios de leitura e escrita. - Leitura e interpretação de textos, com dificuldade gradual. - Leitura silenciosa de pequenos textos. - Leitura em voz alta de pequenos textos. - Respostas escritas e orais a questionários sobre textos/histórias. - Cópia com correção ortográfica.	- Livros (manuais) - Livros recreativos. - Cadernos (pautado e quadriculado). - Fichas de trabalho. - Utilização das TIC.	Docente de Educação Especial	2º Período
Cálculo	- Desenvolver a compreensão das operações. - Desenvolver habilidades espaciais. - Desenvolver a perseverança. - Desenvolver a linguagem numérica. - Desenvolver a memória (curto e médio prazo) - Desenvolver raciocínio abstrato.	- A adição, com e sem transporte, com dificuldade gradual. - A subtração, com e sem empréstimo, com dificuldade gradual.			

Docente responsável: [redacted]

Aluno: [redacted] Ano 5º Turma___ Espaço temporal: **Anual**

Conteúdos	Competência Especifica	Atividades / Estratégias	Recursos		Calendarização
			Materiais	Humanos	
Leitura Escrita	- Ler pequenos textos com ritmo e fluência. - Ler compreensivamente textos com conteúdo diversificado. - Copiar textos com correção ortográfica. - Escrever textos com correção ortográfica. - Distinguir o uso adequado das maiúsculas e minúsculas. - Escrever adequadamente as entradas de parágrafo.	- Realização de um dicionário cacográfico. - Utilização do Método Fonomímico, para a realização de exercícios de leitura e escrita. - Leitura e interpretação de textos, com dificuldade gradual. - Leitura silenciosa de pequenos textos. - Leitura em voz alta de pequenos textos. - Respostas escritas e orais a questionários sobre textos/histórias. - Cópia com correção ortográfica. - Ditado com correção ortográfica.	- Livros (manuais) - Livros recreativos. - Cadernos (pautado e quadriculado). - Fichas de trabalho. - Utilização das TIC.	Docente de Educação Especial	3º Período
Cálculo	- Desenvolver a compreensão das operações. - Desenvolver habilidades espaciais. - Desenvolver a perseverança. - Desenvolver a linguagem numérica. - Desenvolver a memória (curto, médio e longo prazo) - Desenvolver raciocínio abstrato. - Desenvolver o processo percetivo	- O que é a multiplicação (explicação). - A transformação da adição de grupos de elementos iguais, em multiplicação. - Exercícios de aplicação com dificuldade gradual. - A divisão, o algoritmo da divisão. - Exercícios de aplicação com dificuldade gradual.			

Docente responsável: [redacted]

Aluno: [redacted] Ano 5º Turma___

Espaço temporal: **Anual**

Conteúdos	Competência Especifica	Atividades / Estratégias	Recursos		Calendarização
			Materiais	Humanos	
Atenção / Concentração	Aumentar o tempo na tarefa.	Em todas as atividades realizadas ao nível da leitura, da escrita e do cálculo, será progressivamente aumentado o tempo de tarefa, e serão retirados do meio ambiente os elementos distratores.	Os utilizados nas atividades programadas	Docente de Educação Especial	Ao longo do ano letivo

Estas competências serão desenvolvidas fora do contexto de sala de aula e ministrados por docente de Educação Especial
Será avaliado trimestralmente, com as menções – **A**: adquirida; **EA**: em aquisição; **NA**: não adquirida.

Docente responsável: [redacted]

Ministério da Educação

Direcção Regional de Educação
Centro de Área Educativa d

Agrupamento
Sede:

8.

