

M

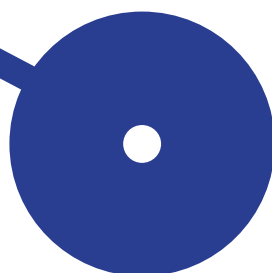
MESTRADO

EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Implementação de um Programa de Intervenção em alunos de 2º ano com sinais de Dislexia/Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Maria de Lurdes de Jesus Almeida Duarte

07/2023



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Maria de Lurdes de Jesus Almeida Duarte

**Implementação de um Programa de Intervenção em alunos de 2º
ano com sinais de Dislexia/Dificuldades de Aprendizagem da Leitura
e da Escrita**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição
Orientação: Prof.ª Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Maria de Lurdes de Jesus Almeida Duarte

**Implementação de um Programa de Intervenção em alunos de 2º
ano com sinais de Dislexia/Dificuldades de Aprendizagem da Leitura
e da Escrita**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.ª Doutora Manuela Sanches-Ferreira

Porto, julho de 2023

A todas as crianças maravilhosas que têm feito parte da minha vida, ao longo do meu percurso profissional, com um profundo agradecimento por tudo o que me têm ensinado.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa da minha vida está a concluir-se, com toda a importância que representa para mim mais este capítulo do livro da minha vida. Chegado que é este momento, é hora de fazer uma reflexão sobre o percurso que me levou até este instante e, principalmente, sobre as pessoas que me têm acompanhado até aqui e me têm “pegado ao colo”, nos momentos mais íngremes da caminhada.

Tenho plena consciência que ninguém chega sozinho a lado nenhum. Não sou exceção. Muitos têm sido aqueles que se têm disposto a ser a alavanca que me tem ajudado a erguer-me e a buscar forças onde elas parecem não existir. É difícil nomear todos. São tantos. Felizmente, para mim, que assim é. Mas, alguns não posso deixar de nomear, pois para eles, vai o meu coração repleto da mais sincera gratidão. Que seria de mim sem eles?

Começo pelos meus pais, que, embora não tendo tido a possibilidade de me acompanhar neste caminho recém-percorrido, pois estão muito distantes fisicamente, tenho a certeza de que estão presentes nos momentos mais críticos e a presentear-me com a sua bênção. E também nas vitórias, eu sei. Talvez, até nem estejam assim tão distantes. Talvez apenas fora do meu ângulo visual. O amor e a dedicação de um pai e uma mãe não têm limites e tudo alcançam.

Não posso deixar de referir a minha colega e amiga Emília Costa. Temos feito a caminhada juntas. Mas devo-lhe muito mais do que ela a mim. “Vamos fazer um mestrado”, chegou um dia à escola, desafiando-me. Ri-me, achei que estava a brincar. “Não tenho idade para essas coisas. Nem competência”. Foi a vez de se rir ela. Ficou o desafio. Sem ele, talvez nem me tivesse atrevido a sonhar com algo que me parecia tão longínquo. A par dela, algumas colegas, verdadeiras amigas, que me têm em demasiada conta, que acham que consigo tudo (como se enganam! mas como sabe bem sentir a sua confiança!). Mimam-me demais, elas sabem isso. Conseguem retirar de mim o que tenho de melhor (nem sei onde vão descobri-lo!) Obrigada a todas. O mesmo posso dizer de alguns familiares que continuam a ver em mim mais do que eu mereço e que sei que estão comigo incondicionalmente. Um carinho muito especial para os filhos e o marido, a quem por vezes, quase não tenho tido tempo de dar a devida atenção.

Por último, mas nada menos importante, uma nota de profunda gratidão a todos os professores deste Curso, com quem tanto tenho aprendido, que tanto têm enriquecido estes

dois anos com o seu imenso saber. Para a minha orientadora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, que muito admiro, pelo saber, experiência, dedicação e disponibilidade. E pela paciência com que, passo a passo, me tem ajudado a aprimorar o meu trabalho e a levar a bom porto esta difícil tarefa. E ainda pelo incentivo constante ao meu aprimoramento. Com ela tanto tenho aprendido e, confesso, muito gostaria ainda de aprender. Quem sabe, um dia!

Duas outras professoras representaram também bastante para mim, pois deram um forte contributo ao gosto pela investigação que, confesso, adquiri ao longo destes dois anos. Refiro-me à Doutora Sílvia Alves e à Doutora Mónica Silveira-Maia.

Viver é uma eterna caminhada e a Vida é cheia de possibilidades e desafios que, antes de conhecermos nem nos atreveríamos a imaginar. Estou grata a Deus e ao Universo pelos desafios constantes com que me impulsionam a caminhar sempre em frente. Este foi, sem dúvida, mais um. E se valeu a pena!

RESUMO ANALÍTICO

A dislexia é uma das mais importantes causas de baixo rendimento e de insucesso escolar (e.g. Teles, 2004). Estudos internacionais apontam para a necessidade de elaborar, desenvolver e validar instrumentos de avaliação e acionar intervenções neste campo a partir dos primeiros anos de escolaridade, para que não se acentuem as dificuldades que afetarão o futuro académico das crianças (e.g. López et al., 2021, 2021; Cidrim & Madeiro, 2017; Martins & Capellini, 2011; Lo et al., 2009). No entanto, é reduzido o número de estudos realizados em Portugal, no que se refere a intervenções nos primeiros anos. Este estudo de natureza quantitativa quasi-experimental pretende verificar os efeitos da implementação de um programa de intervenção, centrado nas seguintes áreas: desenvolvimento de competências linguísticas e fonológicas, combate às trocas fonológicas na leitura e escrita; desenvolvimento da fluência e precisão da leitura; combate aos erros ortográficos. A amostra é constituída por 7 crianças de 2º ano, com 7 anos de idade, de três escolas diferentes, nas quais foram detetados sinais de dislexia ou dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. A intervenção foi monitorizada através de avaliação pré, durante e pós intervenção. As estratégias de intervenção foram planeadas e reajustadas, em função de observações sistematizadas, registos e discussão dos resultados. Os resultados da intervenção apontam para a diminuição da distância entre os alunos alvo e os restantes alunos das turmas/agrupamento, quanto a precisão, fluência e velocidade de leitura, e correção ortográfica, bem como para uma maior compreensão das estratégias de intervenção nesta área.

