

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Ensino Precoce da Língua Inglesa

Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Dislexia

Isabel Maria da Costa Ferreira

Orientadora:

Prof^a Doutora Helena Serra Fernandes

*Estudo de caso realizado no âmbito do
Curso de Pós-Graduação
Ensino Precoce de Língua Inglesa*

Porto

Ano lectivo 2007/2008

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Notas prévias | 4 |
| Introdução | 6 |
| CAPÍTULO I | 8 |
| DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM | 8 |
| DISLEXIA | 8 |
| 1. Noção de dificuldade | 9 |
| 2. Perspectiva histórica das Dificuldades de Aprendizagem | 11 |
| 2.1 Os primeiros estudiosos das DA (1800-1930) | 11 |
| 2.2 Segunda fase (1930-1960) | 12 |
| 2.3 A componente educacional sobrepõe-se à componente clínica | 15 |
| (1960-1980) | 15 |
| 3. Definição de Dificuldades de Aprendizagem | 17 |
| 4.2. Definição de atraso em leitura | 21 |
| 4.4 O que é ler? | 22 |
| 5. O que é então a dislexia? | 22 |
| 5.1. Principais tipos de dislexia: auditiva e visual | 24 |
| 5.2. Indicadores primários de uma possível dislexia | 25 |
| 6. Entre os 6 e os 8 anos: o diagnóstico | 26 |
| 7. Actuações necessárias nas escolas | 28 |
| 7. 1. A formação de professores | 28 |
| 7. 2. A necessidade de um Projecto Educativo inclusivo | 29 |
| 8. A família | 32 |
| CAPÍTULO II | 34 |
| PROCEDIMENTO METODOLÓGICO e INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO .. | 34 |
| 1. Procedimento metodológico | 35 |
| 2. Caracterização da realidade pedagógica | 38 |
| 2. 1. Caracterização do meio | 38 |
| 2. 2. Caracterização da turma | 39 |
| 2. 3. Caracterização do aluno | 41 |
| Quadro I | 43 |
| Quadro II | 44 |
| Quadro III | 45 |
| Quadro IV | 46 |
| Quadro V | 48 |
| Quadro VI | 49 |
| Quadro VII | 50 |
| Quadro VIII | 51 |
| Quadro IX | 52 |
| Quadro X | 53 |
| Quadro XII | 55 |
| Quadro XV | 58 |
| Quadro Síntese (I) | 59 |
| Quadro Síntese (II) | 60 |
| Quadro Síntese (III) | 61 |

| | |
|---|--------|
| CAPÍTULO III | 62 |
| APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS | 62 |
| 1. Apresentação e discussão de resultados | 63 |
| 2. Apreciação do quadro síntese | 63 |
| 3. Respostas à pergunta de partida..... | 64 |
| CAPÍTULO IV | 68 |
| BIBLIOGRAFIA | 71 |
| ANEXOS | 73 |
| Anexo 1-A | 74 |
| Anexo 1-B | 75 |
| Anexo 2-A | 76 |
| Anexo 2-B | 77 |
| Anexo 3-B | 79 |
| Anexo 4 | 80 |
| Anexo 5 | 81 |
| Anexo 6 | 82 |
| Anexo 7 | 83 |
| Anexo 8 | 84 |
| Anexo 9 | 85 |
| Anexo - 10A | 86 |
| Anexo - 10B | 88 |

Notas prévias

Quando me inscrevi neste curso de pós-graduação em Ensino Precoce de Língua Inglesa ia já em cinco anos a minha experiência com alunos do 1º ciclo nesta área. De ano para ano tinha ganho um gosto especial por esta faixa etária e não tinha dúvidas quanto ao investimento que tencionava fazer: aperfeiçoar as minhas competências de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

Entretanto, contra todas as expectativas, voltei a ser colocada no 2º ciclo, após dez anos de ausência deste nível de ensino tendo-me sido atribuída a direcção de uma turma de quinze alunos com um denominador comum: Dificuldades de Aprendizagem. Todos eles apresentavam uma ou mais retenções ao longo da sua vida académica. Todos eles vinham referenciados como tendo necessidades educativas especiais por variadas razões.

Perante o nível de conhecimentos inferior ao esperado para a idade e ano escolar e a constatação de dificuldades de concentração e tempo de manutenção na tarefa o conselho de turma pediu à instituição um tratamento próprio para este grupo. Elaborou-se um Programa de Intervenção adaptando e reduzindo conteúdos, pedindo condições especiais de avaliação e apoios acrescidos. Criámos uma turma de Percurso Curricular Alternativo ao abrigo do Despacho Normativo nº 1/2006.

No final do ano o balanço era francamente positivo. Fora muito trabalhoso para todos os intervenientes no processo e apesar de todas as polémicas todos foram unânimes ao considerar que valera a pena. Todos, alunos e professores, tínhamos saído a ganhar.

E em termos de projecto final, a minha intenção tinha, até aí, sido estudar dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita que era o campo em que eu me movia questão que se reflecte-se na bibliografia consultada.

Foi com esta mais valia que iniciei o presente ano lectivo. Toda a experiência que acumulei o ano passado trabalhando no terreno das DA foi essencial para a forma como me integrei numa escola com características muito próprias como é a Escola EB 2,3 de Miragaia situada num centro urbano degradado que concentra “populações socialmente vulneráveis à pobreza e exclusão social, porque marcadas pelo envelhecimento, pelos baixos níveis de qualificação escolar e profissional, pelo emprego precário e actividades no domínio da economia informal, pelo elevado

desemprego, ou ainda por trajectórias marginalizantes no mundo da droga e da prostituição” (Projecto Educativo de Escola).

E foi com esta pós-graduação que a abordagem a esta problemática foi possível. Apesar dos cerca de quinze anos de experiência de ensino não me teria sentido habilitada a pegar numa turma com o “perfil 5º F” sem a base teórica que a disciplina leccionada pela Professora Doutora Helena Serra, *Educação de Crianças - Contextos e Problemáticas* me proporcionou logo desde o primeiro semestre do curso. Mas foram também cruciais outras, nomeadamente, *Tecnologias Educativas, Linguística e Didáctica e naturalmente a Literatura para a infância* no sentido em que tudo se conjugou para abrir novas perspectivas, repensar metodologias, voltar a aprender a aprender.

Esta formação mais a experiência do ano passado, prepararam-me para a diversidade de alunos que voltei a encontrar este ano. Além de leccionar as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês sou directora de uma turma em que os alunos com problemas de foro cognitivo, emocional e comportamental, bem como todos aqueles que apresentam necessidades transitórias de apoio e baixo rendimento escolar constituem o grosso dos alunos.

Com a revogação do Decreto-Lei nº 319/91 todos estes alunos “saltaram” do Ensino Especial para os serviços que a autonomia da escola criou, que no caso do Agrupamento de Miragaia são muitos. São muitos porque tem um projecto educativo inspirado nos princípios da educação inclusiva que prevê a organização de uma série de actividades, dos espaços e do tempo dedicados a estas situações de aprendizagem.

É neste contexto que deparei com um caso que me interessou e decidi enveredar pelo seu estudo. É um aluno que está agora no 5º ano. Já vem referenciado como disléxico do primeiro ciclo e precisa de uma intervenção continuada. Não me tendo sido disponibilizado, pelos serviços competentes, o processo de avaliação e relatórios das áreas já intervencionadas decidi voltar a fazer uma avaliação de modo a poder fazer uma intervenção ajustada às necessidades efectivas do aluno.

Introdução

Partindo do princípio básico que o processo de apropriação da cultura, conhecimentos e técnicas das sociedades actuais se realiza através do domínio da linguagem escrita reveste-se da maior importância o conhecimento dos diferentes tipos de dificuldades, características e manifestações, da avaliação, da adequada intervenção e reeducação por parte dos educadores de crianças que não lêem nem escrevem bem e que têm particulares dificuldades em adquirir tais destrezas.

Assim, como professor de línguas, optámos por fazer um trabalho nesta área que há muito sentíamos deficitária na nossa formação. A qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais passa por mobilizar os recursos locais, ou seja a escola e os seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos.

O objectivo principal deste trabalho, realizado no âmbito da pós-graduação em Ensino Precoce de Língua Inglesa, prendeu-se com a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre a problemática da dislexia de modo a poder intervir junto dos alunos que apresentam esta dificuldade de aprendizagem específica.

Sendo a dislexia um problema de linguagem escrita e definindo-se como uma síndrome que se manifesta em dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação de frases, afectando tanto a leitura como a escrita, é dever de qualquer professor procurar minorar os efeitos que tal *handicap* traz ao desempenho académico de um aluno, que com o decorrer dos anos vai sentindo a frustração apoderar-se de si.

A dislexia manifesta-se em graus de dificuldade variáveis. Perante o actual enquadramento legislativo os casos de dislexias mais ligeiras deixaram de estar abrangidas pelo regime do ensino especial passando a ter que ser geridas pelo professor do ensino regular que encontrará no Projecto Curricular de Turma a forma de articular a sua acção com a dos outros professores.

É neste quadro que nos permitimos colocar uma primeira questão:

Após a avaliação e diagnóstico das dificuldades específicas de aprendizagem do sujeito de investigação, de que forma poderão os professores da turma diferenciar o seu atendimento educativo?

Esta questão de carácter geral poderá desencadear outra de carácter mais específico, como seja:

De que modo poderão os professores da turma, e em particular os professores de línguas, contribuir para que a criança disléxica recupere a sua auto-estima?

A procura de eventuais respostas para estas questões visa, essencialmente, compreender e agir na forma como a escola responde às necessidades específicas destas crianças.

Embora a família seja um suporte crucial para providenciar o apoio estrutural, a retaguarda afectiva, é no âmbito da escola, no grupo-turma, que este problema se agudiza quando os resultados escolares não correspondem aos esforços dispendidos. Desta forma reconhece-se à escola e aos professores as funções, que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional, de procurar soluções para os problemas reais que se consubstanciam nas dificuldades que os alunos, que se sentam todos os dias nas salas das nossas escolas, apresentam. Como nos diz Luís de Miranda Correia em *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (2003) “é a paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor que serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro”.

No **primeiro capítulo** faremos o enquadramento teórico abordando o que se entende por dificuldades de aprendizagem, as suas causas e a evolução do termo até à actualidade com especial enfoque na dificuldade específica de aprendizagem na área académica – dislexia.

No **segundo capítulo** apresentamos, numa primeira parte, os objectivos deste trabalho e fazemos a caracterização da realidade pedagógica, utilizando dados sobre a comunidade educativa em que o aluno se insere. Na segunda parte tentaremos determinar as necessidades educativas especiais do aluno, elaborando “*checklists*” para definir as áreas fortes, emergentes ou fracas do desenvolvimento construindo um perfil pedagógico. Estes procedimentos de recolha são baseados na obra *Avaliação e Diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem: Pistas para uma intervenção educativa no Ensino Básico* (Serra, 2005).

No **terceiro capítulo** definiremos as áreas de intervenção adequadas ao perfil do aluno e procuraremos dar resposta às perguntas que nos colocámos quando iniciámos este trabalho.

No **quarto capítulo** faremos uma breve reflexão sobre o nosso trabalho

CAPÍTULO I

DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

DISLEXIA

1. Noção de dificuldade

No sentido etimológico do termo dificuldade significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer, não atingir o objectivo que se pretende alcançar. “Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar” (Rebelo, 1993:70) que podem ser muito diferentes entre si quer no tipo quer nas causas que os originam.

“ Na aprendizagem formal, isto é, aquela que tem lugar nas escolas, dificuldades são obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino” (Rebelo, 1993:70).

Vítor Cruz (1999:14) diz que “ao utilizarmos o termo dificuldades de aprendizagem (DA) estamos a fazê-lo para indicar que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos indivíduos, independentemente de esta diferença ter origem em factores intrínsecos ou extrínsecos, afectivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exactamente o que está errado”. Para além disso sabemos também que os efeitos variam em magnitude e extensão conforme as características do sujeito.

Por seu lado, Luís de Miranda Correia (2003) acrescenta que, quando um aluno não está a progredir de acordo com os objectivos curriculares do ano que frequenta, o professor não pode cruzar os braços ou ficar alheio ao seu problema. Para isso necessita ter ideias claras e objectivas sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem (DA) para as poder identificar e diagnosticar, para, de seguida, promover a intervenção adequada nos alunos que lhe são confiados.

Assim, a primeira tarefa a encetar é determinar as causas das dificuldades de aprendizagem. Rebelo (1993) adopta a classificação de Adelman e Taylor (1986) e propõe uma tipologia de âmbito geral, simples e funcional, para procurar a origem das dificuldades de aprendizagem dividindo-as em quatro tipos:

1. Problemas de tipo I

São os problemas que decorrem de factores exteriores ao aluno. Estes problemas podem ter origem em ambientes escolares inadequados quer devido a insuficiência de recursos, quer devido a práticas inapropriadas. Podem ser inerentes ao ambiente familiar do aluno (perturbações afectivas, dificuldades económicas, baixas expectativas

escolares, pertença a minorias étnicas ou culturais) ou à própria escola que sente dificuldade em lidar com a criança diferente e com a heterogeneidade dos alunos.

1. Problemas do tipo II

São problemas que se articulam com factores intra-individuais, conjugados com factores ambientais. O nível de maturação ou preparação dos alunos não se adequa às exigências escolares, produzindo um desfasamento entre as situações de aprendizagem e as características próprias do aluno.

2. Problemas do tipo III

Incluem-se aqui os distúrbios de aprendizagem, com causas intra-individuais do foro neurológico (disfunções cerebrais mínimas ou disfunções neurológicas), que interferem tanto com a percepção como com o processamento linguístico. São eles a dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

3. Problemas do tipo IV

São as dificuldades do tipo mais grave, tais como as deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo.

Por seu lado Fonseca (2008) é de opinião que se deve excluir uma parte dos problemas apresentados por Rebelo, afirmando que “por necessidade de precisão de identificação, os factores de privação cultural e outros associados aos aspectos socioeconómicos não devem entrar em linha de conta. Para identificar crianças com DA devemos eliminar os factores socioeconómicos e exógenos, porque aqui a natureza do problema é outra na medida em que as DA seriam uma consequência e não uma causa”.

No nosso estudo, interessámo-nos pelos distúrbios de aprendizagem com causas intra-individuais do foro neurológico, mais precisamente a dislexia. Contudo devido à complexidade desta problemática, as abordagens têm sido inúmeras e diversificadas. Numa breve perspectiva histórica daremos, de seguida, conta das várias áreas do conhecimento que se interessaram pelas dificuldades de aprendizagem focalizando sobretudo na área da linguagem.

2. Perspectiva histórica das Dificuldades de Aprendizagem

Foi apenas no início do século XIX que se iniciou o estudo sistemático da problemática das dificuldades de aprendizagem que surgiu com as mudanças de mentalidade que os filósofos da Revolução Francesa trouxeram às sociedades ocidentais no século anterior, nomeadamente Rousseau e Diderot, que já postulavam o “ensino para todos e na base da diversidade” (Fonseca,2008:17). Assim, com o desenvolvimento das sociedades modernas, a escola começa a abrir-se para uma camada mais alargada da população e conseqüentemente os casos de inadaptação passam a ser mais visíveis.

2.1 Os primeiros estudiosos das DA (1800-1930)

Os primeiros estudiosos das dificuldades de aprendizagem provêm da área da Medicina, e em especial da Neurologia, que se interessam por este tema ao observar 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. Francis Joseph Gall, em 1802, descreveu vários casos clínicos de adultos em que surgiram 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. Baseado nestas observações e sublinhando que as faculdades mentais são funções fisiológicas e localizáveis Gall tentou especificar a localização cerebral de funções mentais tais como a linguagem e a memória, entre outras (Kirk e Chalfant, 1984 cit. in Cruz, 1999).

Foi com base nestes conhecimentos que, em 1860, Pierre Paul Broca, ao realizar estudos “post mortem” em indivíduos que haviam perdido a faculdade de falar devido a lesões no cérebro, chega à conclusão que as desordens da fala e da linguagem expressiva se devem a danos ou lesões na terceira circunvolução frontal do cérebro, área que passou a ser conhecida como a área de Broca. É também a Broca que se deve a descoberta das diferenças de funcionamento entre os dois hemisférios (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 passa a designar-se a área de Wernicke. Assim, este investigador percebeu que esta área, quando lesada, leva a um défice

sensorial da linguagem, ou seja, uma pessoa que ouve perfeitamente e reconhece bem as palavras torna-se incapaz de agrupar estas palavras para formar um pensamento coerente (Fonseca, 2008).

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, nomeadamente 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, neuropatologista, foi outro dos investigadores importante nesta área ao afirmar que todos os indivíduos têm um hemisfério cerebral dominante e acreditava que as dificuldades de leitura se deviam a uma falta de dominância cerebral. “Orton provou que todos os seus casos disléxicos apresentavam uma ambidextria revelada pela hesitação, a inconstância e a descordenação da lateralidade” (Fonseca, 2008: 29).

2.2 Segunda fase (1930-1960)

Numa segunda fase desenvolveram-se instrumentos e programas para o diagnóstico e a recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem. De acordo com Vítor Fonseca (2008) as abordagens foram feitas de três perspectivas: a perspectiva das lesões cerebrais, a perspectiva das teorias perceptivo-motoras e as perspectivas da linguagem.

Heinz Werner, psiquiatra, e Alfred Strauss, psicólogo, iniciaram um trabalho de investigação no âmbito das lesões cerebrais e da deficiência mental e concluíram que as crianças com lesões cerebrais necessitavam de uma intervenção educativa especial, elaborada para ultrapassar as fragilidades identificadas; “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.” (Strauss e Lehtinen, 1947, cit in Fonseca, 2008:23). Apresentando diferenças importantes relativamente às aulas tradicionais, as orientações educativas propostas por estes autores estavam dirigidas para intervenções que focassem tanto a recuperação dos processos de aprendizagem deficitários (problemas de natureza perceptiva) como de ajustamento educativo

(eliminar estímulos distractores na sala de aula) com o objectivo de minimizar o impacto desses processos deficitários (Cruz, 1999). Werner advogava que “é necessário ir mais além dos resultados nos testes estandardizados , *i. e.*, não basta quantificar (quocientizar); é necessário analisar os processos mentais e os processos de assimilação, conservação e utilização da informação que estão por detrás dos resultados que a criança atinge nos testes” (Fonseca, 2008:23).

Segundo Fonseca esta abordagem psicopedagógica da criança deficiente mental é exactamente a mesma que se deve ter na abordagem das DA. A criança deve ser avaliada nas suas possibilidades (abilities) e nas suas dificuldades (disabilities) para a partir daí se desenvolverem métodos, técnicas e materiais que se ajustarão às suas necessidades educacionais.

Na perspectiva das teorias perceptivo-motoras das dificuldades de aprendizagem salientamos alguns autores que segundo Vítor Fonseca são incontornáveis.

William Cruickshank continuou e ampliou o trabalho dos dois autores referidos anteriormente trabalhando no campo da neuropsicologia distinguindo as crianças que sofrem de paralisia cerebral das crianças que apresentam apenas lesões cerebrais mínimas, conhecidas hoje como crianças com DA (Cruz, 1999).

Newell C. Kephart, outro autor importante no desenvolvimento destes estudos, acreditava que o desenvolvimento perceptivo-motor era a base para todo o desenvolvimento das funções mentais superiores. Como refere no seu trabalho publicado em 1960 (cit. in Fonseca, 2008:26) “não podemos pensar em actividade perceptiva e em actividade motora, como dois aspectos diferentes, devemos pensar no termo hifenizado integrado de perceptivo-motricidade”. Em consequência disto, o autor refere que o treino das habilidades perceptivo-motoras será benéfico para muitas crianças que experimentam problemas de aprendizagem na escola.

Marianne Frostig foi outra das figuras relevantes nesta fase com a criação do primeiro teste de percepção visual que tinha como objectivo fundamental facilitar o diagnóstico precoce de deficiências na percepção visual. Mais tarde orientou a sua investigação para o tratamento dos problemas auditivos, linguísticos e cognitivos (Cruz, 1999).