RELATÓRIO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

Ref.ª 20
Entregue à Directora de Turma para procedimentos em conformidade e procedimentos de registo pelos S.A.E
14/03/2012

NOME

Ano/ Turma 5A **N.** 13

IDADE 11 anos **D.N.** 20/12/2000

Directora de Turma Professora

Ficha de Encaminhamento recebida a 7/02/2012

Motivo do Encaminhamento: O aluno manifesta dificuldades de aprendizagem, ritmo de aprendizagem lento, falta de concentração, pouca autonomia e muita insegurança. Na disciplina de Língua Portuguesa é onde revela maiores dificuldades sobretudo ao nível da expressão escrita. Apresenta elevada incorrecção ortográfica, sendo por vezes ilegível o que escreve. É lento na execução das tarefas propostas.

08/02/2012 – No primeiro atendimento com a Directora de Turma e com a Encarregada de Educação, foi entregue um relatório de Pedopsiquiatria, assim como um relatório da avaliação psicológica do aluno (o é acompanhamento fora da escola).

O é seguido em Pedopsiquiatria desde 2007, já com antecedentes de dificuldades de articulação da linguagem – Perturbação Fonética e Perturbação da Linguagem Escrita - Dislexia frequentando Terapia da Fala. Tem acompanhamento em Pediatria e Otorrinolaringologia. Apresenta dificuldades de aprendizagem associadas a uma Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção. Tem um défice perceptivo-espacial, que não é cognitivo, mas influencia o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tel. – Fax.
E-mail:

Parecer da Psicóloga:

Após análise dos relatórios encaminhados para o SPO e da informação recolhida, e após aplicação da PADD – Prova de Análise e Despiste da Dislexia, o aluno apresenta uma Dislexia Fonológica (dislexia grave) associada a uma Disgrafia.

O Joel deve ser referenciado, uma vez que as suas dificuldades são de caracter permanente, e ter medidas educativas adequadas na avaliação.

Propõe-se, o fornecimento de um Caderno de Reeducação da Leitura e Escrita, que deve ser trabalhado nas aulas de Apoio Educativo ou Individualizado, a fim de se melhorar as dificuldades que o aluno apresenta. O Caderno será entregue pelos Serviços de Psicologia e deve a Directora de Turma dar conhecimento ao Professor do Apoio. Assim que terminado o Caderno, o Professor do Apoio, juntamente com a Directora de Turma, e respectiva Psicóloga, dêem fazer uma reavaliação da situação do aluno.

E, passar ter acompanhamento em sessões no Grupo de Promoção Cognitiva, para melhorar o seu rendimento escolar e a sua capacidade de memorização e retenção de informação, e consecutivamente, a sua capacidade de atenção e concentração.

S. Romão do Coronado, 08 de Março de 2012

A Psicóloga,

(Dra.)

Tel. Fax.
E-mail:

Anexo dois

centro hospitalar

Declaração Médica

O [redacted], nascido a 20/12/2000 iniciou acompanhamento na consulta de Pedopsiquiatria deste Hospital em 13/02/2007 por problemática emocional correlacionada com as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades na articulação da linguagem, trazendo sentimentos de ineficácia, baixa auto-estima e dificuldade na integração no grupo de pares.

Co-morbidamente apresenta a uma Perturbação de Hiperactividade e défice de Atenção, encontrando-se medicado com evolução positiva

As dificuldades de articulação da linguagem que mantêm (Perturbação Fonética e Perturbação da Linguagem Expressiva), interferem com o seu auto conceito e auto imagem (traduzindo-se por vezes em períodos de recusa escolar e um movimento de rejeição pelo grupo de pares que o ridicularizam pelas suas dificuldades de linguagem).

Aprésenta uma Perturbação específica da leitura e escrita (dislexia).

Necessita de Terapia da Fala, para corrigir este padrão articulatório e optimizar o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A nível escolar necessita de ser abrangido por Medidas Educativas de acordo com as suas dificuldades.