Palavras-chave: Dislexia, Disortografia; Perturbação da leitura e da escrita; Intervenção; Estudo de caso.

ABSTRACT

Dyslexia is one of the most important causes of low performance and academic failure (e.g., Teles, 2004). International studies show the need to design, develop, and validate evaluation instruments and to implement interventions as soon as possible, starting the first school years, so that difficulties that will affect the children's academic future are not accentuated (e.g. López et al., 2021; Cidrim & Madeiro, 2017; Martins & Capellini, 2011, Lo et al., 2009). However, there are few studies carried out in Portugal, particularly, regarding interventions in the first school years. This quasi-experimental study, aims to verify the effects of the implementation of an intervention program, centered on the areas: development of linguistic and phonological skills, fight against phonological exchanges in reading and writing; development of fluency and accuracy of reading; combating writing errors. The sample consists of 7 2nd year children, aged 7 years old, with signs of dyslexia or difficulties in learning to read and write. The intervention was monitored through pre, during and post intervention evaluation. The intervention strategies were planned and readjusted, according to systematized observations and discussion of results. The intervention results seem to indicate a reduction in the distance between the target students and the rest of the classes/grouping, in terms of accuracy, fluency and reading speed, and spelling correction, as well as for a greater understanding of intervention strategies in this area.

Keywords: Dyslexia, Dysorthography; Reading and writing disorders; Intervention; Case study.

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

QUADROS

Quadro 1 – Características associadas à Dislexia	8
Quadro 2 - Sinais principais de Transtorno de Aprendizagem da Leitura	9
Quadro 3 - Perfil de Funcionalidade da amostra.....	23
Quadro 4 – Resumo da calendarização	26
Quadro 5 – Instrumentos para a avaliação diagnóstica	26
Quadro 6 – Recursos e estratégias utilizadas na intervenção	27
Quadro 7 – Esquema das sessões: estratégias e recursos	29
Quadro 8 - Resumo do número de sessões dos dois grupos de alunas	31
Quadro 9 - Resultados das alunas-alvo no teste de rastreio de leitura de outubro	32
Quadro 10 – Resumo dos instrumentos usados nas três fases da avaliação	33
Quadro 11 – Índice de Precisão de Leitura	37
Quadro 12 – índice de Fluência de Leitura	39
Quadro 13 – Progressão na ortografia	39
Quadro 14 - Análise da progressão na leitura de listas de palavras	41
Quadro 15 - Análise da progressão na leitura de textos	43

FIGURAS

Figura 1 – Conjunto de articulemas do Método das Boquinhas, de Jardini	18
Figura 2 – Tiras fonológicas em uso no Agrupamento	19
Figura 3 – Resultados da avaliação da precisão e fluência de leitura.....	34
Figura 4 – Percentagem de acertos em situação de ditado	35
Figura 5 – Comparação do desempenho na leitura antes e após treino de uma lista de palavra.....	35
Figura 6 – Comparação de tempo gastos na leitura antes e após treino	36
Figura 7 – Desempenho na escrita de palavras em situação de ditado	36
Figura 8 – Gráfico do Índice de Precisão de Leitura	38
Figura 9 – Gráfico do Índice de Fluência de Leitura	39
Figura 10 – Gráfico da progressão na ortografia	39
Figura 11 - Comparação com os resultados das turmas	41

LISTA DE SIGLAS

PNL- Plano Nacional de Leitura

CIF – CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1 LITERACIA E DISLEXIA.....	4
2.1.1. A APRENDIZAGEM DA LEITURA	4
2.1.2 O QUE É A DISLEXIA	7
2.1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	11
2.1.3 RELAÇÃO DISLEXIA/DISORTOGRAFIA.....	14
2.2 INTERVENÇÃO NA DISLEXIA	16
2.2.1 MÉTODOS, METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, RECURSOS	16
3. ESTUDO EMPÍRICO	20
3.1 INTRODUÇÃO	20
3.2 DESENHO DO ESTUDO	22
3.3 MÉTODO	22
3.3.1 PARTICIPANTES.....	22
3.3.2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	22
3.3.3 PROCEDIMENTOS.....	24
3.3.4 INSTRUMENTOS.....	26
3.3.5 PLANO DE INTERVENÇÃO.....	28
3.4. RESULTADOS	31
3.4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PRÉ-INTERVENÇÃO.....	32
3.4.1.1 RASTREIO DE OUTUBRO A TODOS OS ALUNOS DO AGRUPAMENTO	32
3.4.2 EM QUE MEDIDA AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA DAS ALUNAS MELHORARAM COM A INTERVENÇÃO INDIVIDUALIZADA?.....	33
3.4.2.1 PRÉ-INTERVENÇÃO.....	34
3.4.2.2 ÍNDICES DE PRECISÃO E FLUÊNCIA DA LEITURA	37
3.4.2.2.1 ÍNDICE DE PRECISÃO DE LEITURA	37
3.4.2.2.2 ÍNDICE DE FLUÊNCIA DE LEITURA	38
3.4.2.3 ORTOGRAFIA.....	39
3.4.3 COMO PROGREDIRAM AS ALUNAS AO LONGO DAS SESSÕES	40
3.4.4 EM QUE MEDIDA AS COMPETÊNCIAS DA LEITURA DAS ALUNAS INTERVENCIONADAS SE APROXIMARAM ÀS DOS RESTANTES ALUNOS DAS SUAS TURMAS?.....	44