No que respeita à perspectiva da linguagem devemos voltar a referir o nome de Orton. “A linguagem simbólica é uma série de sons e de sinais que servem para substituir objectos e conceitos, podendo ser utilizadas para transferir e transmitir ideias” (Fonseca, 2008:30). Para este autor muitos dos atrasos e dificuldades no

desenvolvimento da linguagem são função de um desvio no processo da superioridade unilateral do cérebro e de factores hereditários e crê que os problemas podem ser superados se se utilizar um método específico de reeducação para cada desordem específica. (Fonseca, 2008).

Helmer Mykelbust é outro investigador de grande importância na área das funções da linguagem. Tendo grande experiência com surdos interessou-se pela relação entre a surdez e o desenvolvimento da linguagem oral. Assim desenvolveu uma teoria global das deficiências da aprendizagem pois considera que as dificuldades na aprendizagem têm como causa uma disfunção neurológica: estas disfunções afectam a fala, a leitura, a escrita, a aritmética e o funcionamento não verbal (Fonseca, 2008).

As dificuldades na linguagem foram também estudadas por Samuel Kirk, que se tornou o nome mais sonante na área das dificuldades de aprendizagem, como veremos de seguida. Este autor acredita que as habilidades psicolinguísticas são indispensáveis para o entendimento e uso da linguagem falada e as alterações da aprendizagem resultavam de atrasos evolutivos nos processos psicolinguísticos (Cruz, 1999). Juntamente com os seus colaboradores produziu um dos mais importantes testes na história das DA, o ITPA. Este teste psicolinguístico discrimina facilmente as aquisições fortes das fracas, o que permite o desenvolvimento de programas individualizados de educação. A interpretação da aplicação dos seus resultados permite detectar o perfil intraindividual do aluno assim como o seu estilo de aprendizagem (Fonseca, 2008).

Este trabalho, além de vir fomentar o desenvolvimento de programas de recuperação para várias habilidades desenvolvimentais, constitui um marco importante no campo das DA, dando origem a uma nova fase. “À luz dos conhecimentos adquiridos nas fases anteriores verifica-se nos EUA, uma rápida expansão de programas nas escolas, um aumento de professores especializados, a diversificação de métodos de diagnóstico e tratamento, assim como também aumenta a investigação e os métodos de apoio, para ajudar estas crianças. Surge, deste modo, a necessidade de reconhecer oficialmente o campo das DA, como área específica de estudo e actividade própria” (Ribeiro & Baptista, 2006).

Em 1962, Kirk, no seu livro “A criança excepcional”, define dificuldade de aprendizagem (learning disability) como sendo “... um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios do comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação

sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos (Kirk, 1962:367)

Em 1963 Kirk volta a utilizar o termo DA numa conferência que por sua vez vai dar origem à “Association for Children with Learning Disabilities” inaugurando oficialmente o campo das DA nos Estados Unidos, e, por consequência, um aumento do interesse pelos problemas no processo de ensino-aprendizagem, a criação de serviços adequados e muita investigação na área (Cruz, 1999).

2.3 A componente educacional sobrepõe-se à componente clínica (1960-1980)

É a partir daqui que a componente educacional se sobrepõe definitivamente à componente clínica. O termo dificuldades de aprendizagem passa a ser aplicado a um extenso grupo de crianças que mostram uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução, em que o atraso académico não se deve a deficiências sensoriais e que não tendo aprendido pelos métodos normais necessitam de métodos especiais (Cruz, 1999).

Entre muitas das teorias que foram posteriormente surgindo destaca-se o “Modelo Interaccional” de Howard S. Adelman, de 1971, que vem referir que o sucesso escolar não está unicamente dependente das capacidades ou incapacidades da criança, depende também da personalização do ensino (Tomlinson & Allen, 2002 e Cruz, 1999). Em 1992 Adelman apresenta uma actualização deste modelo, a “Perspectiva Transaccional” na qual sugere que é necessário que os investigadores e educadores alarguem as suas abordagens de ensino e que expandam a sua visão de intervenção para além do ensino. “Este autor salienta a importância da motivação intrínseca, para a qual são necessárias estratégias de ensino personalizadas, sequenciais e hierarquizadas e, ainda, serviços de prevenção e tratamento” (Ribeiro & Baptista, 2006:23).

Também de grande actualidade é a teoria do Atraso de Desenvolvimento da Atenção Selectiva proposta por A. O. Ross em 1976, na qual o autor defende que as crianças com DA manifestam um atraso desenvolvimental e maturacional relativamente à atenção selectiva, ou seja uma atenção menos controlada e menos intencional, que dificulta as suas funções de memorização e de reorganização da informação (Cruz, 1999).

Outro autor que representa esta nova vaga das DA é F. R. Vellutino que em 1977 apresenta a sua teoria do Défice Verbal sugerindo que as dificuldades de leitura resultam de uma dificuldade na memorização e renomeação causada pela falta de informação disponível. A recuperação da informação é lenta devido a problemas de memória de curto prazo, de codificação e de síntese associada a défices fonológicos, semânticos e sintáticos (Cruz, 1999).

Joseph K. Torgesen (1977) foi outro autor importante no campo das DA ao chamar a atenção para a importância da metacognição no processo de aprendizagem. “Na linha cognitivista Torgesen estuda as variáveis que caracterizam o educando activo. A criança com DA, sendo um educando passivo, não tem maturidade geral que lhe permita a consciencialização cognitiva indispensável para a acção intencional. Esta perspectiva global das DA revela grande importância, na medida em que realça o papel das aquisições de estudo e de auto-ensino” (Ribeiro & Baptista, 2006).

2.4 Fase contemporânea (1980 à actualidade)

Esta fase caracteriza-se por diversas tendências, como o alargamento do diagnóstico a outros níveis etários, além das idades escolares, pela implementação de uma colaboração mais estreita entre as escolas normais e as especiais, assim como a importância das novas tecnologias no diagnóstico e tratamento. Actualmente as novas tecnologias tais como a TAC (tomografia axial computadorizada), que registam a actividade eléctrica do cérebro em funcionamento estão a permitir a localização da origem das DA (Cruz, 1999).

De acordo com Rebelo (1993) as perspectivas actuais das DA estão relacionadas com três quadros conceptuais: (1) o da análise aplicada ao comportamento, (2) o do processamento de informação e (3) o neuropsicológico.

Para os defensores da primeira perspectiva (1), as DA relacionam-se com deficiências nos comportamentos que intervêm na dita aprendizagem. Assim a criança deve ser levada a modificar os comportamentos, sendo avaliada continuamente em tarefas que são executadas de uma forma gradual das mais simples para as mais complexas. Este método comportamental baseia-se na convicção de que é necessário alterar esses comportamentos em vez de incidir nas alterações fisiológicas que estão subjacentes aos comportamentos desajustados. Serve-se da avaliação contínua desses comportamentos para obter informação sobre a eficácia dos métodos terapêuticos

utilizados. Esta perspectiva pressupõe que praticamente todas as crianças podem aprender diversas actividades se se utilizarem os procedimentos de ensino apropriados uma vez que se entende que as dificuldades de aprendizagem da criança são o resultado de técnicas inadequadas de ensino.

Na perspectiva do processamento da informação (2) as crianças com DA apresentam alterações em um ou mais dos processos psicológicos básicos do processamento de informação tendo problemas em adquirir e integrar as novas informações que as aprendizagens escolares implicam. (Cruz, 1999). Esta tendência, influenciada pela psicologia cognitiva, desenvolveu-se sobretudo a partir dos anos 70 do século passado.

“Nos últimos anos muitos autores começaram a sintetizar estas duas abordagens (a comportamentalista e a cognitivista) aparentemente contraditórias e estas sínteses tendem a considerar o indivíduo como sendo activo e reactivo, ou seja, ao mesmo tempo que responde ao envolvimento também o transforma através de processos de mediação cognitiva” (Cruz, 1999: 40).

Na perspectiva neuropsicológica (3) a aprendizagem é um comportamento complexo mediatizada pelo sistema nervoso central, ou seja, os resultados escolares dependem do estado do cérebro bem como da organização dos vários sistemas cerebrais, que no seu conjunto deverão funcionar adequadamente. Assim, quando

3. Definição de Dificuldades de Aprendizagem

A partir dos anos 60 quando o termo DA passou a utilizar-se em larga escala surgiram muitas definições mas apenas registaremos aquelas que além de aceites internacionalmente pelos investigadores na área se mantêm actuais e apresentam grande viabilidade profissional segundo os vários autores consultados.

Samuel Kirk, um dos autores do famoso ITPA, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities de 1961, que em 1968 sofreu “correções nos aspectos mais susceptíveis de crítica” (Fonseca, 2008:40) foi o primeiro a utilizar a expressão “dificuldades de aprendizagem”, em 1962. Kirk “centra as DA nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, devido a uma disfunção cerebral ou alteração emocional ou comportamental, independentemente da idade” (Ribeiro & Baptista, 2006:25).

Em 1968 o National Advisory Committee on Handicapped Children (NACHC), dirigido por Kirk, apresenta uma definição de dificuldades de aprendizagem, que se baseia na definição original de Kirk. De acordo com Cruz (1999) esta definição apresenta, contudo, alterações significativas: elimina os distúrbios emocionais das causas, limita esta definição às crianças e associa desordens do pensamento aos problemas de linguagem e académicos.

Posteriormente, em 1976 o United States Office of Education (USOE), com o fim de melhorar a definição da NACHC, associa-lhe o critério de diagnóstico operacional introduzindo o conceito de “discrepância severa” entre capacidade intelectual e rendimento numa ou várias áreas, tais como: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral, compreensão escrita, leitura, soletração e raciocínio matemático. Existe, assim, uma discrepância severa quando o rendimento numa ou mais áreas é igual ou inferior a 50% do nível de rendimento esperado para uma criança tendo em conta a idade e as experiências educativas prévias.

No ano seguinte esta definição é reformulada e publicada no Registo Federal, a Public Law 94-142, uma lei aprovada pelo Congresso dos EUA, reautorizada em 1990 e denominada *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* onde são incluídos um conjunto de critérios operacionais que visam guiar os esforços para identificar os estudantes com DA. Segundo Correia (1997) esta definição oficial é hoje a mais amplamente aceite nos EUA, pois é com base nela que os programas federais são administrados e porque ela é adoptada em quase todas as acções educativas estatais.

Assim uma primeira parte da definição inclui o seguinte: “O termo ‘dificuldade de aprendizagem específica’ significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental ” (USOE, 1977: 65083, cit. in Correia, 1997). Na segunda parte estabelece os critérios para identificar os indivíduos com DA: o critério de discrepância (descrito atrás) e o critério de exclusão, que exclui das DA a deficiência mental, as deficiências visual, auditiva ou motora, os distúrbios emocionais ou desvantagem envolvental, cultural ou económica (Correia, 1997).

Em 1984 o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) composta por oito organizações acredita que a definição da USOE de 1977 pode ser

melhorada. Desta forma reforça a ideia que as DA podem existir em todas as idades, propõe uma distinção entre dificuldades de aprendizagem e problemas de aprendizagem e torna claro que “factor de exclusão” não exclui a possibilidade da coexistência de DA e de outras condições de desvantagem. Mais tarde, em 1988, modifica a sua definição anterior procurando actualizar o conhecimento relativo às DA. Assim esta definição faz a distinção entre as DA e as dificuldades não verbais e reforça a ideia de que as DA podem ocorrer ao longo da vida do indivíduo (Cruz, 1999).

Desta forma, por partilharem muitos elementos em comum, na opinião de Cruz (1999) a definição de 1977 do USOE devido ao seu estatuto legislativo oficial, e a definição do NJCLD, que em muitos aspectos é uma extensão da primeira, por ser grandemente apoiada por organizações profissionais, são as duas definições mais generalizadamente aceites.

Em 1994 o NJCLD actualizou a sua definição de DA que passou a ser a seguinte: "Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interacção social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências." (NJCLD, 1994: 65-66, cit in Cruz, 1999).

Para Fonseca (2008) a definição do NJCLD é a que apresenta maiores possibilidades de se tornar a definição consensual para as DA, pois este autor acredita que, actualmente, esta é a que tem maior aceitação internacional e viabilidade profissional por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura e que são defendidos pelos profissionais no campo. No entanto, segundo Hammill (1990, cit. in Cruz, 1999), devido a questões políticas, é provável que legalmente a definição do NJCLD nunca substitua a definição do USOE.

4. Dificuldades Específicas de Aprendizagem

4.1. Perspectiva histórica da dislexia

Como referimos na síntese histórica das Dificuldades de Aprendizagem todos os estudiosos se interessaram de uma forma ou de outra pelos problemas da linguagem, mas o primeiro estudo sistemático acerca das dificuldades apresentadas na leitura foi realizado pelo oftalmologista Hinshelwood, em 1917. Utilizando adultos e crianças, concluiu que existem localizações cerebrais distintas para diferentes tipos de memória visual. A perda da habilidade de ler, a que designou como alexia ou cegueira verbal, deve-se a lesões no giro angular do hemisfério esquerdo, responsável pela memória visual das palavras (Ribeiro e Baptista, 2006).

Posteriormente surgiram muitos estudos em França para além daqueles que já vimos nos Estados Unidos. Levantaram-se hipóteses que atribuem a causa da dislexia quer a défices visuais ou motores, quer a défices do movimento do olho, afectando a coordenação binocular, a percepção ocular e o visionamento direccional. Tanto o conceito de dislexia, enquanto problema visual, como a presumível associação à dominância cerebral mal definida estão ainda hoje, subjacentes a certas abordagens terapêuticas a esta problemática (Ribeiro e Baptista, 2006).

Em 1968, a dislexia de desenvolvimento foi definida pela Federação Mundial de Neurologia como “uma desordem que se manifesta através de dificuldades de aprendizagem da leitura, a despeito de instrumento convencional, inteligência adequada e oportunidades socioeconómicas. Está dependente de perturbações cognitivas básicas, que são frequentemente de origem constitucional (Cruz, 1999).

Todas as explicações não linguísticas da dislexia deram origem a técnicas de remediação idealizadas para corrigir os défices cognitivos apontados por cada uma das teorias. As teorias de défice visual desenvolveram abordagens de remediação para melhorar a percepção visual, tais como o treino opticométrico, facilitador da coordenação binocular, traçado visual, etc. (Ribeiro e Baptista, 2006)

Similarmente, as teorias intermodais e as teorias de memória de seriação deram origem a uma variedade de exercícios de remediação idealizados para melhorar estas funções, presumivelmente através da estimulação directa de certas zonas centrais do cérebro (Ribeiro e Baptista, 2006).

4.2. Definição de atraso em leitura

As dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais grupos de obstáculos que aparecem ao longo da escolarização. Nos primeiros anos de escolaridade dedica-se grande parte do tempo de ensino à aprendizagem da leitura e da escrita, visto que tais competências são básicas e imprescindíveis para a aquisição de conhecimentos posteriores, ou seja, ter problemas na aquisição da leitura e da escrita significa, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem (Rebelo, 1993:94). Como nos dizem Citoler e Sanz (1993) a fase inicial do *aprender a ler e escrever* deve transformar-se rapidamente no *ler e escrever para aprender*. Assim, estas capacidades passam a ser um meio de aprendizagem em lugar de um fim em si mesmas. Os problemas específicos na sua aquisição são um obstáculo para o progresso escolar das crianças e tem efeitos a longo prazo, não só no desenvolvimento das capacidades cognitivas como também nas sociais, afectivas e motivacionais.

“Pretende-se, com efeito, que, ao fim dos dois primeiros anos de escolaridade a técnica da leitura esteja suficientemente adquirida de modo a ser utilizada na aprendizagem dos mais diversos conteúdos curriculares” (Rebelo, 1993:94). Falar-se-á então de atraso em leitura se tal não acontecer “entendendo por atraso a existência de uma capacidade para a leitura inferior à esperada, independentemente das causas que a originaram” (Citoler e Sanz, 1993:111). É considerado «atraso» um desvio de dois anos em relação aos pares etários.

O atraso implica uma sequência de aquisição mais lenta em relação aos processos normais. “A sua aquisição far-se-ia segundo padrões temporais distintos, mas haveria um *continuum* entre a leitura deficitária de uma criança com dificuldades e a leitura hábil de um leitor experiente. O mesmo aconteceria com os aspectos de compreensão de um texto, mas a complexidade de factores que influem neste caso faz com que o grau de significação que se alcança com a leitura de um texto se desenvolva de um modo limitado, de acordo com as características dos indivíduos” (Citoler e Sanz, 1993:114).

Pelo contrário, o termo desvio implicaria uma leitura diferente, determinada por mecanismos diferentes dos utilizados pelos leitores ou escritores normais.

4.4 O que é ler?

Os processos de reconhecimento e os de compreensão

Citoler e Sanz, situando-se numa perspectiva cognitiva, dizem que “a leitura é considerada como uma actividade complexa composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando por um estímulo visual, permitem, através de uma actuação global e coordenada, a compreensão do texto” (1993:115). Embora estes processos sejam múltiplos, os autores agrupam-nos basicamente em dois grandes grupos: os que intervêm no reconhecimento das palavras, ou processos de baixo nível e os que intervêm na compreensão de uma frase ou texto, ou processos de alto nível. Os processos de reconhecimento são aqueles que traduzem a letra impressa para a linguagem falada; os de compreensão têm como finalidade captar a mensagem ou a informação que nos proporcionam os textos escritos.

Estes processos funcionam de modo interactivo já que “um défice em qualquer deles actua como um gargalo de garrafa que limita os processos compreensivos de mais alto nível” (Just e Carpenter, 1987 cit in Citoler e Sanz, 1993).

Como conclusão, diremos que qualquer das duas componentes da leitura, reconhecimento de palavras e compreensão são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos antagónicos. Eles actuam em paralelo, interactivamente. Mas é importante ter em conta que a sua relação é assimétrica: os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa realizar-se o acto de compreensão.

5. O que é então a dislexia?

É “uma síndrome determinada, que se manifesta em dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e estruturação das frases, afectando tanto a leitura como a escrita” (Torres e Fernández, 2002: 4).

É costume fazer-se a distinção entre dois tipos de dislexia: a dislexia adquirida, no caso de leitores, geralmente adultos, que tendo já adquirido essa capacidade, vieram

a perdê-la em consequência de uma lesão cerebral; e a dislexia evolutiva, quando a aquisição se faz mais lentamente ou, para grande parte das crianças, é incompleta (Torres e Fernández, 2002). Do ponto de vista educativo interessam-nos principalmente as dislexias evolutivas. No primeiro caso, o sujeito, que havia aprendido a ler e a escrever correctamente, não consegue continuar a ler ou a escrever sem erros após a lesão ou trauma. No segundo, o sujeito manifesta desde o início da aprendizagem problemas na aquisição da leitura e escrita (Ciloler e Sanz, 1993)

Esta última, a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, manifesta-se na sequência de um problema específico de maturação que pode ser diminuído e corrigido com programação e ajuda adequadas desde que fornecidas a partir dos momentos iniciais da aprendizagem. Estes atrasos de maturação verificam-se a nível neurológico ou das funções psicológicas e podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita. Os atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos e podem ter origem em anomalias neuroanatómicas, como as malformações do tecido neuronal. No que se refere ao atraso da maturação das funções psicológicas, e que interferem também na aprendizagem da leitura e escrita, manifesta-se ao nível do atraso do desenvolvimento perceptivo-visual; atraso na aquisição do esquema corporal; atraso no desenvolvimento da coordenação dinâmica e atraso no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos (Torres e Fernández, 2002).

A concepção da dislexia como um atraso específico de maturação possibilita o entendimento da mesma como uma perturbação evolutiva e não patológica, já que, o que provoca o atraso na maturação cerebral é uma demora na aquisição de certas competências e não uma perda, incapacidade ou défice. Esta perspectiva apresenta muitas vantagens tanto para o processo de avaliação como para o de intervenção. Permite a realização de um diagnóstico diferencial, o que implica uma avaliação rigorosa das possíveis deficiências que estão na origem dos erros, permitindo por sua vez determinar as competências que devem ser objecto de intervenção específica.

5.1. Principais tipos de dislexia: auditiva e visual

Não há uma causa única para a dislexia. Os factores neurológicos e cognitivos assim como a inter-relacção entre ambos são os tipos de problemas fundamentais.

Fonseca (2008) apresenta resumidamente, a título de exemplo, as características de comportamento, algumas formas simples de diagnóstico e algumas estratégias educacionais dos dois tipos mais comuns de dislexia que são a auditiva e a visual.