Porto, 9 de Fevereiro de 2012

A Médica Psiquiatra da Infância e da Adolescência

[redacted]

CHP - [redacted]

[redacted] - Telefone: [redacted] Fax: [redacted]

Anexo 19

Codificação das variáveis dos erros dados pelos alunos do GE

tanto na LP como no Inglês

Cochran Test_LP

Frequencies

	Value	
	0	1
EEVL_pq	10	2
EEVL_p	10	2
EEVL_gt	10	2
EEVL_bt	11	1
EEVL_ptt	10	2
EESI_acg	6	6
EESI_aca	7	5
EESI_acc	4	8
EESI_act	6	6
EESI_sppf	10	2
EESI_sppi	9	3
EESI_sppe	9	3
EESI_spvr	8	4
EESI_spdp	9	3
EESI_sprt	9	3
EESI_spcd	9	3
EESI_sphf	9	3
EESI_sptr	9	3
EESI_spas	9	3
EEEA_t.en	10	2
EEEA_t.est	10	2
EEEA_t.est‡	8	4
EEO_lb	7	5
EEO_ld	8	4
EEO_lf	6	6
EEO_lm	8	4
EEO_lp	8	4
EEO_lr	2	10
EEO_ls	6	6
EEO_lt	9	3
EEO_le	7	5
EEO_lo	11	1
EEO_lu	9	3
EEO_ssa	10	2
EEO_sra	10	2
EEO_sme	11	1
EEO_sni	9	3
EEO_sda	9	3
EEO_spa	8	4
EEO_stra	11	1
EEO_sce	8	4
EEO_sta	9	3
EEO_sde	8	4
EEO_sre	12	0
EEO_svam	7	5
EEO_stia	9	3
EEO_slo	8	4
EEO_prei	10	2
EEO_pas	11	1
EEO_pos	10	2
EEO_pvivia	11	1
EEO_psete	11	1

	Value	
	0	1
EEO_ptodas	9	3
EEO_pao	8	4
EEO_pdo	11	1
EEO_pde	10	2
EEO_ppara	11	1
EEO_pum	8	4
EEO_ptio	11	1
EEO_pmuito	10	2
EEO_pali	9	3
EEI_ltm	7	5
EEI_ln	5	7
EEI_ls	6	6
EEI_lr	6	6
EEI_sdola	9	3
EEI_sdato	10	2
EEI_sdavi	8	4
EEI_ssaca	9	3
EEI_sdedes	10	2
EEI_snito	9	3
EEI_squela	10	2
EEC_fgbd	9	3
EEC_fgpq	8	4
EEC_fgmn	11	1
EEC_fge	9	3
EEC_fgcg	7	5
EEC_fgamo	11	1
EEC_fgnhlh	7	5
EEC_fduioi	9	3
EEC_fdoam	9	3
EEC_fdoau	9	3
EEA_ln	10	2
EEA_lr	8	4
EEA_ls	7	5
EEA_le	8	4
EER_lr	8	4
EER_ls	8	4
EER_le	9	3
EER_sce	11	1
EER_sdeu	11	1
EER_ppe	11	1
EER_ptodos	10	2
EER_pnunca	11	1
EES_de.pois	11	1
EES_darlhe	11	1
EESB_rt	11	1
EESB_dt	11	1
EEEC_gnoa_A	9	3
EEEC_gndoda	11	1
EEEC_gnoa	9	3
EEEC_ntvsere	9	3
EEEC_ntvirfoi	10	2
EEEC_ntvefoi	10	2
EEEC_ntvgostargostava	11	1
EEEC_ntvsdizdisse	10	2
EEEC_ntvoso	11	1
EEEC_ntvasa	9	3
LTDP_pt	7	5
LTDP_pi	7	5
LTDP_pex	6	6
LTDP_vir	6	6
LTOM_lta	9	3