3.5. DISCUSSÃO	46
4. CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	1
APÊNDICES E ANEXOS	9

1. INTRODUÇÃO

Temos de concordar com Das (2020) quando afirma que aprender a ler é o desafio mais importante que qualquer criança tem de enfrentar nos primeiros anos da sua vida escolar. Enquanto a linguagem se desenvolve, na maioria das crianças, naturalmente, por imitação, a linguagem escrita necessita de ensino explícito. Podemos acrescentar que, para além disso, carece de um esforço e dedicação constante, por parte da criança, e exige dela, como referem Carvalho et al. (2018), o domínio de um conjunto de competências complexas.

Enfrentar e superar tal desafio nem sempre constitui tarefa fácil. Se para algumas a aprendizagem da leitura se faz sem dificuldades, continuamos a encontrar outras que revelam grandes dificuldades. Teles (2018) aponta para cerca de 5% a 10% de crianças que, embora apresentem um nível de inteligência média ou superior, revelam dificuldades, de vários graus, na aprendizagem da leitura. Estudos de Scarborough (2009); Vale, Sucena e Viana (2011) revelam que mais de 20% dos leitores principiantes apresenta dificuldades. São muitas as que chegam ao fim do 2º ano sem terem aprendido a ler/escrever. O relatório de Rodrigues, Alçada e Mata (2017) aponta uma percentagem de cerca de 10% de crianças, no 2º ano de escolaridade, a quem é aplicada a medida de retenção, sendo o insucesso na leitura o principal motivo.

Para Das (2020) ainda que haja muitas razões a explicar esse insucesso, considera serem as mais importantes, a) ambiente pobre no que respeita a experiências de leitura e pouca exposição a materiais escritos/impressos; b) atraso no seu desenvolvimento ou um défice de competências cognitivas que dificultem o processamento da linguagem escrita.

De entre estas crianças, encontram-se as que apresentam Dislexia, que evidenciam um conjunto de défices específicos na leitura e escrita, tendo como consequência dificuldades de aprendizagem que podem conduzir ao insucesso escolar, sendo mesmo uma das principais causas, e que contribuem para uma baixa autoestima. (e.g., Teles, 2004).

Também Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011) e Lueder et al. (2009) consideram que a dificuldade de ler e escrever constitui um dos maiores obstáculos à aprendizagem, podendo repercutir-se em consequências educacionais, sociais e emocionais funestas, uma vez que surgem numa fase crucial do desenvolvimento da criança. Trata-se de uma problemática de grande importância para a integração na vida escolar com interferência na relação com os

pares (colegas, professores, família), na sua perceção do mundo e na sua vida académica atual e futura. Lima et al., (2011), baseando-se em estudos de Maag e Reid (2006), alertam-nos para riscos que podem tornar-se graves.

Crianças com distúrbios de aprendizagem podem ter “alto risco para o desenvolvimento de transtornos mentais, uma vez que tendem a ter baixo autoconceito, alto locus de controle externo, serem menos aceites socialmente e mais ansiosas que os pares sem dificuldades de aprendizagem. (...) Apresentam maiores níveis de depressão, traços de ansiedade e queixas somáticas, ou seja, de comportamentos internalizantes, quando comparados a leitores fluentes.” (Lima et al., 2011, p. 757)

Com Martins e Capellini (2011); Lo e Haskell (2009); Simmons et al. (2007); Vaughn et al. (2006) e outros autores, reconhecemos a grande necessidade de detetar o mais precocemente possível os sinais caraterísticos das perturbações de aprendizagem, como é o caso da dislexia, e de avaliar e intervir adequadamente, de modo a minorar os défices que a criança e desenvolver ao máximo as potencialidades, dando-lhe recursos para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências e para adquirir conhecimentos que lhe são imprescindíveis.

Em geral, é por volta do final do 2º ano de escolaridade, quando a criança deveria já ter desenvolvido competências de leitura suficientes para fazer uma comparação das suas dificuldades com o nível de proficiência que seria de esperar, que é feita uma avaliação e surge o diagnóstico de dislexia. No entanto, não devemos ficar presos a um diagnóstico que, por vezes, surge tardiamente. Mais importante do que obter um diagnóstico, é perceber quais as necessidades de cada criança e intervir (Santos, 2020).

Quanto mais cedo for a intervenção, menores poderão ser as consequências, quer ao nível do percurso escolar, quer ao nível social e emocional da criança. É vasta a literatura internacional (e.g. López et al., 2021; Roitsch & Watson, 2019; Fletcher et al., 2018; Snowling & Hulme, 2011; Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2006; Ramus et al., 2003) que dá conta de estudos e intervenções, apresentando resultados positivos e apontando algumas intervenções que se adequam a diferentes casos. No entanto, não há, ou existe em número reduzido, literatura a relatar estudos e intervenções realizados em Portugal, nomeadamente nos últimos 5 anos (e.g. Moura & al., 2018; Vale, Sucena & Viana, 2011; Serra & Alves, 2008; Teles, 2004; Coutinho, Vale & Bertelli, 2003; Albuquerque, 1918). E se pensarmos em

intervenção nos primeiros anos de escolaridade (1º/2º), ainda mais se reduz o leque de estudos encontrados.