Assim, os indivíduos com dislexia auditiva (ou disfonética), a mais frequente, apresentam as seguintes características de comportamento:

- Problemas na captação e integração de sons;
- Não-associação de símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Não-relacionação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra);
- Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;
- Problemas de percepção e imitação auditiva;
- Problemas de articulação;
- Dificuldades em seguir orientações e instruções;
- Dificuldades de memorização auditiva;
- Problemas de atenção;
- Dificuldades de comunicação verbal.

Apresenta-se a seguir uma lista de formas simples de diagnóstico:

- Inêxito em distinguir semelhanças e diferenças de sons (não diferencia «tua» de «sua», nem «mão» de «não»);
- Não identifica sons em palavras, nem sintetiza sons;
- Não realiza a dissecação de sílabas;
- Dificuldades na composição de sons;
- Dificuldades na sequência de sons;
- Dificuldades na retenção e na reprodução de estruturas rítmicas;
- Dificuldades na leitura oral;
- Dificuldades na compreensão da leitura;
- Não fixa nem produz rimas nem lenga-lengas;
- Dificuldades na articulação de palavras polissilábicas.

Relativamente à dislexia visual (ou discidética) indica, como principais características, as seguintes:

- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- Dificuldades na memorização de palavras;
- Confusão na configuração de palavras;
- Frequentes inversões, omissões e substituições;
- Problemas de comunicação não verbal;
- Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade;
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Formas simples de diagnóstico

- Dificuldades em construir quebra-cabeças;
- Dificuldades em copiar figuras geométricas e grafismos rítmicos;
- Dificuldades de controlo visual (perseguição, fixação e rotação binocular);
- Dificuldades em diferenciar forma, cor, tamanho e posição;
- Problemas de organização espacial e de sequência visual;
- Dificuldades em identificar letras e palavras;
- Dificuldades no uso de plurais e de tempos dos verbos;
- Dificuldades em relacionar imagens ou figuras com palavras;
- Dificuldades em reconhecer imagens ou objectos comuns;
- Dificuldades em memorizar palavras e imagens.

5.2. Indicadores primários de uma possível dislexia

“A dislexia surge como uma desordem importante na integração significativa dos símbolos perceptivo-linguísticos, devido à imaturidade ou à disfunção neuropsicológica. Nas crianças em idade pré-escolar, de inteligência normal, a desordem aparece normalmente na imaturidade grosseira das capacidades psicolinguísticas e habilidades de prontidão para a leitura. Nas crianças em idade escolar, um desfasamento de dois ou mais anos de leitura funcional com capacidades perceptivo-linguísticas associadas são por regra sinónimo de distúrbio” (Ribeiro e Baptista, 2006).

O conhecimento das características – sinais e sintomas – de qualquer perturbação, problema ou dificuldade permite que os pais e professores sinalizem a criança para um especialista, para além de constituir importante informação diagnóstica para este profissional. Torres e Fernández (2002) defendem que a detecção precoce da dislexia é altamente benéfica para a redução do seu impacto, por isso é importante referir os indicadores primários que podem verificar-se a dois níveis: na fala ou linguagem e na psicomotricidade. Para qualquer deles, a faixa etária mais típica de manifestação situa-se entre os 4 e os 6 anos, aproximadamente.

Na fala e na linguagem são os seguintes os indicadores primários de uma possível dislexia:

- Dislalias ou problemas articulatórios;
- Vocabulário pobre;
- Falta de expressão;
- Compreensão verbal deficiente.

Na psicomotricidade devem destacar-se :

- Atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal;
- Dificuldades senso-perceptivas responsáveis pela confusão entre cores, formas, tamanhos e posições;
- Dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos;
- Problemas de memória.

6. Entre os 6 e os 8 anos: o diagnóstico

“A criança pode fundamentalmente revelar dificuldade num plano, ou visual ou auditivo, como pode apresentar problemas em ambas as áreas de processamento da informação. Nada impede que a criança utilize a expressão oral, só que a integração e a assimilação da linguagem escrita se encontram comprometidas, podendo afectar, como é óbvio, o seu desenvolvimento cognitivo. Para nos apercebermos destes problemas, e no sentido de podermos intervir, devemos estar aptos a construir elementos de diagnóstico ou de identificação visual e auditiva, a fim de conhecermos profundamente

a criança, antes de orientarmos a sua aprendizagem, de acordo com as suas necessidades específicas, que devem ser conhecidas antecipadamente” (Fonseca, 2008:473).

Com o conhecimento destes factores deve prosseguir-se com o diagnóstico que avaliará a qualidade da leitura, quais as capacidades fundamentais que faltam ou estão subdesenvolvidas devido a disfunções ou imaturidade neuropsicológica. Um diagnóstico adequado exige a cooperação do professor do ensino regular, um professor do ensino especial, do psicólogo e do médico (Ribeiro e Baptista, 2006).

Uma avaliação estruturada para além de permitir identificar os problemas que estão na origem da perturbação facilita o acompanhamento ou comprovação de resultados por outros profissionais. Segundo Torres e Fernández (2002) esta avaliação deve envolver as áreas neuropsicológica e linguística. A avaliação neuropsicológica permite conhecer a natureza das dificuldades de leitura recolhendo informação acerca das capacidades da criança. As principais áreas de exploração desta avaliação são a percepção, a motricidade, o funcionamento cognitivo, a psicomotricidade, o funcionamento psicolinguístico, a linguagem e o desenvolvimento emocional. A avaliação psicolinguística incide sobre os processos implicados na leitura, avaliando tarefas de vocalização, tarefas de decisão lexical, tarefas de decisão semântica e tarefas de processamento visual. A utilização conjunta destes dois tipos de avaliação permite não só avaliar os défices de leitura como os problemas associados a este.

Além destas avaliações também a recolha prévia de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social permite um melhor enquadramento da situação de cada criança. Uma avaliação diagnóstica cuidadosa implicará a realização de um historial pessoal do indivíduo, a análise da sua ficha clínica, o seu perfil pessoal, a seu percurso escolar. Deverá ser submetido a um conjunto de testes que determinem o seu coeficiente de inteligência, a sua capacidade perceptiva, o seu tipo de memória, a sua destreza motriz, a sua capacidade de atenção e concentração. É importante também a realização de uma prova de leitura e escrita, onde se possa avaliar a linguagem do ponto de vista fonológico, ortográfico e a velocidade de leitura (Torres e Fernández, 2002).

Vítor Fonseca (2008) acrescenta que pode ser o próprio professor a construir os seus instrumentos de diagnóstico a fim de conduzir a sua actividade mais coerentemente, isto é, de acordo com uma criança concreta que se conhece nos seus comportamentos peculiares. Na página 473 afirma que “não há necessidade de sofisticados processos de diagnóstico, mas é do maior interesse o uso de instrumentos

que permitam detectar precocemente qualquer dificuldade de aprendizagem, pois só assim uma intervenção psicopedagógica pode ser considerada socialmente útil, pois quanto mais tarde for identificada a dificuldade, menos hipóteses haverá para a solucionar correctamente”.

7. Actuações necessárias nas escolas

7.1. A formação de professores

No contexto escolar o professor que tem um aluno com dificuldades de aprendizagem deve pôr em acção todos os seus conhecimentos, deve partilhar saberes e dificuldades com outros professores e especialistas, para que os problemas decorrentes da dislexia não conduzam o aluno a uma atitude agressiva com tudo o que se relaciona com a escola ou o conduzam mesmo ao abandono escolar.

Para que isso possa acontecer é necessário que o professor saiba detectar, avaliar, diagnosticar e intervir nas múltiplas situações de alunos com dificuldades de aprendizagem.

O professor deve estar muito consciente dos vários estádios de desenvolvimento da criança, de forma a reconhecer o que não obedece à norma para de seguida tomar decisões.

Quando o professor não tem formação específica nesta área o Departamento de Ensino Especial deverá disponibilizar informação para que este possa lidar com a problemática do aluno de uma forma conveniente. Assim deve como ter conhecimento das áreas fracas e emergentes do aluno para poder desenvolvê-las de forma eficaz, seleccionando o material educativo indicado ou adaptando os materiais pedagógicos.

E são poucos os professores que possuem formação específica nestas áreas. Deste modo, torna-se imprescindível que as universidades, durante a formação inicial dos professores, abordem esta problemática no seu programa educativo. É também preciso que chamem os professores que, já no terreno, se debatem com estas dificuldades para uma actualização da sua formação de forma a pôr em prática uma pedagogia eficaz.

A escola deve disponibilizar a todos os professores, independentemente da sua área curricular, uma formação contínua, abrangendo tópicos que levem os professores a

reconhecer os sintomas das dificuldades específicas de aprendizagem e adaptar os métodos pedagógicos em função destas; a trocar informação sobre os mais recentes progressos da investigação científica; e identificar práticas adequadas e as diferentes abordagens.

O sucesso escolar das crianças vai depender da orientação educativa ao longo do seu percurso escolar. É imprescindível que as intervenções se tornem coerentes, que haja envolvimento entre todos os intervenientes na educação da criança (escola, pais, alunos, professores, especialistas) e que o trabalho seja permanentemente um trabalho de equipa.

Os professores de educação especial devem trocar ideias com os professores do ensino regular para o desenvolvimento de programas de inclusão que vão ao encontro das necessidades educativas das crianças, ou seja, os programas educativos devem partir do nível de aprendizagem do aluno, perspectivar e desenvolver intervenções que estimulem e favoreçam o seu crescimento dentro do contexto da classe regular. É também fundamental que estes professores contribuam com a sua experiência e conhecimento no momento da elaboração do Projecto Educativo de Escola.

7. 2. A necessidade de um Projecto Educativo inclusivo

Com a revogação do Decreto-Lei 319/91, que foi substituído pelo Decreto-lei nº3/2008, a situação para as necessidades educativas especiais de carácter temporário alterou-se substancialmente. Então que respostas educativas existem para os alunos que estavam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º319 e que não se enquadram no grupo-alvo definido no Decreto-Lei n.º3/2008, nomeadamente os alunos com dislexia e os alunos com hiperactividade?

A resposta do Ministério da Educação é a seguinte:

“Conforme o estipulado no artigo 6º do Decreto-Lei n.º3/2008, cabe ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola, consubstanciados no Projecto Educativo, que mais se adequem a cada situação específica. As escolas podem implementar e desenvolver um conjunto de respostas, que visam a promoção do sucesso escolar dos seus alunos, nomeadamente a criação de cursos de educação e formação (Despacho conjunto

n.º453/2004), a constituição de turmas de percursos curriculares alternativos (Despacho normativo n.º1/2006), a elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento (Despacho normativo n.º50/2005), entre outras.”

“Os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros factores, nomeadamente de natureza sociocultural. Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da actividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei n.º3.”

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, aprova a reorganização curricular do ensino básico, vendo “a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula”.(...) “No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

Com estas leis as escolas passam a poder organizar-se no sentido da construção de uma diferenciação curricular e pedagógica positivas, que promovem o seu desenvolvimento como organizações e conseqüentemente a melhoria desejável na aprendizagem dos alunos. Todo o processo de mudança orientada para a melhoria tem como base a sala de aula e a instituição. Ora os docentes devem estabelecer um intercâmbio e partilha sobre a sua prática pedagógica de modo a estabelecer um núcleo de trabalho conjunto e definir um currículo escolar, com o objectivo prioritário de melhorar a aprendizagem dos alunos.

É função da escola melhorar a interacção entre a escola e a comunidade; prever tempos, horários específicos de consulta e encontros entre a escola, o pessoal especializado, o aluno e a sua família para que se torne mais fácil a procura de soluções.

Cabe à escola (inclusiva) garantir a igualdade de oportunidades às crianças que se debatem com dificuldades de aprendizagem e que são rotuladas como preguiçosas e turbulentas.

Neste sentido, é necessário, associar ao programa educativo outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas da fala, professores do ensino especial) com as qualificações necessárias para juntos encontrarem estratégias para que o aluno se possa adaptar à escola, de modo a garantir que os objectivos sejam alcançados e os direitos sejam respeitados.

O currículo escolar, aberto e flexível, deve ser realizado tendo em conta o contexto de cada escola, em forma de projecto curricular e no contexto de cada sala de aula, em forma de programação para o grupo e, caso seja necessário, para um aluno com necessidades educativas especiais, mediante uma adaptação curricular individualizada, ou seja, adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos.

As adaptações curriculares são a estratégia mais importante a nível da intervenção na resposta às necessidades educativas especiais destes alunos. Para o atendimento a um diléxico podem referir-se tanto a modificações na metodologia como na prioridade a determinados objectivos ou conteúdos, na eliminação e/ou introdução de algum objectivo ou conteúdo.

O projecto de escola deve adaptar-se, o melhor possível, às características e capacidades de todos e de cada um dos alunos e ao contexto de escola.

O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes. Os professores deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades e progride de acordo com as suas possibilidades.

Para que a inclusão escolar se desenvolva com êxito, é necessário:

- estabelecer programas adequados de atendimento precoce;
- efectuar alterações a nível da organização, da estrutura, da metodologia e de objectivos;
- reduzir a proporção professor / alunos por sala;
- implementar um currículo flexível que permita as oportunas adaptações curriculares, ou seja, adaptações na temporização, modificações das previsões do tempo para determinados objectivos e conteúdos, menor número de actividades, de forma a manter um certo equilíbrio entre os diferentes tipos de capacidades e conteúdos.

A escola deve admitir a diferença como um desafio a que é necessário dar resposta num sentido inclusivo e não como algo que dificulta a transmissão do conhecimento.

A inclusão não é tornar todos iguais, mas sim respeitar as diferenças. Neste sentido, é necessário a criação de um único sistema educativo, visando uma orientação flexível, centrada nas escolas que envolva pais, alunos, direcção da escola equipas de apoio multidisciplinares, professores e a comunidade, de forma a contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos, incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem (Correia, 2003).

As escolas devem promover práticas onde se desenvolvam a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social, onde todos se sintam incluídos, respeitando-se mutuamente.

A autonomia das escolas constitui um meio importante na construção e manutenção de escolas de qualidade. Desta forma, a escola tem a possibilidade de criar o seu próprio sistema de avaliação do desenvolvimento do Projecto Educativo e a formação dos seus agentes, de forma a efectuar a mudança que a inclusão supõe (Correia, 2003).

8. A família

Tanto a família como a escola têm um papel fundamental neste processo, pois é por eles que deve iniciar-se o processo de reeducação da criança disléxica.

À família cabe, para além de perceber que certamente algo não está bem, segundo alguns dos índices atrás referidos, ser o suporte afectivo da criança disléxica. É muito importante para fomentar a auto-estima da criança, providenciar-lhe o apoio especializado e estar em interacção com a escola. Como já foi referido anteriormente, uma criança disléxica não o é por ter um coeficiente de inteligência inferior ao da sua idade; pelo contrário, pode até tê-lo superior, contudo a sua aprendizagem pode ser afectada por este facto e posteriormente provocar outro tipo de situações em termos psicológicos: depressão, agressividade, etc.

É necessário ter expectativas correctas e providenciar o melhor apoio. A família de uma criança disléxica tem de ser muito paciente porque estas crianças têm dificuldade em organizarem-se, em lembrarem-se das suas coisas, inclusive de pedidos

ou ordens que lhes tenham sido dadas. É necessário ser claro e verificar se que o lhes foi dito foi entendido. Não devem nunca ser comparadas com outras crianças da mesma idade para a criança não reforçar o seu conceito de incapacidade. Por outro lado não é aconselhável superproteger a criança pois isso retira-lhe iniciativa própria e a capacidade de ser autónoma. Como é evidente não existem receitas únicas e o bom senso é sempre fundamental nestes assuntos.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO e INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO

1. Procedimento metodológico

Como afirmámos na introdução, partimos para este estudo de caso com o objectivo de fazer uma intervenção rigorosa junto de um aluno que, apresentando um nível cognitivo médio, revela grandes dificuldades nas áreas académicas da leitura e da escrita.

Quando tomei posse do cargo de directora da turma em que o aluno se encontra presentemente encontrei no seu registo biográfico dois relatórios que davam conhecimento da problemática do aluno: dislexia.

O diagnóstico da dislexia estava feito desde o 2º ano de escolaridade do aluno, e não havia mais nada para além dos documentos oficiais que seguem em anexo.

No documento (anexo 1) assinado pela Coordenadora dos Serviços Especializados dos Apoios Educativos do Agrupamento de Escolas de Miragaia, com data de 30 de Outubro de 2007, dá-se conta de uma reunião em que estiveram presentes além da própria, a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e a professora titular da turma. Neste documento informa-se que o aluno se encontrava “ao abrigo das Necessidades Educativas Especiais sem carácter permanente visto que a Perturbação de Linguagem que apresenta - Dislexia, compromete o seu percurso escolar mas não condiciona a sua capacidade em termos de funcionalidade”. Neste âmbito o aluno beneficiou de condições especiais de avaliação, ainda ao abrigo do Decreto-Lei nº319/91, que foram aplicadas pelo professor titular da turma, e de atendimentos semanais pela psicóloga na escola do 1º ciclo que então frequentava. Foram também referenciados “um conjunto de factores de ordem familiar, história de vida e contextuais que comprometem o envolvimento do Carlos no seu percurso académico”. O relatório desta reunião também refere que a relação que o aluno estabeleceu com a professora estava a ser determinante “para que o aluno interiorize um conjunto de atitudes e comportamentos essenciais ao seu sucesso escolar”. Da mesma forma o Serviço de Psicologia se comprometeu a fazer uma “intervenção orientada para a construção de identidade junto dos significativos procurando uma capacidade de interiorização equilibrada dos diversos acontecimentos de vida que são potencialmente desestabilizadores”.

No documento (anexo 2) datado de 7 de Novembro de 2007 assinado pela responsável do SPO do Agrupamento de Miragaia e dirigido à psicóloga responsável pelo Gabinete de Atendimento do Protocolo RSI da Zona Histórica do Porto, refere que

o aluno é acompanhado pelo SPO deste mesmo agrupamento desde o 2º ano de escolaridade, pela razões citadas no documento 1. Reporta também que o aluno não estava a ter acompanhamento nas actividades não lectivas e não almoçava apesar de a mãe se ter comprometido a orientá-lo nesse sentido. Além disso o comportamento do aluno evidenciava um grande desequilíbrio e instabilidade não só na relação com os pares como também na relação com a professora (é de referir que o aluno acabara de ser transferido para a escola EB 1 da Bandeirinha por encerramento da escola EB1 de S. Miguel). O mesmo documento refere que a tomada de consciência, pelo pai, da situação em que o aluno se encontrava determinou que este decidisse accionar os mecanismos legais para obter a guarda do filho.

Perante este quadro, como directora de turma, no presente ano lectivo, fiz aquilo que um director de turma deve fazer: informar todos os docentes, que constituem o conselho de turma, da problemática deste aluno e das condicionantes que isso implica; informar a psicóloga do Agrupamento que o aluno se encontra na minha direcção de turma e saber em que modos o aluno seria acompanhado este ano pelo SPO; pedir apoio ao Departamento de Ensino Especial e naturalmente chamar a encarregada de educação à escola.

Junto da psicóloga obtive a confirmação do acompanhamento do aluno que passou a ser feito logo no mês de Outubro, com a periodicidade de um tempo semanal. Além disso obtive outras informações complementares relativamente ao comportamento e situação familiar do aluno que completaram o quadro traçado anteriormente.

Junto do Departamento de Ensino Especial pedi orientações para atender o aluno visto que deixou de estar ao abrigo das Necessidades Educativas Especiais e por conseguinte beneficiar de condições especiais de avaliação, dada a alteração da lei com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008 que revogou o anterior. Foi-me fornecido um documento que segue em anexo (anexo 3) intitulado *Programa de Reforço: Comportamento / planificação / intervenção na sala de aula* que traça as linhas orientadoras da actuação do professor em sala de aula. Este documento foi distribuído por mim aos restantes docentes da turma para que actuem em conformidade.