	Value	
	0	1
LTOM_lti	10	2
LTOM_lts	6	6
LTOM_ltm	9	3
LTOM_ltr	6	6
LTOM_ltn	7	5
LTOM_ssa	8	4
LTOM_stei	10	2
LTOM_sme	7	5
LTOM_sni	7	5
LTOM_scar	8	4
LTOM_spa	5	7
LTOM_smui	8	4
LTOM_pas	10	2
LTOM_ppara	10	2
LTOM_po_A	11	1
LTOM_pos	9	3
LTOM_pestou	10	2
LTOM_ptio	10	2
LTOM_po	9	3
LTOM_pˆ	11	1
LTOM_pali	9	3
LTOM_prei	10	2
LTOM_pmuito	11	1
LTOM_acgrave	8	4
LTOM_acagudo	8	4
LTOM_accircunflexo	11	1
LTOM_actil	10	2
LTIN_lia	9	3
LTIN_lar	10	2
LTIN_lnm	9	3
LTIN_lsa	7	5
LTIN_ssapa	10	2
LTIN_stoda	9	3
LTIN_snime	7	5
LTCF_fgfv	9	3
LTCF_fglr	9	3
LTCF_fgtp	7	5
LTCF_fgpq	8	4
LTCF_fgdb	8	4
LTCF_fgmnhe	7	5
LTCF_dtaiia	8	4
LTCF_dteiie	10	2
LTAD_le	11	1
LTSP_se	11	1

Test Statistics

N	12
Cochran's Q	202,763[a]
df	156
Asymp. Sig.	,007

a. 0 is treated as a success.

Cochran Test_ING

Frequencies

	Value	
	0	1
EEVL_yes	9	3
EEVL_bec	5	7
EEVL_th	10	2
EEVL_l	10	2
EESI_sppf	5	7
EESI_sppi	10	2
EESI_sppe	8	4
EESI_spvr	8	4
EESI_spdp	7	5
EESI_sprt	9	3
EESI_sphf	9	3
EESI_sptr	9	3
EESI_spas	9	3
EEO_ll	9	3
EEO_lg	8	4
EEO_lm	8	4
EEO_lr	11	1
EEO_ly	5	7
EEO_lh	6	6
EEO_ls	3	9
EEO_lo	7	5
EEO_lw	7	5
EEO_li	5	7
EEO_lp	10	2
EEO_lc	7	5
EEO_sma	9	3
EEO_sdi	10	2
EEO_spe	7	5
EEO_sco	11	1
EEO_sve	8	4
EEO_ssi	8	4
EEO_sai	9	3
EEO_sna	8	4
EEO_sfe	10	2
EEO_sry	9	3
EEO_she	9	3
EEO_ssu	9	3
EEO_spa	10	2
EEO_sfi	9	3
EEO_slo	11	1
EEO_pfrom	10	2
EEO_plife_A	10	2
EEO_pin	8	4
EEO_pl	10	2
EEO_pmy	10	2
EEO_phave	8	4
EEO_pall	10	2
EEO_pmiss	10	2
EEO_pnow	8	4
EEO_pbed	10	2
EEO_pusually	10	2
EEO_pgo	10	2
EEO_pwas	10	2
EEO_pkings	10	2

	Value	
	0	1
EEO_pthe	10	2
EEO_pfields	9	3
EEO_pwere	10	2
EEO_pdied	11	1
EEO_ppeople	9	3
EEO_ppyramids	10	2
EEO_pup	9	3
EEO_palso	10	2
EEO_pclay	9	3
EEO_pon	11	1
EEO_pof	10	2
EEO_plife	9	3
EEO_pyears	9	3
EEO_pit	9	3
EEI_li	9	3
EEI_ln	7	5
EEI_ls	10	2
EEI_ly	7	5
EEI_lh	10	2
EEI_ll	8	4
EEI_le	10	2
EEI_lw	7	5
EEI_la	10	2
EEI_lr	5	7
EEI_shave	10	2
EEI_sfore	11	1
EEI_svili	11	1
EEI_svere	10	2
EEC_fglai	9	3
EEC_fgie	7	5
EEC_fgyuai	10	2
EEC_fgbbi	9	3
EEC_fgbd	8	4
EEC_fgthf	7	5
EEC_fgkc	8	4
EEC_fgthd	9	3
EEA_le	9	3
EEA_lr	9	3
EEA_ls	8	4
EEA_ll	11	1
EEA_lo	8	4
EEA_lp	9	3
EEA_lg	11	1
EEA_lm	10	2
EER_lr	10	2
EER_lg	10	2
EER_ll	10	2
EER_lp	10	2
EER_lm	11	1
EER_ls	9	3
EER_sca	11	1
EER_sni	11	1
EER_stru	11	1
EER_sve	11	1
EER_spa	11	1
EER_sdi	11	1
EER_swe	11	1
EER_phere	11	1
EER_plife	11	1
EER_pfrom	10	2