O presente estudo objetivou, a partir de uma revisão não sistematizada de literatura, recolher estratégias de intervenção, selecioná-las e adequá-las ao caso de sete crianças de 2º ano de escolaridade, de três turmas diferentes, do mesmo agrupamento, que apresentam sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Na sequência da investigação, surgiu a elaboração de um programa de intervenção que foi posto em prática com as sete crianças, em pequenos grupos, tentando aferir da adequação dessas mesmas estratégias, da adaptabilidade aos contextos em causa e, em simultâneo, contribuir para a diminuição da distância entre elas e os seus colegas de grupo/turma/agrupamento, no que respeita às competências de leitura e escrita.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 LITERACIA E DISLEXIA

Segundo a Infopédia, (Dicionários Porto Editora), literacia é “a capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade.”

Morais (2018) aponta a competência de leitura como uma das funções cognitivas que mais influenciam a vida social e pessoal dos indivíduos desde que iniciam a sua escolaridade. É fundamental para o desenvolvimento da criança e contribui para o seu crescimento intelectual. Constitui a base da aquisição de outras competências ao longo da vida escolar e para além dela.

Martins (2018) vai mais longe ao sublinhar a importância da literacia, quando afirma que, apesar de o processo de aquisição da leitura ter uma fase inicial algo difícil, uma vez adquirido é um processo “automático e compulsivo, difícil de inibir e muito resistente ao envelhecimento e às doenças degenerativas do sistema nervoso” (pp.33-34). Cita vários autores, afirmando que promove a especialização de algumas áreas do cérebro na análise dos símbolos da escrita (Dehaene & Cohen, 2011; Dehaene et al., 2010; Cohen et al., 2002) estimula novas conexões neuronais, entre os sistemas visual e auditivo, por exemplo (De Schotten et al., 2012; Castro-Caldas et al., 1999), solidifica e dilata a consciência fonológica (Dehaene, et al., 2015; Castro-Caldas et al., 1998). Diz, ainda, que expande a representação lexical e aumenta a memória verbal. Cita também Vermuri et al. (2014) e Sterm (2012), para referir que a literacia é um fenómeno que dura para a vida toda, servindo de estímulo para o sistema nervoso e retardando os efeitos do envelhecimento.

A equipa do PNL 2027 (2023) assinala a importância da literacia, encarando o domínio da competência da leitura como “condição fundamental para a construção de uma sociedade livre, com coesão social, acesso democrático à informação, ao conhecimento e à criação e fruição culturais”. (https://ler.pnl2027.gov.pt/sobre_nos)

2.1.1. A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Reconhece-se, com Carvalho et al. (2018), que a aprendizagem da leitura tem estado no centro das preocupações da Psicologia. Refere que é vasta a produção científica dedicada a esta preocupação, procurando estudar e entender os mecanismos que estão por trás do processo desta aprendizagem, através de modelos explicativos e do conhecimento dos

processos cognitivos e suas relações com os diversos fatores que interagem com esses processos.

Embora existam vários modelos explicativos do que é ler, e os autores em geral se dividam entre aqueles para quem a leitura é um processo de decodificação, que se faz de acordo com regras estabelecidas na língua, e aqueles para quem ler é um processo de construção de significados, todos reconhecem que a aprendizagem da leitura é um processo de grande complexidade e que, para muitas crianças apresenta dificuldades de suma importância.

O processo de aprendizagem da leitura tem sido encarado por alguns autores como uma sucessão de estádios distintos entre si, com características específicas, permitindo cada um deles a emergência de habilidades e competências que possibilitam, ao ser adquiridas, a passagem a outros estádios desenvolvimentais.

Como fatores internos que contribuem para a aquisição da leitura, situam a visão, a linguagem e a memória. Como fatores externos, apontam os programas de ensino, os métodos usados e a prática da leitura. De acordo com diferentes modelos desenvolvimentais, o número de estádios pode variar, bem como as características que os distinguem.

Hulme e Snowling (2014) explicam a aprendizagem da leitura, essencialmente, como a criação de mapeamentos ou associações entre as representações visuais das cadeias de letras que formam as palavras (representações ortográficas) e as representações fonológicas e semânticas usadas na língua falada representativas dessas mesmas palavras. Consequentemente, havendo falhas nesse processo de associação entre as representações visuais (grafema) e as representações fonológicas (fonema), fácil é ficar comprometida a decodificação da escrita e, portanto, o ato de ler.

Como refere a maioria dos autores, o ato de ler é mais do que uma simples decodificação, ou seja, é mais do que conversão de fonemas em grafemas. Dizem Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011) que envolve a capacidade de automatização na leitura de palavras e textos (fluência) e capacidade de extrair significado e conhecimento dos caracteres simbólicos escritos (compreensão).

Para Inês Sim-Sim (2001), ler significa extrair informação do material escrito, transformando-a em conhecimento. A dificuldade em extrair essa informação de forma rápida e eficaz, para esta autora, é a principal característica da iliteracia. Esta aprendizagem, segundo Moura et al. (2018), constitui uma tarefa complexa, que implica a conversão de grafemas (símbolos