Finalmente pedi à mãe, na qualidade de encarregada de educação, que se dirigisse à escola para tomar conhecimento dos apoios escolares que o seu filho usufruiria durante o ano lectivo. Constatei, como já previa após os contactos com a psicóloga, que seria muito difícil contar com o apoio familiar. A mãe é uma pessoa perturbada emocionalmente, incapaz de lidar normalmente com o seu papel de mãe e

muito menos na qualidade de suporte afectivo ao seu filho disléxico. Seria importante que fomentasse a auto-estima da criança, providenciando-lhe o apoio de que necessita e estivesse em interacção com a escola. Isso não acontece. A criança traz, todos os dias para a escola, os livros de todas as disciplinas porque não sabe organizar as tarefas diárias e não tem quem o oriente. Raramente faz os trabalhos de casa porque não tem quem o ajude a planificar as suas actividades diárias. É uma criança que precisa do apoio de um nutricionista devido ao excesso de peso que apresenta e aos hábitos alimentares que tem. Quando esta questão foi abordada por mim tive da parte da mãe uma reacção de agressividade verbal que me leva a crer que há grandes conflitos interiores sobre a questão.

A necessidade de dar continuidade ao trabalho iniciado pelos professores de 1º ciclo era inquestionável. Era portanto altura de reavaliar o aluno, que está a começar um novo ciclo, no sentido de ver que áreas se apresentam ainda fracas ou emergentes. É preciso lembrar que não existe no dossier individual do aluno outros documentos que informem das áreas especialmente trabalhadas após a detecção da perturbação de linguagem, nem tão-pouco o tipo e grau de dificuldades que o aluno apresenta actualmente. Existe apenas um dossier da professora titular com os testes de final de período. É portanto preciso reavaliar todo o processo.

Mas, para além de todo esse trabalho tornou-se para mim claro o apoio que esta criança necessita para além do apoio pedagógico em Língua Portuguesa e Inglês. É absolutamente necessário devolver-lhe a sua auto-estima. E para isso é necessário trabalhar para que esse propósito também faça parte dos objectivos dos outros professores da turma. Isto será possível na construção do Projecto Curricular de turma.

O aluno é uma criança introvertida, com pouca capacidade de interacção com os pares, que se encontra muitas vezes sozinha pelos corredores da escola esperando pelo toque para ir sentar-se no seu canto da sala. Entretanto estabeleceu comigo uma relação de confiança quando comecei com as Aulas de Apoio individual, em Outubro, (pedi ao Conselho Directivo da escola que me concedesse dois tempos semanais tendo sido autorizado um tempo individual e outro em grupo, que também é dado por mim) e senti logo vontade e empenho da sua parte, em ultrapassar as dificuldades.

O mesmo poder-se-á dizer na relação que estabeleceu com o professor de Matemática, disciplina em que não tem quaisquer dificuldades, como afirma o docente.

2. Caracterização da realidade pedagógica

Entraremos agora numa parte do nosso trabalho que consideramos importante, pois sem conhecermos o meio envolvente que determina muito do acto educativo, sem conhecimento da escola em que nos movemos, bem como das suas potencialidades humanas e materiais, da sua cultura e do seu Projecto Educativo, estaremos a desperdiçar recursos, materiais e energias disponíveis. Contudo, devido ao curto espaço de tempo em que foi desenvolvido este projecto foi-nos impossível fazer uma caracterização cuidada da realidade pedagógica. Optámos por retirar um pequeno texto do documento Projecto Educativo de Escola que nos contextualiza no espaço sócio-territorial em que está implantada o belíssimo edifício do arquitecto Miguel Regueiras, constituído por volumes desnivelados, com comunicação entre si através de espaços de ligação amplos, dando a sensação de muito espaço e muita luz devido à altura do pé direito. Faremos também uma breve caracterização da turma em que o aluno está inserido e não faremos a caracterização da família por não nos terem sido disponibilizados pela mãe os elementos necessários. Quanto à caracterização do aluno será também muito sumária porque só dispomos dos dados que constam na sua ficha biográfica.

2. 1. Caracterização do meio

“As escolas do Agrupamento de Miragaia situam-se em três das freguesias que integram o núcleo antigo da cidade do Porto - Miragaia, Vitória e S. Nicolau -, que com a freguesia da Sé corresponde à cidade medieval limitada pelas Muralhas Fernandinas do séc. XIV e território a partir do qual a cidade do Porto se desenvolveu.

Ao centro urbano degradado acresce a concentração de populações socialmente vulneráveis à pobreza e exclusão social, porque marcadas pelo envelhecimento, pelos baixos níveis de qualificação escolar e profissional, pelo emprego precário e actividades no domínio da economia informal, pelo elevado desemprego, ou ainda por trajectórias marginalizantes no mundo da droga e da prostituição.

As estruturas familiares existentes neste contexto territorial são múltiplas e ilustrativas da desqualificação social que aqui persiste, mas a predominância de famílias mono parentais, agregados dependentes unicamente de idosos e famílias com dois ou mais

núcleos aumentam a vulnerabilidade da população local a estados de pauperização e exclusão social.

Mas não só à desqualificação sócio-urbanística se associa o Centro Histórico da Cidade do Porto, uma vez que pelo seu carácter histórico e popular está igualmente associado à existência de uma realidade sócio cultural particular, onde persiste uma comunidade relativamente fechada, centrada nas relações familiares e de vizinhança e centrada nas relações de solidariedade em situação de crise.

No contexto urbano portuense, o Centro Histórico configura-se pelas razões explanadas como um território socialmente complexo e demarcado, mas no panorama dos bairros desqualificados da cidade tem contrariado alguma guetização, por ser uma zona com poder de atracção turística, principalmente desde que foi classificada Património Cultural da Humanidade e também por ser um pólo importante no mapa noctívago da cidade.

A instalação desde Setembro de 1997 de uma escola básica em pleno Centro Histórico, a EB 2,3 de Miragaia, teve também um papel decisivo no desenvolvimento desta zona da cidade.”

(Projecto Educativo de Escola)

O que acima foi dito ilustra bem o tipo de meio de onde provém o aluno. Acrescentaremos apenas que os problemas prioritários identificados são o abandono escolar, a indisciplina e a necessidade de encaminhar os alunos que terminam a escolaridade obrigatória para a vida activa estando a ser ponderada a possibilidade de constituição de uma UNIVA (Unidade de Inserção na Vida Activa). Quanto às estratégias para combater o abandono escolar criaram-se cursos CEF, cursos PIEF e Percursos Alternativos. Deve acrescentar-se que a escola também se caracteriza por um elevado número de crianças com necessidades educativas especiais.

Quanto aos serviços disponíveis, além do Departamento de Educação Especial que tem duas técnicas, tem também um Serviço de Psicologia e Orientação a funcionar em pleno desde a construção do novo edifício, qualidade essa que se nota nos atendimentos aos alunos de todo o agrupamento.

2. 2. Caracterização da turma

A turma do 5º ano da Escola EB 2,3 de Miragaia onde se integra o aluno que foi o sujeito deste estudo que aqui é apresentado, é constituído por 18 alunos (10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) com idades entre os 10 e os 12 anos.

Todos os alunos da turma moram na área pedagógica da escola (Agrupamento de Miragaia na freguesia do mesmo nome) à excepção de dois alunos que se encontram nesta escola devido ao local de emprego dos pais. Há um elevado número de agregados monoparentais (que é também o caso do aluno em estudo) e 40% dos encarregados de educação estão desempregados. Todos os alunos são subsidiados pelo SASE (dezasete com escalão A e um com escalão B).

Em geral a escolaridade destes agregados familiares é baixa (apenas um fez o 12º ano, cinco têm o 9º ano, seis concluíram o 6º ano e os restantes têm apenas o 1º ciclo (deste último grupo três começaram este ano a frequentar o Centro de Novas Oportunidades da escola). Entendemos que este seja um dos principais factores que determinam o fraco acompanhamento das aprendizagens dos seus educandos. Quase todos os alunos estudam sozinhos e os encarregados de educação só se deslocam à escola quando chamados pelo director de turma.

O índice de repetências também é elevado. Três alunos repetiram o 2º ano, um o 3º ano, outro o 4º ano e dois estão a repetir o 5º ano. Isto equivale a dizer que mais de 30% dos alunos tenham neste momento uma repetência no seu currículo. O aluno que estudámos tem uma repetência no 2º ano.

Na turma estão integrados alguns alunos com problemas de comportamento: dois alunos perturbam as aulas com constantes atitudes de falta de respeito e dois outros apresentam hiperactividade e comportamento de oposição e de desobediência.

Muitos alunos revelam uma enorme falta de hábitos de trabalho e de organização e sérias dificuldades em interiorizarem as regras de funcionamento das aulas

Notam-se ainda grandes dificuldades a nível da língua materna, quer no seu funcionamento como meio de comunicação quer como instrumento de apropriação cultural.

As expectativas em relação ao futuro não estão muito definidas na maior parte dos casos. É de notar que muitos alunos têm pais desempregados. Há apenas três alunos que querem tirar cursos superiores. De notar que cinco dos doze rapazes querem ser seguranças em bares nocturnos.

2. 3. Caracterização do aluno

Não temos muitos mais elementos do que aqueles que constam do registo biográfico. Sempre que pedi à mãe para preencher alguns inquéritos sobre a saúde do filho, hábitos de higiene e outros, nunca apareceu na hora combinada ou quando a chamei à escola por várias vezes não trouxe consigo os documentos.

O aluno tem neste momento onze anos e meio, vive em Miragaia, com a mãe e um irmão. Com o pai mantém uma relação distante mas temos conhecimento que, no ano passado, accionou um processo contra a mãe para conseguir o poder paternal sobre o filho, processo esse que está a decorrer porque já fui contactada pela Segurança Social nesse sentido.

O aluno não tem qualquer acompanhamento em casa. A mãe apesar de se dar como desempregada, está muitas vezes ausente o que implica que a criança passa muito do seu tempo livre a ver televisão ou sentado à porta de casa, como nos relatou.

Raramente faz os trabalhos de casa apesar de, em contexto de escola, se mostrar bastante motivado para a aprendizagem de algumas matérias, como sejam o Português e a Matemática, as suas disciplinas preferidas.

3. 1. Instrumentos de observação

De acordo com a obra *Avaliação e Diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem: Pistas para uma intervenção educativa no Ensino Básico* (Serra, 2005). criaram-se listas de observação – *checklists* – onde registámos os resultados da observação e avaliação feita ao aluno, assinalando as competências adquiridas, emergentes, ou não adquiridas. Cada área/subárea observada, é constituída por um determinado número de objectivos e, de acordo com o observado, registaram-se os êxitos e os inêxitos do aluno. Quando em cinco das vezes observadas, cada objectivo foi atingido 4 ou 5 vezes, verificou-se que o aluno não apresentou dificuldades (NAD); quando no mesmo número de observações atingiu pelo menos 3 vezes o objectivo, considerou-se que apresentou dificuldades (AD); quando atingiu 2, 1 ou 0 vezes o objectivo, então apresentou grandes dificuldades (AGD).

Posteriormente calculou-se o valor da percentagem, de acordo com o número total de objectivos observados em cada área e o número de objectivos atingidos. A partir

das percentagens obtidas atribuímos o nível de realização de cada área observada classificando-a em **Área Fraca**, quando os valores obtidos se situaram entre 0% e 49%; **Área Emergente**, quando os valores atingidos se situaram entre 50% e 75% e **Área Forte** quando os valores ficaram entre os 76% e os 100%.

Procedemos de seguida a um tratamento estatístico dos resultados obtidos conseguidos em cada checklist e fizemos os comentários que achámos pertinentes aos desempenhos conseguidos. O valor da percentagem que aparece em cada gráfico foi calculado de acordo com o número total de itens observados em cada subárea.

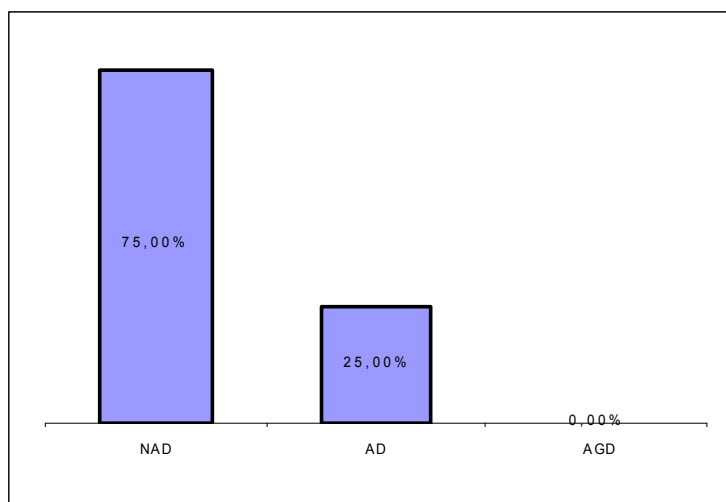
Utilizamos gráficos de barras com a respectiva legenda: cada subárea é apresentada com o gráfico correspondente; a seguir juntámos os dados de cada área num único gráfico para ter uma visão de conjunto das áreas fortes, fracas ou emergentes. Estas grelhas têm como objectivo identificar as áreas que serão objecto de intervenção, dentro das possibilidades da escola, da turma e do aluno e ajudar a ultrapassar as dificuldades reveladas.

3. 2. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Quadro I

| I - Área: Linguagem oral 1 - Subárea: Compreensiva | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Compreende vocabulário do seu nível de escolaridade. | X | | |
| Retém informações acerca da descrição de uma tarefa. | | X | |
| Compreende histórias ouvidas identificando a ideia principal. | X | | |
| Distingue claramente a personagem principal de um texto. | X | | |
| Responde a perguntas orais sobre acções narradas. | X | | |
| Identifica áreas vocabulares. | X | | |
| Identifica famílias de palavras. | X | | |
| Identifica formas de frases. | X | | |
| Dá sinónimos de palavras simples. | X | | |
| Distingue sinónimos de antónimos. | X | | |
| Detecta erros em frases ouvidas. | | X | |
| Discrimina palavras absurdas. | | X | |

12 OBJECTIVOS: **NAD = 9; AD = 3; AGD = 0**

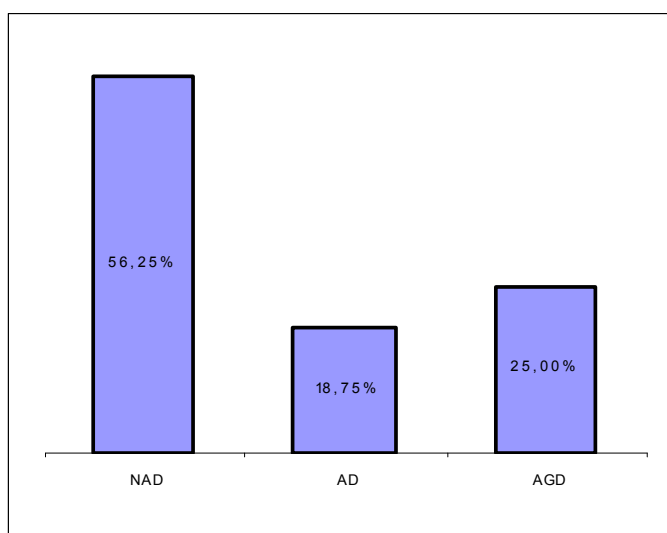


Compreendeu muito bem o que ouviu. Nota-se, contudo, falhas na memória de curto prazo. É uma subárea forte.

Quadro II

| I - Área – Linguagem oral 2 - Subárea –Expressiva | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Articula correctamente. | X | | |
| Utiliza vocabulário rico. | | X | |
| Use sintaxe adequada na formulação de ideia. | X | | |
| Demonstra boa organização do pensamento. | X | | |
| Relata acontecimentos observados. | X | | |
| Descreve oralmente gravuras com pormenor. | X | | |
| Transmite recados, avisos e instruções. | | X | |
| Reconta histórias com suporte visual. | X | | |
| Reconta histórias sem suporte visual, com lógica. | X | | |
| Completa histórias imaginando o desenlace. | X | | |
| Lê expressivamente textos em prosa. | | X | |
| Recita adequadamente poemas simples. | | | X |
| Reproduz canções, rimas, lenga-lengas. | | | X |
| Exprime-se com fluência, sem repetições involuntárias, quando dá respostas verbais. | X | | |
| Exprime-se espontaneamente em situações de diálogo informal. | | | X |
| Comenta e responde livremente a questões colocadas ao grupo-turma. | | | X |

16 OBJECTIVOS: **NAD = 9; AD = 3; AGD = 4**

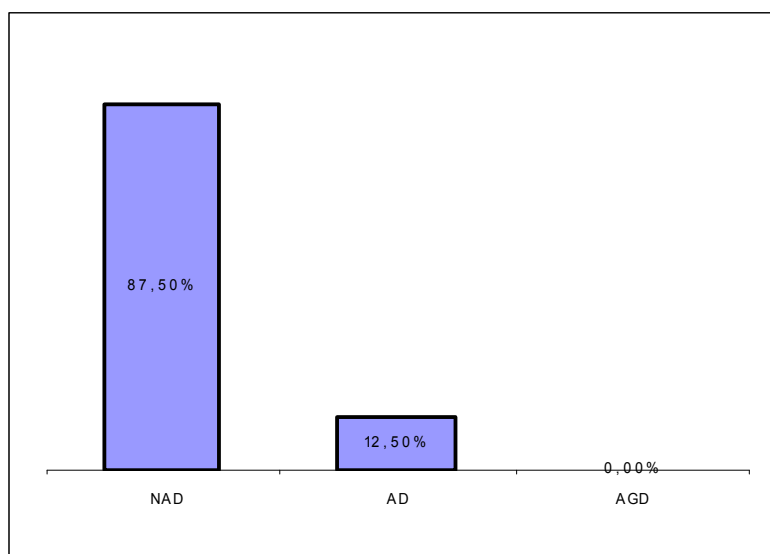


Exprime-se, oralmente, com relativa facilidade não demonstrando dificuldades quando a sós com o professor, mas nunca se expõe espontaneamente em grupo respondendo apenas quando solicitado e neste caso fala extremamente baixo sendo sempre necessário pedir que volte a repetir. Mostra, também, dificuldades em actividades que implicam ritmo.

Quadro III

| II - Área – Psicomotricidade 1 - Subárea – Esquema corporal | NAD | AD | AGD |
|--|------------|-----------|------------|
| Identifica e nomeia as partes do corpo em si. | X | | |
| Identifica e nomeia as partes do corpo no outro. | X | | |
| Identifica e nomeia os principais órgãos do corpo. | | X | |
| Identifica e nomeia as partes do corpo em espaço gráfico. | X | | |
| Completa gravuras de bonecos a que faltam partes do corpo. | X | | |
| Representa graficamente as diferentes partes do corpo. | X | | |
| Desenha a figura humana completa. | X | | |
| Constrói um puzzle do corpo humano com onze peças em tempo razoável. | X | | |

8 OBJECTIVOS: **NAD = 7 AD = 1 AGD = 0**



O aluno revela adequada interiorização do esquema do corpo. Demorou cerca de 1,5 minutos a construir o “puzzle” do corpo humano de 11 peças. É uma subárea forte.

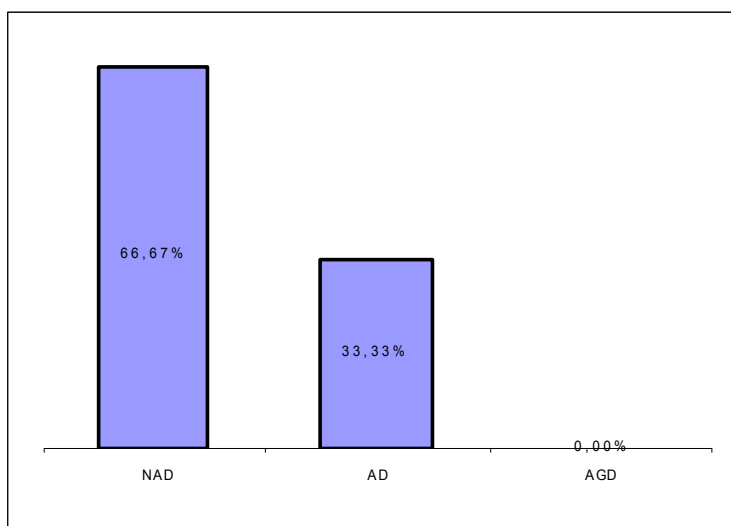
Quadro IV

| II - Área – Psicomotricidade 2 - Subárea – lateralidade | NAD | AD | AGD |
|--|------------|-----------|------------|
| Reconhece direita e esquerda em si. | X | | |
| Reconhece direita e esquerda no outro. | X | | |
| Executa com acerto ordens verbais que impliquem termos de orientação primária. (1) | X | | |
| Executa com acerto ordens verbais que impliquem termos de orientação secundário. (2) | X | | |
| Executa com acerto ordens verbais que impliquem termos de orientação terciária. (3) | X | | |
| Reconhece a simetria no espaço gráfico. | X | | |
| Localiza objectos à direita e à esquerda no espaço gráfico | X | | |
| Localiza objectos à direita e à esquerda do outro (de frente para ele) | | X | |
| Identifica posições de objectos vistos numa gravura. | X | | |
| Equilibra-se caminhando sobre uma linha imaginária | | X | |
| Os movimentos são de forma geral coordenados. | | X | |
| Imita atitudes e gestos. | | X | |

Legenda:

(1) mostra-me a tua mão direita; (2) com a tua mão direita aponta o teu olho esquerdo;
(3) aponta o braço esquerdo do boneco com o teu indicador direito.