	Value	
	0	1
EES_pmy	11	1
EES_pbed	11	1
EES_pusually	11	1
EES_pone	11	1
EES_pthe	11	1
EES_pthey	11	1
EES_pand	11	1
EES_pdied	11	1
EES_pof	11	1
EES_palso	10	2
EES_pbut	10	2
EES_pto	11	1
EES_mother	11	1
EESB_usualy	11	1
EEEC_gnathe	6	6
EEEC_gnheshe	8	4
EEEC_gnithe	7	5
EEEC_gnitshe	10	2
EEEC_ntvgogoes	8	4
EEEC_ntvwaswere	9	3
EEEC_ntvlikelikes	8	4
EEEC_ntvlikesliked	8	4
EEEC_ntvdiddo	7	5
EEEC_ntvbeis	8	4
EEEC_ntvcancnsa	9	3
EEEC_ntvbeare	6	6
LTDP_pf	6	6
LTDP_pi	4	8
LTDP_pex	6	6
LTDP_vir	4	8
LTOM_lth	4	8
LTOM_ltr	7	5
LTOM_ltw	5	7
LTOM_ltk	9	3
LTOM_lta	5	7
LTOM_ltm	8	4
LTOM_ltn	10	2
LTOM_san	10	2
LTOM_sli	11	1
LTOM_sfe	10	2
LTOM_sry	10	2
LTOM_she	10	2
LTOM_ssu	9	3
LTOM_spa	10	2
LTOM_sfi	10	2
LTOM_sways	10	2
LTOM_ski	10	2
LTOM_sta	10	2
LTOM_sde	9	3
LTOM_swe	10	2
LTOM_pvery	11	1
LTOM_pclean	10	2
LTOM_pgo	10	2
LTOM_pusually	9	3
LTOM_plife	9	3
LTOM_pbed	9	3
LTOM_pwalk	9	3
LTOM_pyou	9	3
LTOM_pon	9	3

	Value	
	0	1
LTOM_ppharaos	9	3
LTOM_pbecause	6	6
LTOM_pegyptins	11	1
LTOM_pcalled	11	1
LTOM_pdied	8	4
LTOM_palso	9	3
LTOM_pbut	9	3
LTOM_ppyramids	11	1
LTOM_pfrom	10	2
LTIN_lia	11	1
LTIN_lar	10	2
LTIN_lnm	7	5
LTIN_lsa	9	3
LTIN_sdengar	10	2
LTIN_ssecau	8	4
LTIN_snime	10	2
LTCF_fgmn	8	4
LTCF_fgie	6	6
LTCF_fgyi	6	6
LTCF_fgthd	7	5
LTCF_fgthf	6	6
LTCF_fgdb	8	4
LTCF_fgaei	9	3
LTCF_fgfv	8	4
LTCF_fgou	8	4
LTCF_fghg	6	6
LTAD_le	11	1
LTAD_lbe	11	1
LTAD_ldo	11	1

Test Statistics

N	12
Cochran's Q	285,473[a]
df	201
Asymp. Sig.	,000

a. 1 is treated as a success.