gráficos) nos fonemas correspondentes (sons). É um processo que envolve funções neurocognitivas específicas, bem como a ativação de diferentes regiões do cérebro. Para Serra e Alves (2008), ler implica o reconhecimento e discriminação de símbolos gráficos (grafemas); a sua associação aos símbolos auditivos que lhes correspondem (fonemas); a análise e síntese auditiva e visual dos vários elementos que constituem a palavra, assim como a palavra no seu todo; a combinação constante dos dois processos, de análise e síntese; a compreensão/atribuição e significado ao que é lido. Chall (1983, citado por Sim-Sim et al., 2006, p. 43), considerava que existem seis estádios de leitura: 0 - pré-leitura, no início do ensino formal, em que a criança desenvolve competências linguísticas orais e adquire conhecimentos sobre a escrita que irão ser a base da aprendizagem da leitura; 1 – descoberta do princípio alfabético; 2 - no 2.º e 3.º ano de escolaridade, em que é desenvolvida a fluência na decodificação e da capacidade de extração de significados do que é lido; 3- do final do 1.º Ciclo do Ensino Básico até final do 3.º Ciclo, com o desenvolvimento da proficiência da leitura de textos de diversos tipos e diferentes graus de complexidade; 4 - ensino secundário, em que o grau de exigência aumenta e se desenvolve a capacidade de crítica daquilo que é lido; 5 – a leitura passa a ser verdadeiramente construtiva, com o leitor construir o seu próprio conhecimento a partir da leitura. Já em 1980, Marsh et al. consideravam que a proficiência da leitura envolve mais do que um crescimento quantitativo da precisão, velocidade e automatismo, mas também mudanças qualitativas nas estratégias utilizadas. Constataram que existem duas grandes mudanças. Uma ocorre no 1º/2º ano de escolaridade, aquando da aprendizagem inicial da leitura. As crianças, nesta fase, recorrem principalmente a estratégias de substituição, adivinhação, substituindo as palavras que desconhecem por outras que se adequem ao contexto. Outra acontece mais tarde, por volta do 5º ano. Nesta altura, as crianças começam a recorrer a analogias entre as palavras que conhecem e as desconhecidas. Em vez de decodificar, procuram uma palavra análoga e pronunciam a desconhecida por afinidade com ela. Para Snowling e Hulme (2011), para ser um bom leitor, a criança tem de ser capaz de decodificar com precisão, fluentemente e com compreensão do que lê, assumindo também, para este autor, a capacidade de extrair significado da leitura uma importância vital. Consideram ainda que, no processo de alfabetização, a escrita e a ortografia são fatores que assumem grande importância. Siqueira e Gurgel-Giannetti (2010) e Lueder et al. (2009), dividem o processo de aquisição da leitura em três etapas: 1ª – a decodificação,

associação letra-som; 2ª - a fluência, habilidade de ler palavras e textos de forma automática; 3ª- a compreensão do que lê.

A criança com dislexia apresenta dificuldades desde a fase da decodificação e não consegue atingir um nível de fluência que lhe permita uma compreensão adequada do texto escrito. Para Snow et al. (1998), a fluência de leitura, ou seja, a precisão e rapidez na decodificação, constitui um dos fatores responsáveis pela compreensão daquilo que é lido, sendo determinante não apenas nas fases iniciais de aprendizagem da leitura, mas continuando a assumir um importante papel na compreensão mesmo para os leitores não principiantes. (...) São a rapidez e precisão na decodificação que determinam a compreensão, e não o contrário. (Snow et al., 1998, Preventing reading difficulties in young children, citados por Inês Sim-Sim, Ler e Ensinar a Ler, 2006, p. 53).

2.1.2 O QUE É A DISLEXIA

Etimologicamente, a palavra dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras).

Desde 2002, a Associação Internacional de Dislexia adotou a seguinte definição:

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica que tem origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por fracas competências de decodificação e ortografia. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da língua que é frequentemente inesperado relativamente a outras capacidades cognitivas e ao fornecimento de instrução em sala de aula eficaz. As consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que podem impedir o crescimento do vocabulário e dos conhecimentos básicos. (International Dyslexia Association <https://dyslexiaida.org/>).

Efetivamente, a literatura mostra que esta dificuldade de aprendizagem, comumente descrita como uma Perturbação do Neurodesenvolvimento, se caracteriza por dificuldades acentuadas na precisão e/ou na fluência no reconhecimento de palavras e nos processos ortográficos, em pessoas com desenvolvimento cognitivo e sensorial considerado dentro da média (eg. Moura et al., 2018, citando Peterson & Pennington, 2015). Segundo estes autores, a dislexia é causada pela interação de múltiplos fatores de risco genéticos e desenvolvimentais. Ao nível cerebral, está associada a estruturas e funções anómalas,

principalmente nas redes da leitura e linguagem do hemisfério esquerdo. Envolve défices no processamento fonológico e fragilidades nas competências de linguagem oral e velocidade de processamento. Alertam, ainda, ao citarem Nittrouer e Pennington (2010), para o facto de a dislexia estar muitas vezes associada à Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e a dois transtornos do desenvolvimento da linguagem: Distúrbio de Linguagem (PL) e Distúrbio do Som da Fala (SSL). Esta comorbilidade, quando existe, vem acentuar o quadro de dificuldades apresentado pela criança com dislexia.

Geralmente, as crianças com dislexia apresentam desempenhos superiores nas funções não verbais, relativamente às verbais. Também costumam apresentar baixa autoestima e insegurança, com tendência para se culpabilizarem pelas dificuldades que apresentam e se recusarem a realizar tarefas ligadas à leitura e, por vezes, também à escrita (Coelho, 2012).

Segundo Nielsen (1999), Torres e Fernández (2001); Cruz (2009) e Moura (2011), citados por Coelho (2012), podem apresentar algumas ou várias das seguintes características:

Quadro 1 – Características associadas à Dislexia

Na expressão oral	• Têm dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (tanto a nível oral, como escrito); • Revelam pobreza de vocabulário; • Elaboram frases curtas e simples; • Têm dificuldade na articulação de ideias
a leitura/escrita	• Fazem uma soletração defeituosa (leem palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhecem letras isoladamente sem conseguir ler); • Na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios; • Perdem a linha de leitura; • Apresentam problemas de compreensão semântica (na interpretação de textos); • Revelam dificuldades acentuadas ao nível da consciência fonológica, isto é, na tomada de consciência de que as palavras faladas e escritas são constituídas por fonemas; • Confundem/invertem/substituem letras, sílabas ou palavras; • Na escrita espontânea (composições/redações) mostram severas complicações (dificuldades na composição e organização de ideias).

Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011, pág. 82) sintetizam os sinais identificados por alguns autores na dislexia e problemáticas geralmente associadas - disgrafia disortografia e discalculia – da seguinte forma:

Quadro 2 - Sinais principais de Transtorno de Aprendizagem da Leitura

Transtorno de leitura ou dislexia do desenvolvimento (Rotta, 2006)	• Leitura e escrita, muitas vezes, incompreensíveis. Não compreensão da leitura. • Dificuldade em identificação de letras. Confusões de letras diferentes, orientações ou pequenas diferenças na grafia: (p/q - b/d - c/e - u/v - i/j - n/u) ou sons semelhantes (b/p - d/t). • Dificuldade em aprender letra-som. Isso leva a inversões de sílabas ou palavras (sol/los), substituições de palavras com estrutura semelhante; supressão ou adição de letras ou de sílabas (marinha/marina); repetição de sílabas ou palavras. • Dificuldade em provas de consciência fonológica e imaturidade fonológica. Dificuldade de identificar e realizar rimas, após os 4 anos. Fragmentação incorreta na escrita (pu leina pis cina/ pulei na piscina). • Confusão em relações temporo-espaciais, esquema corporal e lateralidade (não reconhece direito e esquerdo em si próprio aos 6 anos). Escrita em espelho após os 6 ou 7 anos. (...)
Transtorno da expressão escrita (Ciasca, 2003)	• Disgrafia: traçado de letra ilegível, dificuldade para escrever, mistura de letras (maiúsculas/minúsculas, forma/cursiva), traçado de letra incompleto, dificuldade visuomotora (cópia) e visuoespacial. Comum associação com transtorno de desenvolvimento de coordenação (TDC). • Disortografia: geralmente acompanha a dislexia. São dificuldades linguísticas (fonológicas e ortográficas) e de produção de texto.

Para Teles (2004), as crianças com dislexia, para além de apresentarem um défice fonológico, apresentam também dificuldades a nível da memória auditiva e visual e a nível da automatização. Para esta autora, os métodos multissensoriais, por intervirem em mais do que um sentido (visão, audição e tato), são aqueles que melhor ajudam a criança a enfatizar aspetos cinestésicos e a integrar as funções de ver e ouvir com o ato de ler e escrever. Desse modo, preconiza o recurso a aprendizagem multissensorial, estruturada e cumulativa, ao ensino explícito e ao treino da automatização das competências aprendidas. Lima et al. (2011), para além dos défices específicos nas funções neuropsicológicas, como sejam o processamento visual e auditivo, no sistema fonológico da linguagem, na atenção e nas funções executivas, referem estudos de caso em que crianças com dislexia apresentam défices em provas específicas de leitura/escrita, consciência fonológica, maior frequência de erros na escrita espontânea e sob ditado, trocas surdas na escrita de palavras, dificuldades na memória a curto-prazo e na organização perceptivo-motora. Barbosa et al. (2019) referem que a maioria dos estudos (e.g., Hulme & Snowling, 2014; Fletcher, 2009; Ramus et al., 2003) no campo da dislexia se centra, principalmente, na análise da influência das deficiências da memória de trabalho, principalmente a memória fonológica, vista, muitas das vezes como uma das principais causas desta disfunção. Num estudo destes autores, que englobou uma amostra de 47 crianças, entre os 8 e os 13 anos, das quais 24 com dislexia e 23 com desenvolvimento típico (grupo de controle), com recurso a um conjunto de testes neuropsicológicos destinados a avaliar as funções executivas, obteve como resultados a identificação de maiores dificuldades a nível dessas funções nas crianças com dislexia, comparativamente às do grupo de controle, nomeadamente no que respeita a modulação seletiva da atenção, mudança, e controlo inibitório. Essas dificuldades, segundo Barbosa, parecem ser afetadas por défices fonológicos associados à memória de trabalho, comumente associados à dislexia. Estas conclusões vieram, mais uma vez, confirmar estudos realizados anteriormente por outros autores (e.g., Reiter & Tucha, 2005).

Desenvolvendo estudos semelhantes, Medina e Guimarães (2021), tomando uma amostra de 28 crianças, entre 9 e 11 anos, das quais metade com dislexia e a outra metade como grupo de controle, puderam observar o estabelecimento de correlações entre as variáveis “consciência fonológica” / “desempenho de leitura”, através da avaliação de funções como flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, controlo inibitório e fluência verbal e ortográfica. As diferenças de desempenho entre os dois grupos de alunos foram

significativas. Em conclusão, referem estes autores que os resultados possibilitam deduzir que, intervindo adequadamente no desenvolvimento da consciência fonológica e das funções executivas, o desempenho na leitura dos alunos com dislexia pode ser melhorado.

2.1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Segundo Blachman (2000), citado por Albuquerque, C., 2018) a consciência fonológica é uma competência metalinguística que consiste na capacidade de identificar componentes fonológicas da linguagem oral. No que se refere à estrutura fonológica das palavras, estas podem ser analisadas no que respeita a diferentes tipos de unidades: sílabas, unidades intrassilábicas, rimas e fonemas (Albuquerque, C., 2018). O termo consciência fonológica pode referir-se a qualquer destas unidades. Segundo Goswami, 2010; Ziegler e Goswami (2005), esta consciência desenvolve-se de forma gradual e progride de unidades maiores (palavra, sílaba) para intermédias (rimas) e menores (fonemas).