12 OBJECTIVOS: **NAD = 8; AD = 4; AGD = 0**



Nesta subárea da psicomotricidade não apesar de apresentar grandes dificuldades é ainda emergente.

Dominância

Para obter estes dados jogámos o jogo do “faz de conta” de forma a que a criança se sentisse o mais à vontade possível e os resultados terem a credibilidade necessária.

Dominância do olho

| ORIENTAÇÕES | REALIZAÇÃO | |
|---|------------|----------|
| | Direita | Esquerda |
| “Espreita pelo buraco de uma fechadura “. | X | |
| “ Imagina um telescópio e observar ao longe”. | X | |
| “Tira uma fotografia “. | X | |

Dominância do ouvido

| ORIENTAÇÕES | REALIZAÇÃO | |
|--|------------|----------|
| | Direita | Esquerda |
| “Pega no relógio e ouve o tic-tac”. | X | |
| “Carrega numa tecla do telemóvel e põe no ouvido”. | X | |
| “Ouve este rádio”. | X | |

Dominância da mão

| ORIENTAÇÕES | REALIZAÇÃO | |
|--|------------|----------|
| | Direita | Esquerda |
| “Imagina que estás a - lavar os dentes | X | |
| “Imagina que estás a - pentear o cabelo | X | |
| “Imagina que estás a cortar com uma tesoura” | X | |
| “Imagina que estás a escovar a camisola” | X | |
| “Imagina que estás a pregar um prego” | X | |
| “Imagina que estás a comer a sopa” | X | |

Dominância do pé

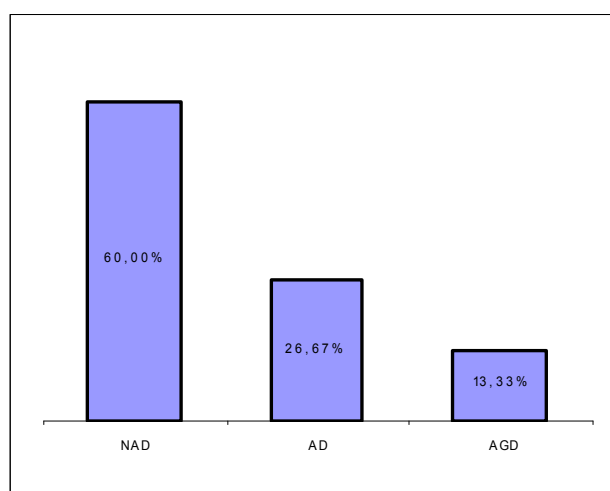
| ORIENTAÇÕES | REALIZAÇÃO | |
|--|------------|----------|
| | Direita | Esquerda |
| “Estás a ver esta bola? Recua 2/3 metros. Dá um chuto na bola”; | X | |
| “Coloca-te ao pé desta cadeira. Sobe para a cadeira”. | X | |
| “Vira-te para a parede. Faz de conta que vais dar um chuto”. | X | |
| “Aguenta o máximo de tempo com o pé esquerdo no ar. Faz o mesmo com o pé direito”. | X | |

A lateralidade está bem definida e não houve dúvidas quanto à dominância do olho, do ouvido, da mão e do pé. É portanto dextro.

Quadro V

| II - Área – Psicomotricidade 3 - Subárea – Orientação espacial | NAD | AD | AGD |
|--|------------|-----------|------------|
| Compreende e executa ordens que envolvem espacialidade real: interior / exterior, superior inferior, sob/sobre, fora/dentro. | X | | |
| Reconhece em gravuras noções espaciais: 1º plano, próximo, afastado. | X | | |
| Executa simetrias em folha quadriculada com metade do desenho presente. | | | X |
| Executa simetrias na horizontal | | X | |
| Executa simetrias na vertical | | X | |
| Desenha figuras geométricas combinadas com modelo à vista. | | X | |
| Executa grafismos simples. | X | | |
| Executa grafismos complexos. | | | X |
| Contorna figuras complexas. | X | | |
| Une pontos construindo figuras complexas. | X | | |
| Orienta-se no espaço a partir de referências auditivas ou visuais. | X | | |
| Percorre labirintos retilíneos | X | | |
| Percorre labirintos circulares. | | X | |
| Escreve o nome próprio em letras de imprensa maiúsculas.. | X | | |
| Preenche espaços. | X | | |

15 OBJECTIVOS: **NAD = 9; AD = 4; AGD = 2**

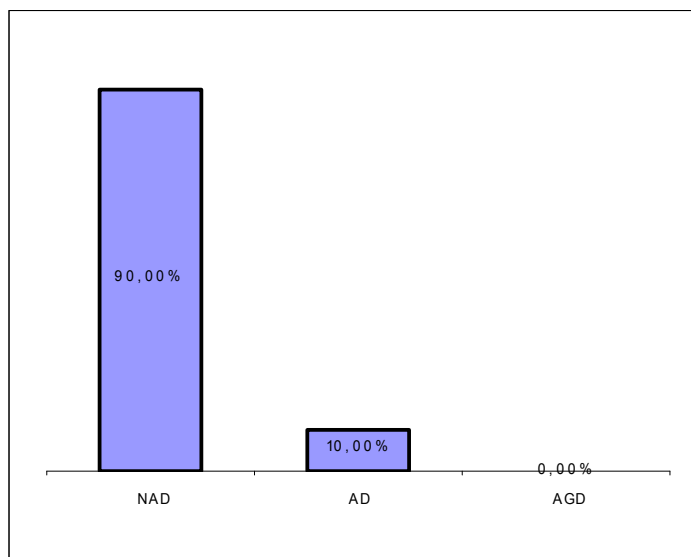


Apresenta algumas dificuldades. É uma subárea emergente.

Quadro VI

| II - Área – Psicomotricidade 4 - Subárea – Orientação temporal | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Distingue passado, presente e futuro. | X | | |
| Tem noção de fim de semana. | X | | |
| Nomeia os dias da semana partindo de 4ª feira. | X | | |
| Distingue depois de amanhã, anteontem, antes / depois de; ano bisexto. | X | | |
| Nomeia as estações do ano partindo do Outono. | X | | |
| Nomeia os meses do ano antes de Junho. | X | | |
| Reconta histórias em sequência ordenada de acontecimentos | X | | |
| Ordena imagens em BD de uma história (6 no mínimo). | X | | |
| Usa expressões “há muitos anos”, “antigamente”... com propriedade. | X | | |
| Sabe em sequência as aulas que tem nos dias da semana. | | X | |

10 OBJECTIVOS: **NAD = 9; AD = 1; AGD = 0**

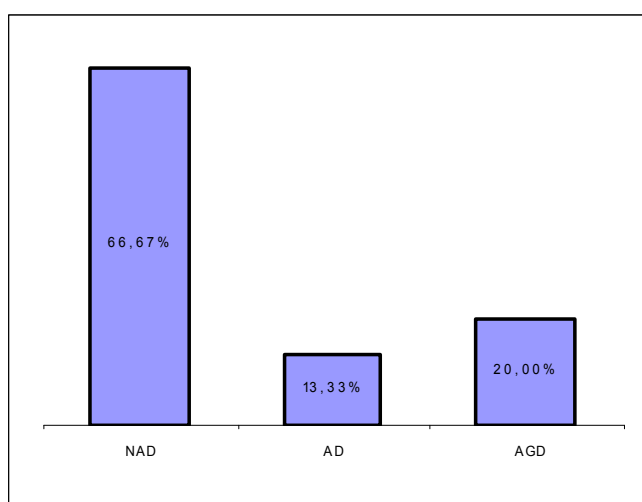


Não apresenta dificuldades nesta subárea. É uma área forte.

Quadro VII

| III - Área – Perceptiva 1 - Subárea – Percepção visual | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Identifica objectos e imagens com pormenor. | X | | |
| Compreende o que falta em figuras semelhantes. | X | | |
| Organiza, em sequência um conjunto de objectos ou imagens. | X | | |
| Recorda, em sequência, imagens de objectos reais. | | X | |
| Recorda, de memória, objectos retirados de um conjunto. | | | X |
| Recorda até seis objectos vistos numa gravura. | | X | |
| Recorda e nomeia nomes de pessoas. | | | X |
| Discrimina, visualmente, numa imagem diferenças / semelhanças. | X | | |
| Discrimina absurdos numa imagem. | X | | |
| Descobre 8 a 10 diferenças em desenhos semelhantes. | X | | |
| Discrimina figuras de fundo. | X | | |
| Segue percursos ou labirintos com a vista. | X | | |
| Distingue diferentes grandezas. | X | | |
| Desenha de memória sequências de grafismos observadas. | | | X |
| Discrimina letras com grafia semelhante b/d, p/q, m/n, e/i. | X | | |

15 OBJECTIVOS: **NAD = 10; AD = 2; AGD = 3**

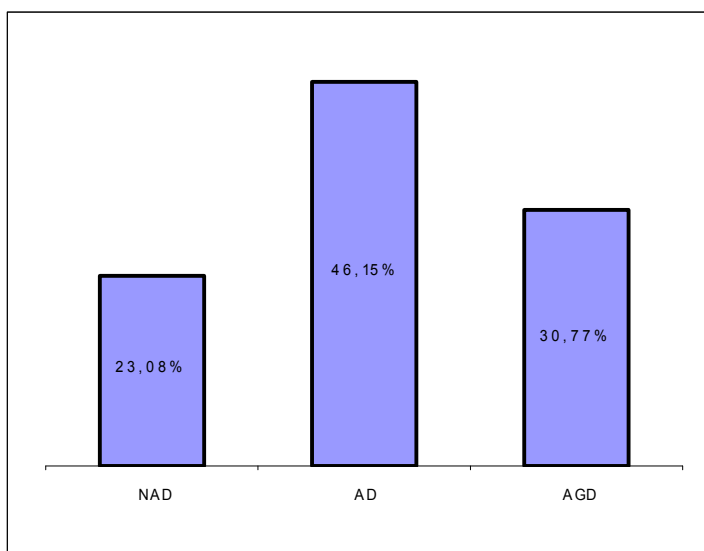


A percepção visual encontra-se ainda emergente .

Quadro VIII

| III - Área – Perceptiva 2 - Subárea – Percepção auditiva | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Ouve e reconhece sons diversos. | | X | |
| Discrimina vozes humanas. | | X | |
| Discrimina pares de palavras semelhantes. | X | | |
| Memoriza e repete uma sequência de seis nomes de pessoas. | | | X |
| Memoriza e repete pela mesma ordem uma sequência de seis algarismos. | | X | |
| Discrimina sons de consoantes “ch/j; c/g”. | | | X |
| Identifica palavras com o mesmo som inicial. | | | X |
| Identifica palavras com o mesmo som final. | | X | |
| Memoriza e repete frases complexas. | | X | |
| Ouve e reconta histórias simples. | X | | |
| Ouve e reconta histórias mais complexas. | | X | |
| Ordena sequencialmente figuras relativas a uma história ouvida. | X | | |
| Reproduz uma sequência de batimentos rítmicos ouvidos. | | | X |

13 OBJECTIVOS: **NAD =3; AD = 6; AGD = 4**

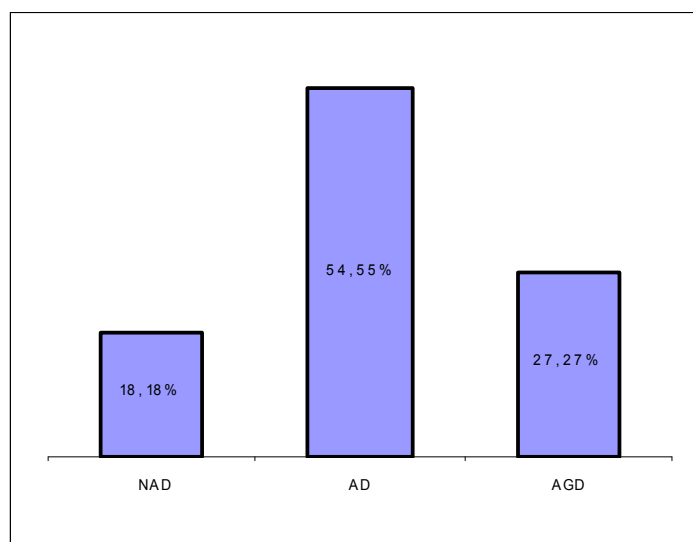


Esta revelou-se uma das áreas mais fracas. O aluno não tem problemas de audição; trata-se, sim, de deficiente processamento da informação auditiva.

Quadro IX

| IV - Área – Desenvolvimento motor 1 - Subárea – Motricidade ampla | NAD | AD | AGD |
|--|------------|-----------|------------|
| Equilibra-se bem num só pé. | | X | |
| Equilibra-se bem nos dois pés num plano elevado e estreito. | | X | |
| Apoia-se nos calcanhares. | | X | |
| Anda ao pé coxinho. | | X | |
| Corre transpondo obstáculos. | | | X |
| Salta a corda coordenando o seu movimento com o movimento da corda. | | | X |
| Trepa aos espaldares. | | | X |
| Lança objectos com precisão. | | X | |
| Recebe e passa uma bola com uma mão. | X | | |
| Chuta com pontaria. | X | | |
| Reproduz exercícios corporais, de outrem, à sua frente. | | X | |

11 OBJECTIVOS: **NAD = 2;** **AD = 6;** **AGD = 3**



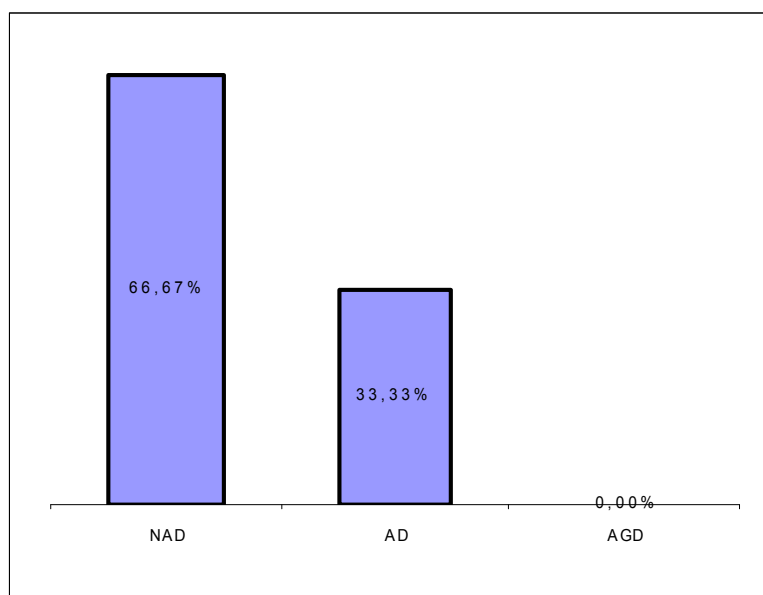
Na motricidade ampla é aparentemente uma criança “desajeitada”. O desenvolvimento motor deste aluno é difícil de determinar devido ao peso excessivo que apresenta. Todos os seus movimentos são condicionados pelo seu “volume” corporal.

Esses resultados foram compilados pelo docente de Educação Física.

Quadro X

| IV - Área – Desenvolvimento motor 2 - Subárea – Motricidade fina | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Percorre com lápis labirintos rectilíneos. | X | | |
| Percorre com lápis labirintos curvos. | | X | |
| Recorta com tesoura sobre linhas rectas. | X | | |
| Recorta com tesoura sobre linhas curvas. | | X | |
| O gesto de preensão do utensílio é adequado. | X | | |
| Executa grafismos simples. | X | | |
| Executa grafismos complexos. | | X | |
| Enfia dez cliques e desmancha o cadeado num tempo mínimo. | | X | |
| Segura correctamente lápis e canetas quando escreve. | X | | |
| Pinta em espaços limitados. | X | | |
| Efectua contornos adequados. | X | | |
| Monta puzzles de peças pequenas. | X | | |

12 OBJECTIVOS: **NAD = 8; AD = 4; AGD = 0**

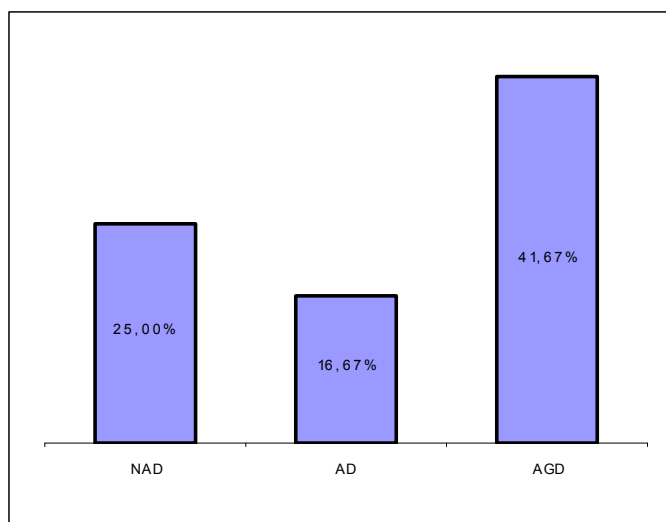


O aluno não apresentou grandes dificuldades na motricidade fina em situação de observação directa. Em situação de aula, muitas vezes apresenta grandes diferenças de execução gráfica conforme o humor em que se encontra.

Quadro XI

| V - Área – Desenvolvimento social 1 - Subárea – Interação | NAD | AD | AGD |
|--|------------|-----------|------------|
| Gosta de ajudar. | | X | |
| Contribui para o trabalho do grupo. | | | X |
| É participativo. | | | X |
| Interage com o adulto. | X | | |
| Interage com os colegas. | | | X |
| É independente. | | | X |
| É aceite. | | X | |
| É meigo. | X | | |
| Pede ajuda aos colegas quando se encontra em dificuldades. | | | X |
| É interessado. | X | | |

10 OBJECTIVOS: **NAD=3; AD=2; AGD = 5**

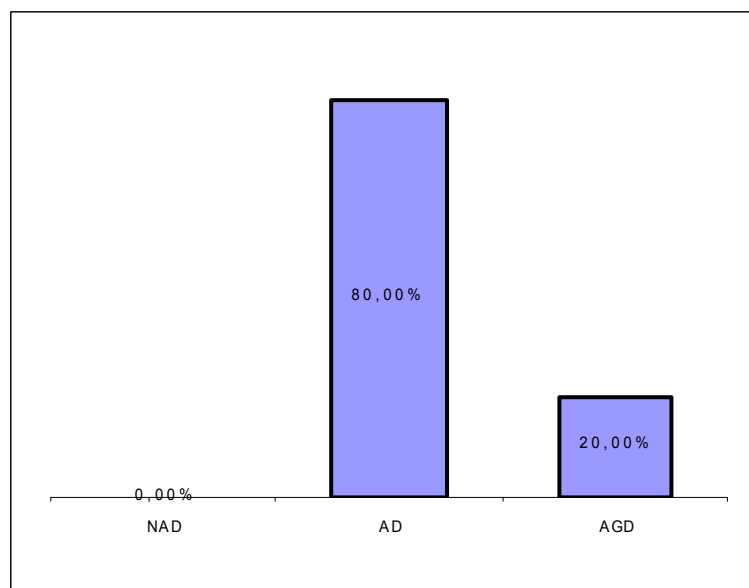


Esta área traduz a avaliação sumária feita pela psicóloga da escola. É um aluno inconstante nos seus humores, mesmo no espaço de uma aula. Evita claramente mostrar os seus pontos fracos, falando, por exemplo, muito baixo sempre que lhe é pedido que responda a uma pergunta. Normalmente as respostas são curtas recusando-se a desenvolver uma ideia sempre que se encontra em grupo.