A relação entre a consciência fonológica e a leitura, bem como com a dislexia, tem sido alvo de diversos estudos. Deuschle e Cechella (2009), para a sua pesquisa sobre o tema “O défice em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção”, empreenderam uma revisão abrangente, não sistemática da literatura através de pesquisa em diferentes bases de dados, englobando 98 trabalhos, dos quais utilizaram 55 na elaboração da monografia “As relações entre consciência fonológica e dislexia”. Desta revisão, algumas conclusões destacam-se como de grande importância:

- 1) Determinadas habilidades em consciência fonológica facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita;
- 2) As crianças sujeitas a intervenções baseadas na consciência fonológica conseguiram ganhos significativos nas habilidades de consciência fonológica e desenvolvimento das habilidades de leitura, comparativamente às que foram intervencionadas noutros campos;
- 3) A intervenção no campo da consciência fonológica parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento dos sistemas neurológicos responsáveis pela proficiência da leitura;
- 4) “A identificação precoce da dislexia é importante porque o cérebro apresenta maior plasticidade em crianças pequenas e é potencialmente mais maleável para um redirecionamento dos circuitos neuronais.” (p.199).

Os autores apresentam como sugestão baseada num dos trabalhos revistos (Etchepareborda M.C., 2002) o seguinte cronograma de intervenção por ordem de complexidade:

- 1º) Estrutura silábica das palavras (síntese silábica; análise silábica);
- 2º) Identificação de sílabas (segundo sua posição; segundo sua natureza);
- 3º) Comparação de sílabas (segundo sua posição; segundo sua natureza);
- 4º) Recombinação fonológica (omissão de sílaba final; omissão de sílaba inicial; omissão de sílaba central; inversão de sílabas; adição de sílaba final; adição de sílaba inicial).

Fukuda e Capellini (2012) realizaram um estudo que consistiu em identificar alunos com sinais de risco de dislexia e verificar a eficácia de um programa de treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema nessa amostra. Participaram deste estudo 60 alunos divididos em: 30 alunos submetidos ao programa de treinamento (GI), e 30 alunos não submetidos ao programa de treinamento (GII). Os resultados revelaram que, após o período de intervenção, o GI apresentou diferenças estatisticamente significantes em todas as habilidades propostas na avaliação. As autoras puderam concluir que o programa de treinamento das habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema foi eficaz para a identificação dos alunos com sinais de dislexia (testes pré-intervenção) e contribuiu para a melhoria das habilidades cognitivo-linguísticas (testes pós-intervenção). Os testes pré-intervenção incluíram as seguintes provas:

- 1) Conhecimento do alfabeto; 2) Consciência fonológica (produção de rima; identificação de rima; segmentação silábica; produção de palavras a partir do fonema dado; síntese fonémica; identificação de som inicial); 3) Memória de trabalho; 4) Velocidade de acesso à informação fonológica; 5) Atenção visual; 6) Leitura de palavras e pseudopalavras; 7) Compreensão de frases a partir de imagens apresentadas.

Após as provas de identificação, elaboraram estratégias para o programa de treinamento das habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema, tomando como base as pesquisas de Schneider et al. (2000). O programa constou de treze atividades trabalhadas em 18 sessões cumulativas, com duração de 50 minutos, realizadas em duas sessões semanais na escola de origem dos alunos identificados. As atividades desenvolvidas foram as seguintes:

- 1) Identificação das letras e reconhecimento do alfabeto fonémico; 2) Combinação de letra para a formação de sílabas e formação de palavras; 3) Identificação de imagens pelo nome das letras; 4) Identificação de imagens pelo som das letras; 5) Identificação de palavras

dentro de uma frase; 6) Identificação e manipulação de sílabas na palavra 7) Síntese fonémica; 8) Rima; 9) Identificação e discriminação de fonemas; 10) Segmentação de fonemas; 11) Subtração de fonemas; 12) Substituição de fonemas; 13) Transposição de fonemas.

Um estudo semelhante foi desenvolvido por Silva e Capellini (2015) que incluiu 40 alunos de 1º ano, divididos em dois grupos: 20 alunos sem risco de dislexia (GI) e 20 alunos com risco de dislexia (GII). As propostas de atividades foram idênticas às apresentadas por Fukuda e Capellini (2012). Dizem os autores que na comparação da pré com a pós-testagem do desempenho dos alunos dos dois grupos houve diferença estatística para os sub-testes das habilidades de leitura, escrita, consciência fonológica, processamento auditivo e velocidade de processamento, indicando média de desempenho superior para GII na pós-testagem comparada com a pré-testagem. Concluíram que o programa de intervenção fonológica foi eficaz para os alunos de risco de dislexia, uma vez que, possibilitou o desenvolvimento da consciência fonológica por meio do trabalho interventivo, contribuindo para a aquisição das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Rodrigues e Ciasca (2016), no seu artigo “Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção”, fazem referência à proposta de intervenção de Adams et al. (2006) que sugerem a seguinte metodologia para desenvolver a consciência fonológica desde cedo:

- 1) Estimular a habilidade das crianças prestarem atenção aos sons de forma seletiva, ou seja, discriminação e denominação de sons diversos; 2) Usar rimas para introduzir os sons das palavras; 3) Desenvolver a consciência de que a fala é constituída por sequência de palavras, ou seja, que frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nosso pensamento; 4) Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as; 5) Desenvolver a consciência de que as palavras contêm fonemas; 6) Introduzir a relação entre grafema/fonema, utilizando-se de explicação verbal, espelhos, observação dos colegas ao falar, cartões com figuras, dentre outros; 7) Introdução gradual das letras e da escrita.