Quadro XII

| V - Área – Desenvolvimento social 2 - Subárea – Aceitação de regras | NAD | AD | AGD |
|--|------------|-----------|------------|
| Respeita regras impostas pelo adulto. | | X | |
| Cumpre tarefas propostas pelo professor. | | | X |
| Cumpre regras de cortesia. | | X | |
| Respeita os colegas. | | X | |
| Respeita e cumpre as regras do jogo. | | X | |
| Desempenha as tarefas dentro do tempo estipulado. | | X | |
| Termina sempre as tarefas. | | X | |
| Tem hábitos de limpeza. | | X | |
| É organizado com o material escolar. | | | X |
| É pontual e assíduo. | | X | |

10 OBJECTIVOS: **NAD = 0;** **AD = 8;** **AGD =2**

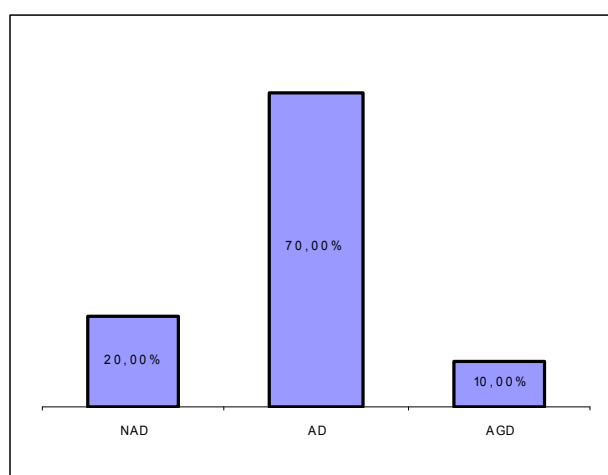


Esta área está pouco desenvolvida. Sentiu-se ao longo deste período de testes que a criança estava completamente disponível e interagiu correctamente com o professor, cumprindo as tarefas de uma forma organizada e entusiasticamente. Em espaço de aula, há momentos em que se transforma por completo fazendo “palhaçadas”, não cumprindo as regras ou ficando completamente ausente das actividades.

Quadro XIII

| VI- Área - académica 1 - Subárea – Língua Portuguesa - leitura | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Tem uma postura corporal correcta quando lê. | | X | |
| Lê vogais e ditongos. | | X | |
| Lê consoantes com sons semelhantes. | X | | |
| Lê palavras invulgares. | | | X |
| Lê textos sem trocas, acrescentos, omissões. | | X | |
| Articula bem as palavras. | X | | |
| Lê com fluência e ritmo adequado. | | X | |
| Lê com expressividade respeitando a pontuação | | X | |
| Varia a entoação de acordo com o tipo de frase: ordem, recado, pergunta. | | X | |
| Faz leitura dialogada. | | X | |
| Faz leitura em coro . | | X | |
| Faz leitura silenciosa. | | X | |
| Não se cansa demasiado depressa quando lê. | X | | |
| Gosta de ler textos simples produzidos por si. | | | X |
| Compreende e interpreta o que lê. | X | | |

15 OBJECTIVOS: **NAD = 4 AD = 9 AGD = 2**

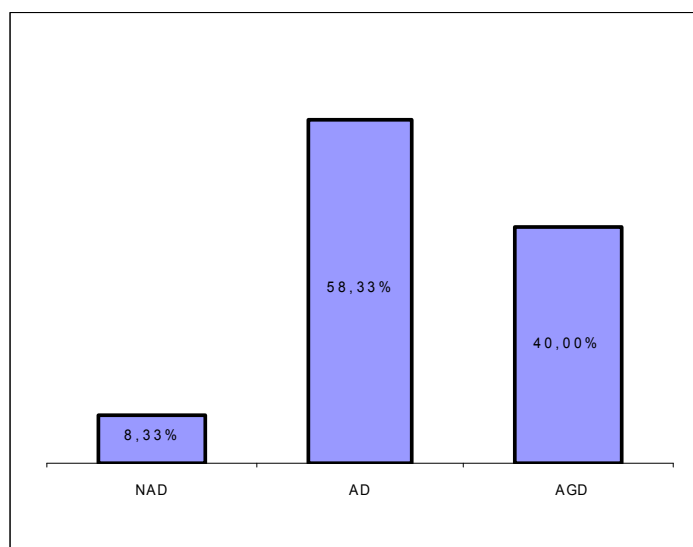


Esta é outra das áreas fracas do aluno. Terá de ser feito um trabalho sistemático a começar pelo reconhecimento da pontuação e suas funções.

Quadro XIV

| V - Área – académica 2 - Subárea – Língua Portuguesa - escrita | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Copia frases correctamente. | | X | |
| Copia textos correctamente. | | X | |
| Faz pontuação correcta de textos. | | | X |
| Usa maiúsculas correctamente. | | | X |
| Responde correctamente a questionários simples | | X | |
| Ordena frases correctamente. | | X | |
| Escreve palavras/frases sem omissões. | | X | |
| Escreve palavras/frases sem adições. | | X | |
| Produz frases com concordância morfosintáctica | | | X |
| Forma famílias de quatro palavras. | X | | |
| Escreve pequenos textos com correcção. | | | X |
| Escreve textos dialogados com correcção. | | | X |
| Escreve pequenas histórias com coerência | | X | |

13 OBJECTIVOS: **NAD = 1; AD =7; AGD = 5**

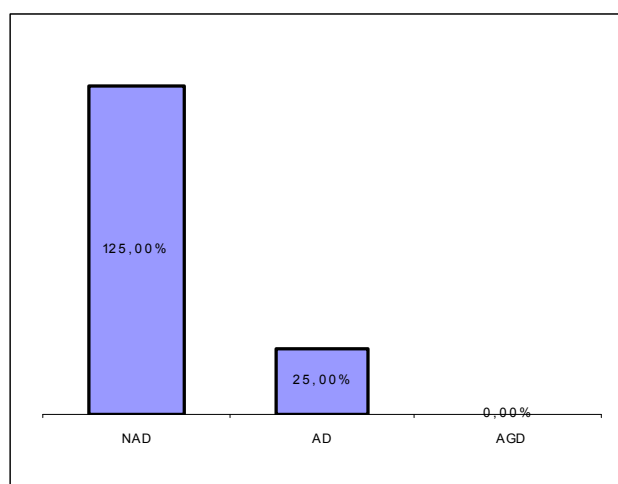


Esta área ainda é mais deficiente do que as anteriores. Há frases mal estruturadas ou inacabadas; faz uma escrita espontânea, com elementos repetidos; tempos verbais mal utilizados; confusões de homófonas; vocabulário restrito; linguagem empobrecida; erros de pontuação; ausência de acentos gráficos; estilo telegráfico com abreviação de ideias; erros de concordância.

Quadro XV

| VI - Área - académica 3-Sub-área – Aritmética | NAD | AD | AGD |
|---|------------|-----------|------------|
| Ordena números atendendo à ordem de grandeza. | X | | |
| Calcula mentalmente operações simples. | X | | |
| Tem a noção de dezena, de centena e de milhar. | X | | |
| Lê um número por ordens. | X | | |
| Lê um número por classes. | X | | |
| Subtrai com empréstimo. | X | | |
| Soma com transporte. | X | | |
| multiplica por dois algarismos. | X | | |
| Divide por um algarismo. | | X | |
| Raramente usa os dedos para contar. | X | | |
| Possui raciocínio matemático. | X | | |
| Resolve problemas com duas operações aritméticas. | X | | |
| Efectua cálculo mental e operações aritméticas. | X | | |
| Utiliza a simbologia de maior e menor. | X | | |
| Lê e utiliza o símbolo de somar, subtrair, multiplicar e dividir. | X | | |
| Faz a estimativa correcta de um resultado. | | X | |
| Resolve situações problemáticas simples. | X | | |
| Resolve situações problemáticas envolvendo dois raciocínios. | | X | |

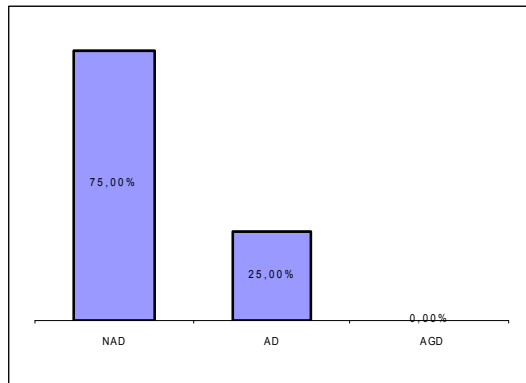
18 OBJECTIVOS: **NAD =15; AD = 3; AGD = 0**



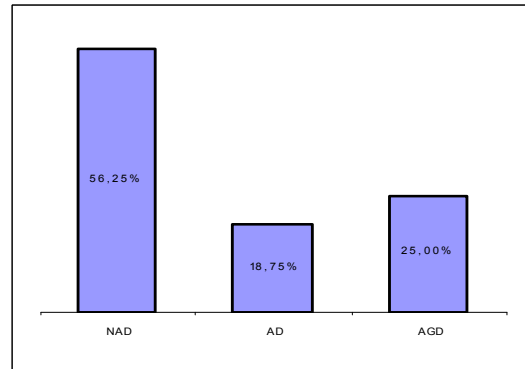
Estes dados foram recolhidos pelo professor de Matemática. Os testes não seguiram o mesmo critério dos restantes, no entanto o docente deu-nos confiança informando que o aluno é o melhor da turma.

Quadro Síntese (I)

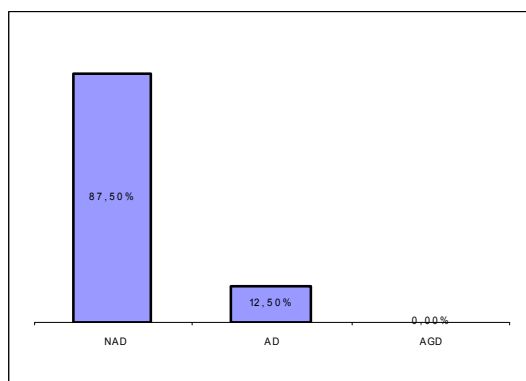
Linguagem oral: Compreensiva



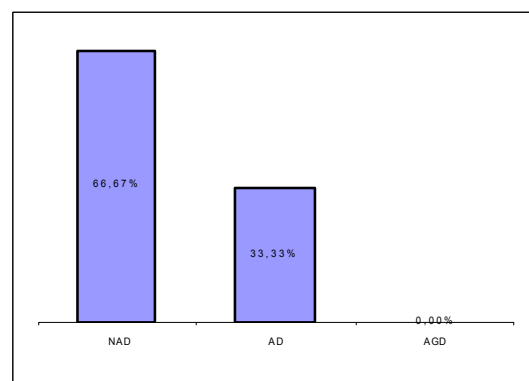
Linguagem oral: Expressiva



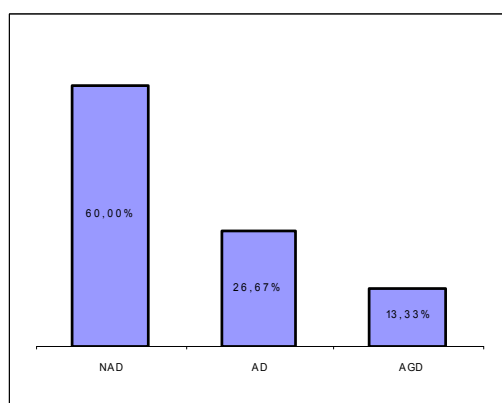
Psicomotricidade: Esquema corporal



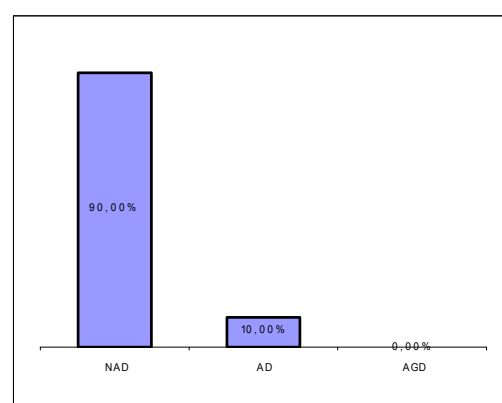
Psicomotricidade: lateralidade



Psicomotricidade: Orientação espacial

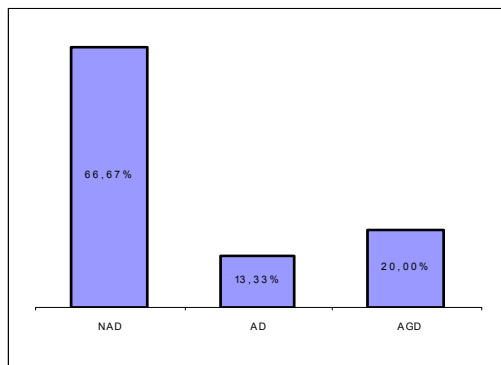


Psicomotricidade: Orientação temporal

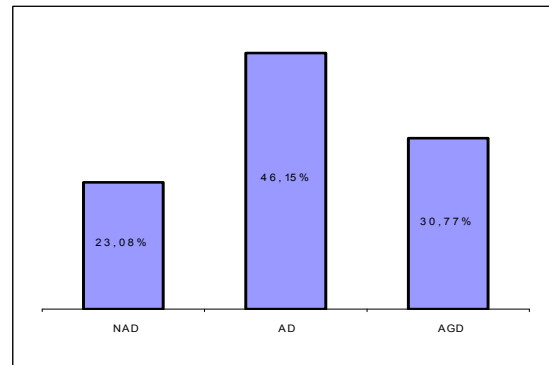


Quadro Síntese (II)

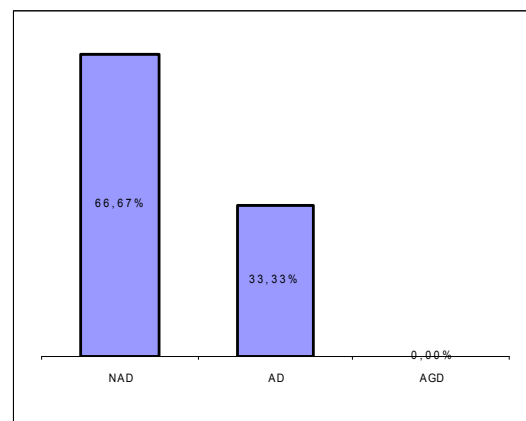
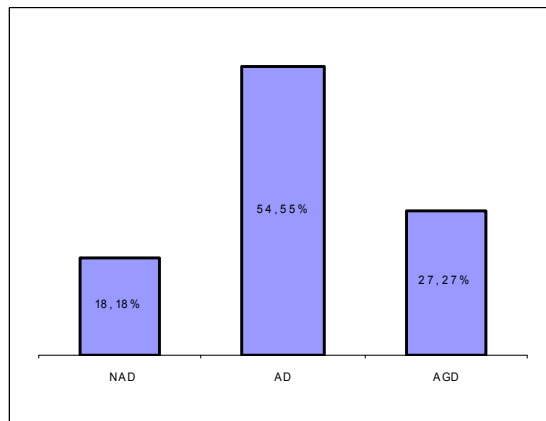
Perceptiva: Percepção visual



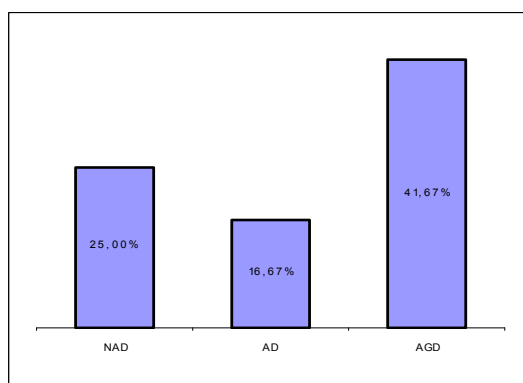
Perceptiva: Percepção auditiva



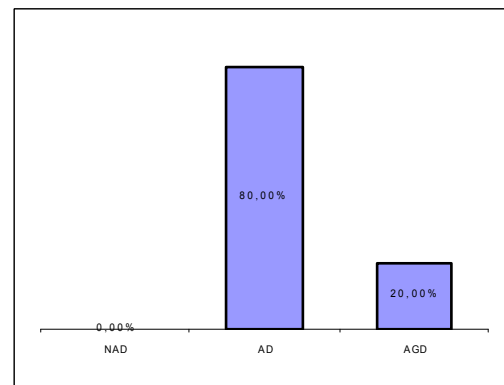
Desenvolvimento motor: Motricidade ampla



Desenvolvimento social: Interação

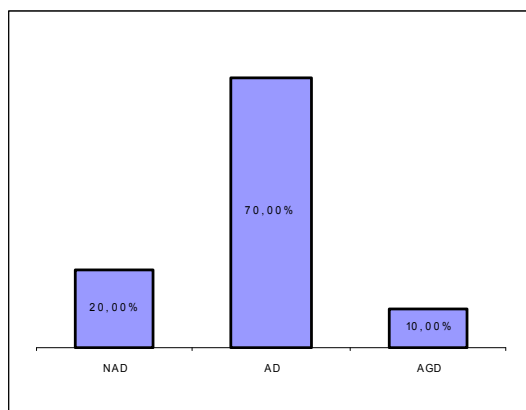


Desenvolvimento social: Aceitação de regras

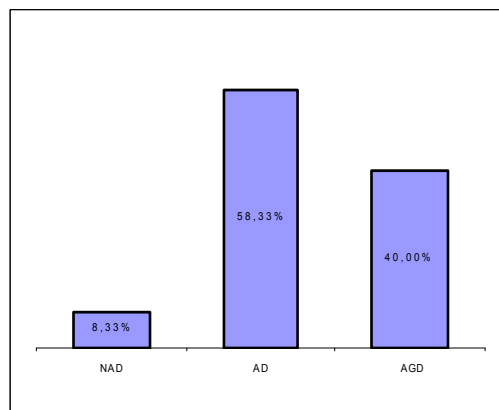


Quadro Síntese (III)

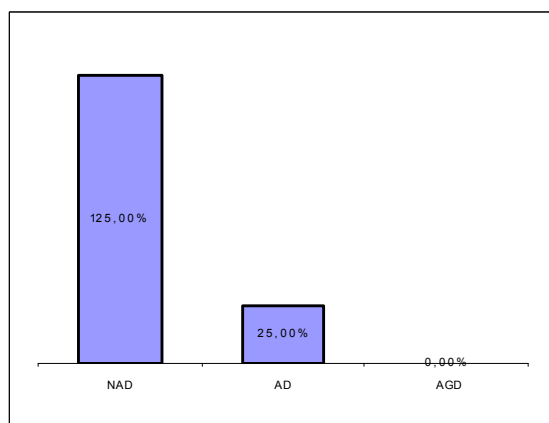
Académica: Língua Portuguesa – leitura



Académica: Língua Portuguesa – escrita



Académica: Aritmética



CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Apresentação e discussão de resultados

A avaliação compreensiva permite identificar as dificuldades do aluno recolhendo informação em várias áreas. As principais áreas de exploração desta avaliação são as áreas básicas de desenvolvimento e as realizações académicas básicas, ou seja, a área da linguagem compreensiva e expressiva, a psicomotricidade, nas subáreas do esquema corporal, da lateralidade (dominância e reconhecimento) orientação espacial, orientação temporal, a área da percepção visual e auditiva, a motricidade ampla e fina e as áreas académicas da leitura escrita e aritmética. O desenvolvimento emocional pode ser também avaliado para complementar o perfil do aluno.

Além destas avaliações também a recolha prévia de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social permite um melhor enquadramento da situação de cada criança. Contudo, não foi possível fazer esta recolha ao curto espaço de tempo que decorreu desde que começamos a trabalhar com esta criança e além disso pressupõe-se que estes dados terão feito parte do diagnóstico inicial.

Passaremos agora a fazer uma breve avaliação do que foi observado para de seguida podermos pensar numa intervenção focalizada e sistemática.

2. Apreciação do quadro síntese

Já fizemos apreciações parcelares logo após o tratamento estatístico dos resultados observados. Faremos agora a apreciação global com base num quadro síntese:

Na linguagem oral o aluno, apesar de apresentar ainda algumas dificuldades, poderá facilmente ultrapassá-las porque tem um potencial forte se for trabalhado por todos os professores.

A área da psicomotricidade também não apresenta grandes dificuldades.

É na área da percepção auditiva que os professores terão de intervir, trabalhando a consciência fonológica.

O desenvolvimento social é também uma área fraca que terá de ser bastante trabalhada e terá sucesso se conseguirmos controlar algumas varáveis.

Para finalizar são as áreas académicas da leitura e sobretudo da escrita que apresentam maiores problemas. Todos os itens onde revelou dificuldades são o objectivo primordial de intervenção.

3. Respostas à pergunta de partida

Resta-nos agora responder à pergunta de partida para este estudo de caso:

Feita a avaliação e o diagnóstico das dificuldades específicas de aprendizagem, de que forma poderão os professores diferenciar o atendimento educativo a alunos disléxicos?

Começaremos por analisar o documento que o Departamento de Ensino Especial me forneceu quando pedi orientações para atender o aluno. Foi-me fornecido um documento que se encontra em anexo (anexo 3) intitulado *Programa de Reforço: Comportamento / planificação / intervenção na sala de aula* que traça as linhas orientadoras da actuação dos professores em sala de aula.

Na introdução é sugerido que se valorize a avaliação oral dado que “os testes escritos não avaliam o conhecimento real dos alunos mas a capacidade de o pôr por escrito”. Deste pressuposto parte para a forma de tornar as dificuldades que um aluno disléxico sente face a um teste escrito.

- O teste deve ser lido em voz alta e espaçadamente;
- Deve ser dada especial atenção à qualidade de impressão do teste, ao contraste e tamanho de letra;
- Evitar os testes de respostas múltiplas dado a necessidade de ler muito e muitas frases semelhantes, objectivando os enunciados o mais possível;
- Conceder mais tempo para a realização dos testes ou encurtá-los;
- Dar apoio directo observando o desenrolar da prova para verificar se o enunciado está a ser compreendido;

- Não penalizar o aluno pelos erros ortográficos, de sintaxe e de expressão de ideias assim como não deve ser exigido o desenvolvimento de respostas;
- Favorecer a oralidade na avaliação de conhecimentos.

Quanto à planificação das aulas sugere-se a metodologia que se aplica numa qualquer aula bem preparada:

- Revisão da aula anterior (10 m); 5m em grupo para ver o que se recordam da aula anterior; 3 m de feedback;
- Mostrar o sumário da aula anterior e relacioná-lo com o sumário que vai ser escrito nessa aula;
- Perguntas planificadas sobre o que interessa reter (a escrever no quadro ou poster preparado)
- No final da aula rever resumidamente o que foi aprendido.

Quanto ao ritmo da aula é sugerido que se envolva o aluno na aprendizagem através do sumário, de meios multi-sensoriais e de perguntas pré-preparadas; intercalar a aula com períodos de movimento.

Por fim é apresentada uma lista de estratégias suplementares a utilizar com este tipo de alunos. A título de exemplo focaremos algumas para ilustrar a diferenciação pedagógica que o professor terá de implementar para evitar que o aluno se desmotive face às suas dificuldades específicas.

- Não pedir ao aluno para ler em voz alta ou escrever no quadro em frente da turma (desta forma o aluno não se sentirá exposto nas dificuldade mais visíveis que o caracterizam);
- Fornecer um esquema prévio dos assuntos que irão ser tratados na aula e dos trabalhos que se pretende para casa;
- Quanto ao trabalho de casa propor tarefas desafiantes
- Favorecer o acesso à informática levando o aluno a fazer os seus trabalhos em computador assim como os testes;
- Valorizar o raciocínio e não travar a sua imaginação.

Quanto às duas perguntas de carácter mais específico que nos propusemos responder começaremos pela primeira que pretende encontrar formas de generalizar uma estratégia, entre os professores da turma, para ajudar **este aluno** a recuperar a sua auto-estima.

Há variadíssimas possibilidades de trabalhar este item. Começando com o trabalho em sala de aula é necessário reforçar constantemente a participação e empenho do aluno de modo a que ele sinta que as suas dificuldades não são impeditivas de alcançar progressos.

Este trabalho iniciei-o logo que começaram as aulas. Em Língua Portuguesa estabelecemos que todos os alunos requisitariam um livro da biblioteca por quinzena (o mesmo para todos) e que haveria um debate sobre o tema abordado no final desse período. Reparei que inicialmente a ideia não foi muito bem aceite e que no primeiro mês praticamente não leu o que estava proposto. No segundo mês nos dias do debate, a custo lá foi exprimindo o seu parecer perante a turma notando-se que, 1) tinha lido as obras; 2) tinha ido ao cerne das questões com muito mais acuidade que os outros em geral, situação que eu aproveitei para valorizar perante a turma; 3) passou a requisitar outros livros para além dos obrigatórios o que implica que está a ganhar o gosto pela leitura. Tenho constatado que sempre que passo pela biblioteca, à hora de almoço, ele está lá concentrado nas suas leituras que vão desde *Guerreiros famosos* a *Viagens ao espaço*.

Participou nas Olimpíadas da Matemática com entusiasmo. Como é o melhor aluno da turma nesta matéria o professor aproveitou as suas capacidades para o valorizar perante a turma quando lhe fez o convite para participar.

Em Ciências quando deram a matéria sobre as plantas apresentou o melhor trabalho de pesquisa. Também aqui o aluno foi valorizado tendo o seu trabalho exposto no laboratório.

Em Educação Física é um aluno “difícil” devido ao seu excesso de peso. Foi sugerido à professora da disciplina que o tentasse motivar para, um determinado tipo de exercícios aderindo a um programa que o clube da Saúde está a implementar. O aluno recusou inicialmente mas foi progressivamente aderindo à ideia e segundo a responsável pelo programa deste clube ele tem aparecido no espaço, demonstrando vontade de alterar a sua condição.

Na disciplina de Inglês o trabalho feito com a turma passa muito pelas metodologias do ensino de Língua Estrangeira do 1º ciclo. A turma, no geral, apresenta

uma diversidade de alunos com dificuldades de aprendizagem e, simultaneamente, a iniciação à língua inglesa no primeiro ciclo não teve grande adesão junto dos familiares destas crianças, tendo isto implicações na fraca sensibilidade que desenvolveram à língua. Assim a implementação de estratégias que os levem a gostar de chegar à aula tem tido algum sucesso, nomeadamente o uso de rotinas que os obrigam a usar a língua, canções e rimas, jogos e o sistemático uso de dicionários de imagens para aquisição de vocabulário.

Temos constatado que o nosso aluno tem progredido não só a nível linguístico mas também emocionalmente. Talvez seja prematuro afirmar neste momento que ele já desenvolveu estratégias de aprendizagem e também a sua auto-confiança, mas verificámos um crescente interesse pelas aulas.

O trabalho de consciência fonológica que temos feito usando rimas simples é outra das estratégias que seguramente desenvolverá a sua percepção auditiva, uma das áreas fracas que o aluno apresenta.

CAPÍTULO IV

REFLEXÃO FINAL

REFLEXÃO FINAL

As Dificuldades Específicas de Aprendizagem nas áreas académicas da leitura e da escrita foram o tema de referência no estudo de caso que efectuámos. O processo de observação, diagnóstico e avaliação, considerados fundamentais na acção educativa, enformaram o nosso trabalho de campo.

A observação feita no início do ano lectivo, o diagnóstico realizado e o perfil pedagógico registado levam-nos a concluir que as dificuldades reveladas pelo aluno podem ser, se não totalmente superadas, pelo menos atenuadas nas suas consequências académicas. De toda a forma temos observado que o aluno tem vindo a alterar comportamentos, como referimos anteriormente e os esquemas de remediação que pouco a pouco vão sendo interiorizados surtirão efeitos no longo prazo.

Feita a avaliação prevista conclui-se que o sucesso só será possível caso continue a beneficiar de apoio pedagógico individualizado a Língua Portuguesa e a Inglês e uma sessão semanal para trabalhar todas as áreas fracas que foram reveladas pela avaliação. Estamos convencidos que os resultados que já se registam, quer a nível académico, quer a nível emocional já são o resultado do apoio que tem tido desde o início de Outubro e se o aluno mantiver a postura que o tem caracterizado nestas sessões, nomeadamente empenho e dedicação às tarefas que lhe são propostas, temos a certeza que todo este esforço terá valido a pena. De qualquer forma, já se registam progressos a nível de leitura; ao nível da escrita há ainda muito trabalho a fazer, quer a nível ortográfico, quer a nível sintáctico.

Para esta progressão que já se está a observar têm contribuído vários serviços da escola:

- os Órgãos de Gestão que estão empenhados em apoiar todas as iniciativas que visam combater o insucesso escolar em todas as suas vertentes;
- o Serviço de Psicologia cuja responsável é uma pessoa empenhadíssima no seu trabalho, disponibilizando-se para dar atendimento a todos os casos que lhe são apresentados;
- as técnicas de Ensino Especial que construíram o documento que foi distribuído aos docentes da turma onde se integra o aluno.

Devo acrescentar que de toda a maneira este esforço, do meu ponto de vista, já valeu a pena como afirmo nas notas prévias. Tudo o que aprendi desde novas metodologias de ensino de línguas estrangeiras à prática em contexto real durante este período em que decorreu o curso de pós-graduação, deram-me uma outra sensibilidade para as realidades pedagógicas que com que nos deparamos todos os dias.

Também este trabalho de campo foi uma mais valia para a minha formação. Muito teria ainda a reformular se me tivesse sido concedido mais tempo para isso porque tenho bem consciência das minhas limitações. Considero contudo que o processo por que passei nestes últimos quinze meses deixarão marcas profundas na minha pessoa quer a nível profissional quer a nível pessoal porque cresci com ele. Além disso o prazer de voltar aos bancos de escola foi enorme. Ter tido a oportunidade de voltar a aprender a aprender fez de mim uma pessoa mais feliz.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, José António Brandão, *O ensino da escrita, da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho, 1999

CITOLER, Silvia Defior, SANZ, Rolando Ortúzar, *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, 1993

CORREIA, Luís de Miranda, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora, 2003

CRUZ, Vítor, *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*, Porto, Porto Editora, 1999

Declaração de Salamanca, de 10 de Junho de 1994

Declaração de Lisboa – *Pontos de vista dos jovens sobre a educação especial*, 19 de Setembro 2007

Decreto-Lei nº 319/91,

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio com alterações introduzidas pela Lei 24/99

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho conjunto nº 453/2004

Despacho normativo nº 50/2005

Despacho normativo nº 1/2006

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro mais as alterações introduzidas pela Lei 21/2008 de 12 de Maio

Encontro temático sobre Educação Especial, DGIDC, 7 de Junho de 2008

FONSECA, Vítor, *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*, Lisboa, Âncora Editora, 2008

KIRK, Samuel & GALLAGER, James *Educação da Criança Excepcional*, S. Paulo, Ed Martins Fontes, 2002

Lei de Bases do Sistema Educativo (versão consolidada), 30 de Agosto 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *A criança diferente*, sem data

Pareceres do Conselho Nacional da Educação

REBELO, José Augusto da Silva, *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*, Porto, Edições ASA, 1993

RIBEIRO, Angelina Bedo & BAPTISTA, Ana Isabel, *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*, Coimbra. Editora Quarteto, 2006

TOMLINSON, Carol Ann & ALLAN, Susan Demirsky, *Liderar projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto, Edições ASA, 2002

TORRES, Rosa María Rivas & FERNÁNDEZ, Pilar, *Dislexia, disortografia e disgrafia*, McGraw-Hill de Portugal, 2002

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/especial/Paginas/ed_esp_Perg-Freq.aspx

ANEXOS

Anexo 1-A

Núcleo dos Serviços Especializados dos Apoios Educativos Agrupamento de Escolas de Miragaia

Escola Básica 1 da Bandeirinha

Processo do aluno: Carlos Miguel Magalhães Vieira
Professora: Luísa - 4º ano de escolaridade

No dia trinta de Outubro de dois mil e sete foi realizada uma reunião em que foi avaliado o processo do aluno: Carlos Miguel Magalhães Vieira que frequenta o 4º ano de escolaridade da Escola Básica 1 da Bandeirinha.

Estiveram presentes a Coordenadora dos Serviços Especializados dos Apoios Educativos – Teresa Padilha, Serviço de Psicologia – Catarina Agante e Professora Titular de Turma – Luísa.

Nesta reunião foram avaliadas as dificuldades específicas do Carlos procurando ter uma perspectiva de sistematização das orientações pedagógicas para o aluno. Verificámos a necessidade de, no Plano Educativo serem contempladas as alíneas que no Dec. Lei 319/91 de 31 de Agosto – Necessidades Educativas Especiais, que permitirão fazer o suporte pedagógico específico à Dificuldade Específica de Aprendizagem que o aluno apresenta.

O Carlos encontra-se ao abrigo das Necessidades Educativas Especiais sem carácter permanente visto que a Perturbação de Linguagem que apresenta – Dislexia, compromete o seu percurso escolar mas não condiciona a sua capacidade em termos de funcionalidade.

Neste âmbito o aluno irá beneficiar de condições especiais de avaliação que serão determinadas pelo professor titular de turma em colaboração, sempre que considere necessário, com o Núcleo dos Apoios Educativos e o acompanhamento do

Anexo 1-B

Serviço de Psicologia terá continuidade com atendimentos semanais (5ª feira) na EB1 Bandeirinha.

Referenciámos um conjunto de factores de ordem familiar, história de vida e contextuais que comprometem o envolvimento do Carlos no seu percurso académico. Parece-nos determinante, para que o Carlos tenha a estabilidade necessária para um maior envolvimento escolar, que sinta um suporte efectivo por parte dos adultos com quem interage. A relação que o Carlos estabeleceu com a professora tem sido determinante para que o aluno interiorize um conjunto de atitudes e comportamentos essenciais ao seu sucesso escolar.

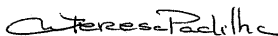
O Serviço de Psicologia irá fazer uma intervenção orientada para a construção de identidade junto dos significativos procurando uma capacidade de interiorização equilibrada dos diversos acontecimentos de vida do aluno que são potencialmente destabilizadores.

O Núcleo dos Serviços Especializados dos Apoios Educativos, nas diversas valências que comporta, disponibilizou-se para todas as orientações consideradas pertinentes pela docente do aluno.

Sem mais foi dada por encerrada a reunião da qual se lavrou a presente acta.

A Coordenadora dos Serviços Especializados dos Apoios Educativos,

Teresa Padilha



Anexo 2-A

Serviço de Psicologia e Orientação Escolar do Agrupamento de Escolas de Miragaia

Porto, 07 de Novembro de 2007

Gabinete de Atendimento do Protocolo RSI da Zona Histórica do Porto

Psicóloga: Susana Jacinta

Processo do aluno: Carlos Miguel

Venho por este meio dar informações relativas ao processo do aluno Carlos Miguel que frequenta a EB 1 da Bandeirinha no 4º ano de escolaridade cuja Professora Titular é a Prof.^a Luísa.

O Carlos é acompanhado pelo SPO desde o 2º ano de escolaridade devido a uma Perturbação de Linguagem: Dislexia que em muito compromete a sua capacidade de aprendizagem.

No início do ano lectivo fomos informados pela Coordenadora da EB1 Bandeirinha que tinham verificado que o Carlos não almoçava e não tinha apoio nos tempos não lectivos pelo que informámos a Coordenadora do ATL e foi integrado no mesmo ATL da escola.

Junto da professora titular de turma verificámos que o Carlos não comparece ao ATL, apesar da mãe se ter comprometido em não faltar e assim deixou de ter o apoio à alimentação.

Quanto ao registo de assiduidade o Carlos só faltou uma vez e a justificação dada não seria verdadeira pois disse ter estado doente o que não seria verdade. No entanto à bastante irregularidade na frequência das actividades não lectivas. No que diz respeito ao comportamento o Carlos tem vindo a evidenciar um grande desequilíbrio e instabilidade não só na relação com os pares mas também na relação com a professora. À transferência do aluno para a EB 1 Bandeirinha a relação que se estabeleceu entre o aluno e a docente foi positiva e levou a que houvesse uma maior abertura do aluno quer na comunicação com os adultos, quer com os pares.

Anexo 2-B

Verificámos no presente ano lectivo uma mudança na atitude do aluno na interacção com os pares: atitudes de agressão física e conflito e com a docente passou a ter uma atitude de desvalorização e quase desinteresse pelas actividades lectivas.

Será de acrescentar que no final do mês de Outubro compareceu na EB 1 Bandeirinha o pai do Carlos referindo que tinha tomado conhecimento da situação em que o filho se encontrava e iria accionar os mecanismos legais para obter a guarda do filho. O Carlos faltou nesse dia sendo que é um assunto de maior sensibilidade não nos pareceu oportuno explorá-lo com o aluno, no entanto poderemos inferir que esta situação não estará a contribuir para o seu equilíbrio.

Parece-nos urgente que este agregado familiar aproveite as oportunidades de apoio que são dadas aos filhos já que nos parece não haver mais suporte para além daquele que a escola providencia.

Atenciosamente, a Psicóloga

Catarina Agante

Anexo 3-A

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE REFORÇO COMPORTAMENTO/ PLANIFICAÇÃO/ INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA</p> |
|---|

Alguns passos a seguir:

Os testes escritos, não avaliam o conhecimento real dos alunos, mas a capacidade de os pôr por escrito

A Avaliação oral deve ser mais valorizada

O teste escrito – Ler o teste em voz alta e espaçadamente.

Atenção à qualidade de impressão do teste, contraste e tamanho da letra.

Os testes de respostas múltiplas podem ser muito complicados para disléxicos:

- Obrigam a ler muito
- Frases muito semelhantes

Planificação das aulas

- Revisão da aula anterior (10 min)
5 min em grupos para ver o que se lembram
3 min feedback
- Mostrar o sumário da aula anterior e relacionar com o sumário desta aula (5 min)
- Perguntas planificadas sobre o que interessa reter (escrever no quadro/ poster preparado)
- No fim da aula rever em grupos o que se lembram desta aula (10 min)

Ritmo da aula

- Envolver o aluno na aprendizagem:
 - Sumário
 - Multisensorial
 - Preparar perguntas
- Intercalar explicações teóricas com períodos de movimento
- Sugerir aos alunos que se levantem e que se movimentem durante 1-2 minutos

(São os professores que devem sugerir que o aluno se levante)

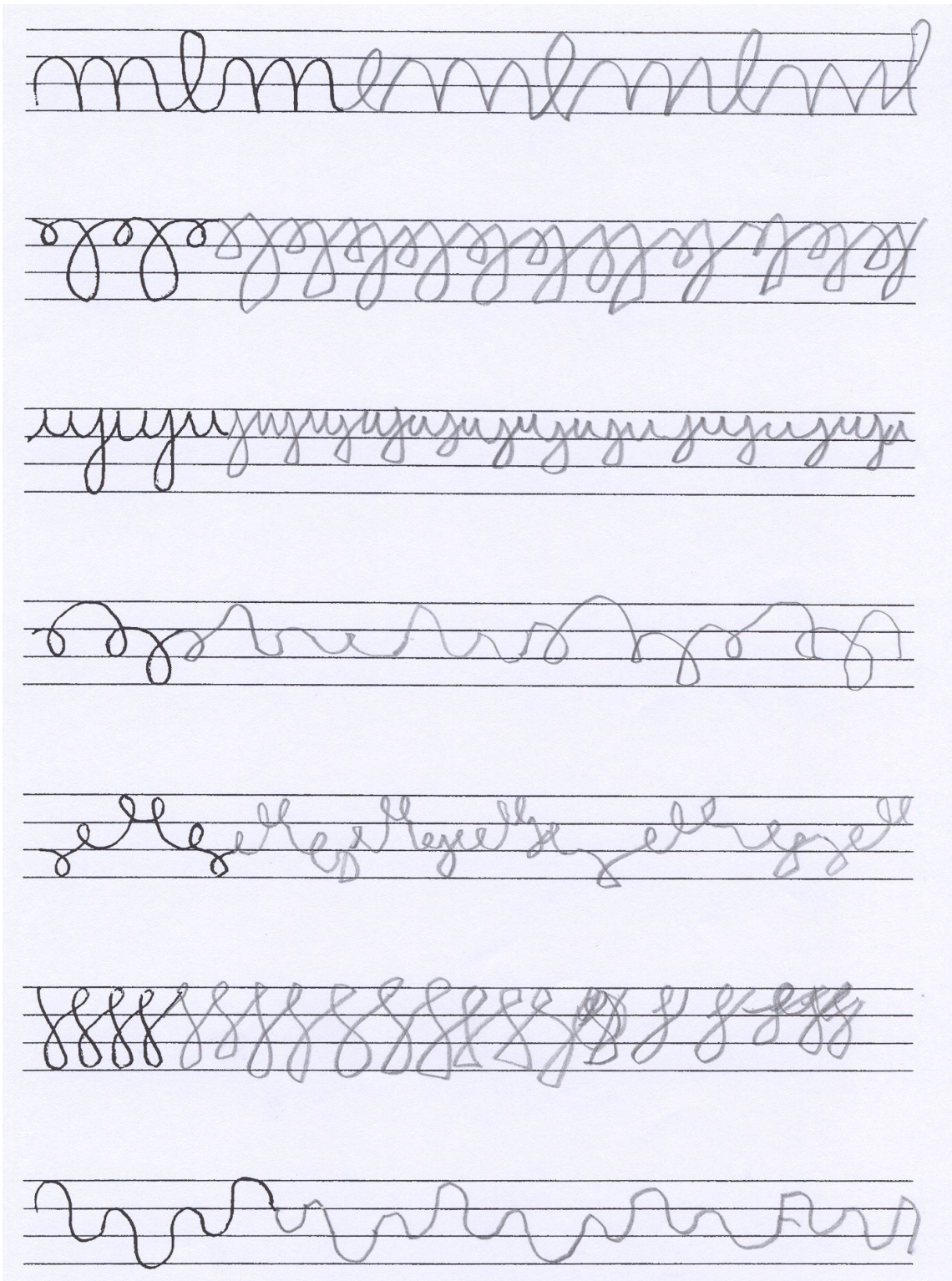
Estratégias a adoptar

- Perceber o problema do aluno e respeitar o seu sistema de pensamento

Anexo 3-B

- Não pedir para ler em voz alta na sala de aula
- Não dar um texto demasiado longo para ler
- Combater os bloqueios psicológicos, fornecendo-lhes um meio de ensino tranquilizador
- Não o fazer escrever no quadro em frente da turma
- Apresentá-lo à turma como um disléxico e explicar aos colegas o que é
- Não o pôr de parte, mas colocá-lo ao lado dos "melhores"
- Favorecer a oralidade na avaliação de conhecimentos
- Não penalizar pelos erros ortográficos, de sintaxe ou de expressão de ideias
- Não forçar a escrever com acentos
- Valorizar o raciocínio
- Dar uma fotocópia do texto da aula, antes de começar, com os pontos essenciais
- Não exigir o desenvolvimento de respostas nos testes
- Objectivar ao máximo os enunciados
- Favorecer o acesso à informática (trabalhos escritos no computador, testes escritos no computador...)
- Não deixar sair o aluno com a aula transcrita por si próprio, ou a passagem dos TPCs
- Não travar a sua imaginação
- Estimulá-lo, constantemente, sem o bloquear
- Reforçar constantemente os seus êxitos
- Ajudá-lo a organizar temporalmente (tempo que necessita para um exercício)
- Não o limitar a tarefas simples, mas saber dosear a quantidade de trabalho e respeitar a sua forma de resolução
- Menos trabalho de casa, mas tarefas desafiantes e tão difíceis quanto as dos outros
- Adaptação de conteúdos nas diferentes disciplinas (dispensar/retirar/acrescer/adaptar... ou outros em substituição)
- Não penalizar pelos erros de sintaxe e de expressão de ideias
- Conceder mais tempo para a realização de testes, ou seu encurtamento, ou conceder paragens, etc.
- Possibilitar o apoio directo, principalmente nas situações de avaliação (ir perto do aluno e verificar se entendeu o que se pede no enunciado...)
- Reforçar positivamente a sua participação e empenho, afim de melhorar a sua auto-estima e confiança
- Acompanhamento em paralelo por técnicos especializados
- Implicar a família

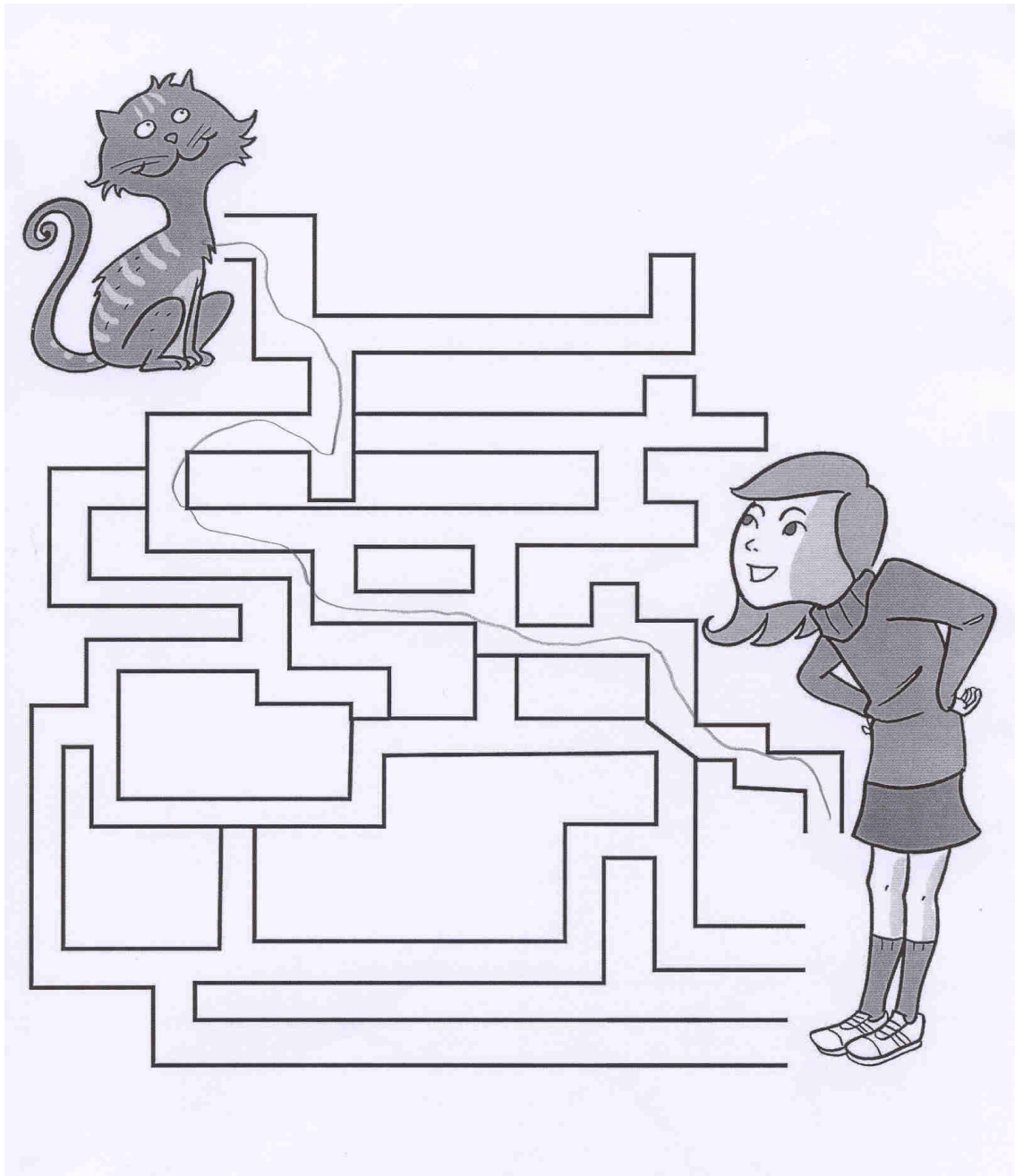
Anexo 4



Anexo 5

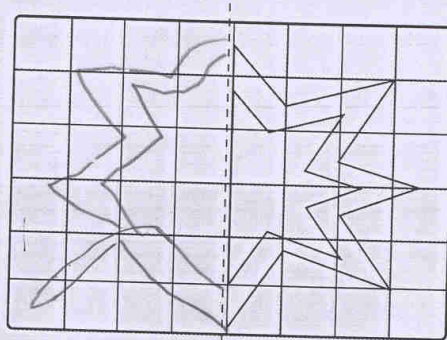
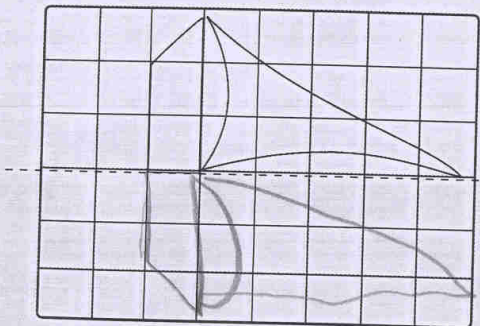
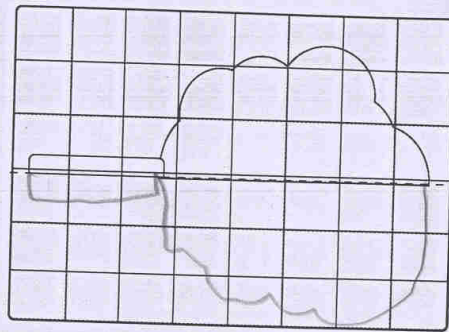
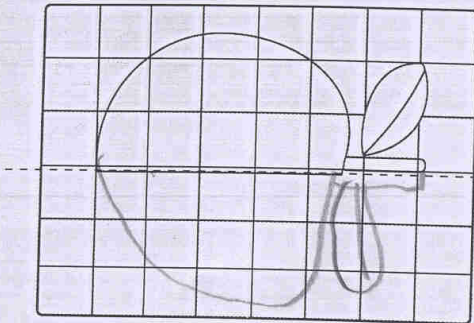


Anexo 6

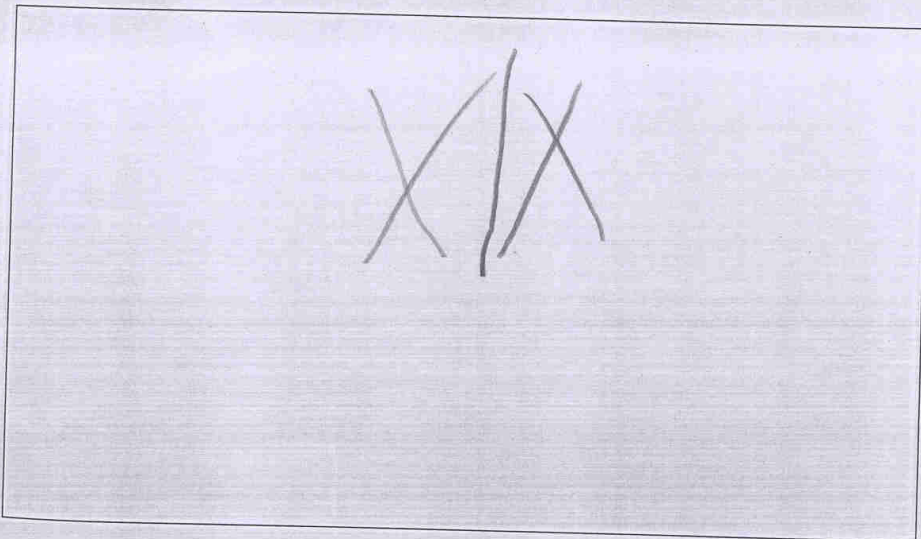


Anexo 7

13. Desenha e pinta a outra metade das figuras simétricas.

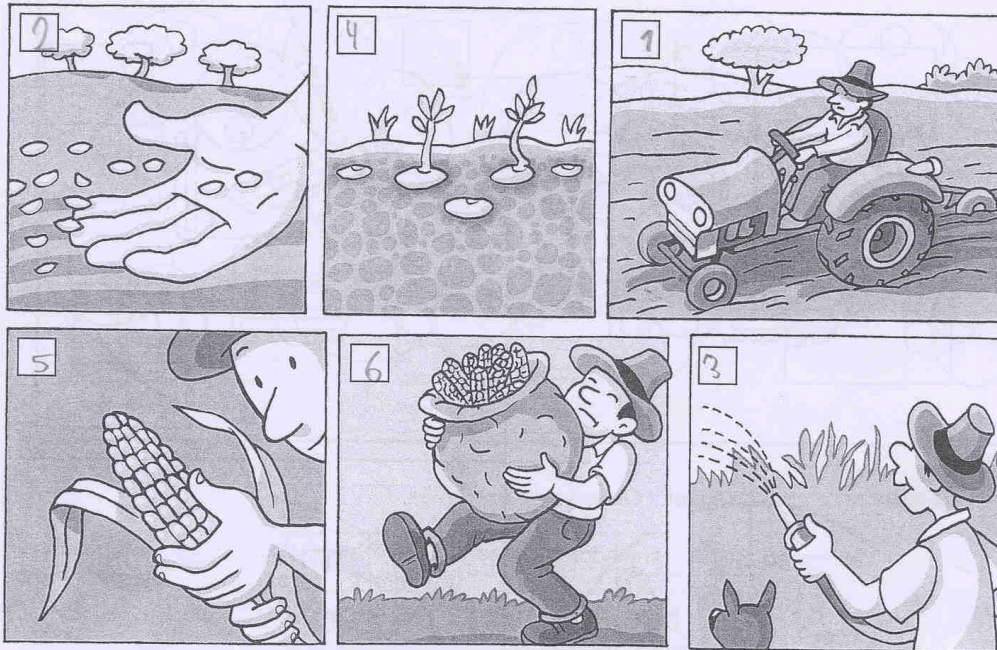


13.1 Desenha, ao teu gosto, uma figura com simetria.



Anexo 8

A. Observa as imagens. Ordena-as e coloca os números nos quadrados. Escreve a história com sequência lógica. Dá-lhe um título.



o Plantarão de milho

Éa uma vez um homem que vivia com o seu
cão, um dia foi plantar milho começando por
fazer por fazer uns buracos na terra, a se-
guir ele põe as sementes, regais e elas
começam a crescer, e fica com o milho.

F I N

Anexo 9

Nome: (arbo) Miguel Magalhães Vieira Data: 17/11/2008

Resenta a lenda do galo de Barcelo

↳
Era uma vez homem que andava por Barcelo, com a sua capa preta a tapar a cara, andando discretamente pois sabia que tinha uma missão. As pessoas desconfiadas com o homem, mas com tudo foi apantado. Tentou explicar mas não adiantou, o homem foi levado a forca. Pediu que queria falar com o juiz, levaram-no ao juiz amarrado, pediu que tinha uma missão, mas não adiantou dizendo que quem dança também dança. Pindo-se do homem, tinha chegado a hora e o homem como estava a pester da morte o galo dançou o juiz correu para a forca dizendo parem não o matem, libertaram o homem e ele foi embora.

OS TRÊS IRMÃOS

Um velho tinha três filhos, mas como todos os seus bens se limitavam a uma casa, que lhe fora legada pelos seus pais, não era capaz de decidir-se a vendê-la a fim de dividir o produto da venda entre os seus filhos. Nessa dúvida ocorreu-lhe uma ideia.

– Aventurem-se pelo mundo – disse-lhes um dia – aprendam um ofício que vos permita viver, e quando tiverem terminado essa aprendizagem apressem-se a regressar; aquele de vocês que der a prova mais convincente da sua habilidade, herdará a casa.

Em consequência dessa decisão, foi fixada a partida dos três irmãos. Decidiram que um se tornaria ferreiro, outro barbeiro, e o terceiro mestre de armas. Logo fixaram o dia e a hora para se encontrarem e voltar juntos ao lar paterno. Combinado isso, partiram.

Ocorreu que os três irmãos tiveram a boa sorte de encontrar cada um hábil mestre no ofício que queriam aprender. Assim foi que o nosso ferreiro não demorou a encarregar-se de ferrar os cavalos do rei, de modo que pensava com os seus botões: – “Meus irmãos terão de ser muito hábeis para ganhar a casa para si”.

Por seu lado, o jovem barbeiro logo teve por clientes os mais importantes senhores da corte, de modo que já estava certo de ficar com a casa sob as barbas de seus irmãos.

Quanto ao mestre de armas, antes de conhecer todos os segredos da sua arte, teve de receber mais de uma estocada, mas a recompensa prometida valia a pena, e ele exercitava a sua vista e a sua mão.

Quando chegou a época fixada para o regresso, os três irmãos reuniram-se no lugar combinado e juntos tomaram o caminho rumo a casa de seu pai.

Na mesma tarde de seu retorno, enquanto estavam os quatro sentados diante da porta da casa, viram uma lebre que vinha em direcção a eles, correndo pelo campo, travessamente.

– Bravo! – disse o barbeiro. – Eis aqui um cliente que vem a calhar para dar-me ocasião de demonstrar a minha habilidade.

Pronunciando estas palavras, o nosso homem pegou no sabão e na tigela e preparou a sua espuma branca. Quando a lebre chegou perto, correu em sua perseguição, alcançou-a, e enquanto corria lado a lado do ligeiro animal, ensabou o seu focinho e, rapidamente, de uma só passada, tirou-lhe os bigodes, sem lhe fazer o menor corte e sem omitir o pêlo mais pequenino.

– Eis aqui algo bem feito! – disse o pai – Muito hábeis terão de ser teus irmãos para tirar--te a casa.

Alguns instantes depois viram chegar a toda a velocidade um brioso cavalo atrelado a um coche ligeiro.

– Vou dar-lhes uma mostra da minha habilidade – disse por sua vez o ferreiro.

Dizendo isso lançou-se sobre o rastro do cavalo, e ainda que este redobrasse a sua velocidade, tirou-lhe as quatro ferraduras, as quais trocou por outras quatro; tudo isto em menos de um minuto, da maneira mais confortável do mundo e sem diminuir o passo do cavalo.

– És um grande artista – exclamou o pai – podes estar tão certo do teu negócio como teu irmão está do seu, e realmente não seria capaz de decidir qual dos dois merece mais a casa.

– Esperem que eu tenha feito a minha prova – disse então o terceiro filho.

Nesse momento começou a chover. O nosso homem tirou a espada e pôs-se a efectuar círculos tão rápidos sobre a sua cabeça, que nenhuma gota de água caiu sobre ele. A chuva aumentou em intensidade, logo pareceu que a derramavam com baldes do céu. No entanto nosso mestre de armas, que se tinha limitado a fazer girar a sua espada cada vez mais rapidamente, mantinha-se seco sob a sua arma, como se estivesse sob um guarda-chuva ou sob um tecto. Vendo isso, a admiração do feliz pai chegou ao extremo e ele exclamou:

– Foste tu que deste a mais surpreendente prova de habilidade, és tu aquele ao qual corresponde a casa.

Os outros dois aprovaram essa decisão e juntaram os seus elogios aos do seu pai. Depois, como os três se queriam muito, não se quiseram separar e continuaram vivendo juntos na casa paterna, onde cada um exercia o seu ofício. A fama das suas habilidades estendeu-se e logo ficaram ricos. É assim que viveram felizes e considerados até idade avançada. E quando por último o maior faleceu, os outros dois sentiram tal tristeza, que não levaram muito tempo para segui-lo. Receberam honrarias fúnebres. O padre do lugar disse com razão que três irmãos que em vida viveram dotados de tão grandes habilidades e estiveram unidos com um amor tão firme, não deviam ficar separados na morte. Portanto foram sepultados juntos.

Irmãos Grimm (adaptado)

Anexo - 10B

- A) O barbeiro mais rápido do que um raio Corta o bigode da lebre
- B) Timbra Três irmãs.
- C) Era quem ficava com a casa.
- D) ^m Vender armas.
- E) Um ficou barbeiro, fezeiro e vender armas.
- F) Não no que ~~(o fe)~~ a uma parte em que diz vai fezeiro fazer os trabalhos do
- G) rei Era seu barbeiro fezeiro e vende dor de armas.
- H) Os Três trabalhos.
- I) ^v Fizeram com a casa e viveram felizes para sempre FIM.