Jardini e Souza (2006), no seu artigo “Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória”, concordando com Hulme et al., (2002), afirmam que a consciência fonológica é o melhor prenúncio para a aquisição da leitura e escrita. Fazem referência a uma metodologia de aprendizagem que “alia inputs neuropsicológicos, como os sons/fonemas, às letras/grafemas, às boquinhinhas/articulemas” desenvolvida por Jardini (1997), com o objetivo de alfabetizar e/ou reabilitar crianças que

apresentavam distúrbios na leitura e escrita. De modo a testar aquilo que denominaram Método Fonovisiarticulatório (vulgarmente conhecido por Método das Boquinhos), desenvolveram um estudo que envolveu 30 crianças com diagnóstico de dislexia (entre outros), com idade de 7 a 10 anos. A metodologia escolhe a fala, e os seus sons (fonemas), como ponto de partida para a aquisição das letras (grafemas), para desenvolver a consciência fonoarticulatória, ou seja, os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente (articulemas, ou “boquinhos”), baseando-se, para tal, nos princípios da Fonologia Articulatória (FAR), que preconiza a unidade fonético-fonológica, ou seja, o gesto articulatório, com referência a Browman e Goldstein (1986). Após a intervenção, que durou 6 meses, concluíram que “(...) todas as crianças se tornaram significativamente melhores, em todas as questões avaliadas, tanto por seus professores, como pelos seus pais, mostrando que a aquisição e reabilitação da leitura e escrita têm resultados estatisticamente significativos por meio do uso do Método das Boquinhos.”

2.1.3 RELAÇÃO DISLEXIA/DISORTOGRAFIA

Cidrim e Madeiro (2017) levaram a cabo uma revisão de literatura visando estudar as dificuldades ortográficas enfrentadas por disléxicos e identificar abordagens de intervenção. Tratou-se de uma revisão integrativa da literatura com o intuito de responder à pergunta: “Considerando o domínio da ortografia um dos desafios frequentemente enfrentados por disléxicos, como se caracterizam os estudos a respeito da relação entre dislexia e ortografia?” Incluiu artigos originais completos e artigos de revisão. De entre 454 artigos encontrados sobre o tema em estudo, selecionaram 36 que correspondiam aos critérios de seleção. Algumas conclusões que os autores encontraram nos artigos revistos:

- 1) Na dislexia, os prejuízos ortográficos costumam ser mais extensos e persistentes do que na leitura;
- 2) Hipótese do déficit fonológico para explicar a alta frequência de erros na escrita, de crianças com dislexia;
- 3) As pessoas com dislexia apresentam déficit na memória de trabalho que interfere diretamente no desempenho das atividades de escrita;
- 4) A dislexia é um distúrbio de aprendizagem que afeta o reconhecimento das palavras na leitura, na soletração e na escrita, resultante de um déficit no processamento fonológico;

- 5) Crianças com dislexia são mais lentas na habilidade de soletração quando comparadas com crianças sem dificuldades específicas de aprendizagem;
- 6) Os pesquisadores estudados destacam a importância de se utilizar a estratégia visuo-ortográfica em programas de intervenção para promover a aquisição de palavras novas;
- 7) Atividades de memória operacional associadas à leitura e escrita foram sugeridas para serem introduzidas no processo de intervenção nas dificuldades ortográficas de crianças com dislexia;
- 8) Vários estudos concluem que o uso das tecnologias da comunicação e da informação (TIC), tais como softwares que disponibilizam correção automática de ortografia, ferramentas para avaliação de leitura e compreensão de textos e e-readers, tem auxiliado a intervenção em crianças com dislexia;
- 9) Diferentes pesquisas sugerem que as atividades de avaliação e intervenção em crianças com dislexia sejam o mais diversificadas possível em virtude de elas apresentarem, com frequência, resistência às tarefas mais formais de leitura e escrita, o que se justifica pelas suas próprias dificuldades de aprendizagem.

Mérida e Fernández (2006), no seu artigo “Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores” refere que as principais dificuldades que se podem encontrar em crianças com dislexia são:

- 1) Escassa consciência fonológica; 2) Dificuldades para aplicar o princípio alfabético;
- 3) Dificuldades na memória visual de palavras; 4) Dificuldades em automatizar as regras de ortografia.

Diz ainda que, dos estudos que tem realizado, tem chegado a algumas conclusões como:

a)Devemos encontrar estratégias de ensino da ortografia que não gerem ansiedade nas crianças; b) Devemos desenvolver sequências de aprendizagem que levem à automatização e sejam adequadas para cada tipo de erro; c) Temos de conseguir potenciar os mecanismos de autorregulação e metacognição, uma vez que há duas formas de aprender ortografia: a aprendizagem passiva, através da prática contínua de leitura e potenciação da memória visual, e a outra ativa, que requer o querer aprender, exigindo uma atitude de alerta consciente no ato de escrever. Segundo os autores do artigo, é, essencialmente, nestes aspetos que a intervenção tem de ser centrada.

2.2 INTERVENÇÃO NA DISLEXIA

Tratando-se de estudar e intervir em casos de alunos com sinais de dislexia, transtorno de aprendizagem relacionado com problemas da aquisição e desenvolvimento de funções cerebrais, considerou-se pertinente para este estudo centrar a pesquisa em literatura que aborde métodos e estratégias de intervenção focadas no aperfeiçoamento dessas funções.

2.2.1 MÉTODOS, METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS, RECURSOS

a) Métodos de ensino da leitura, segundo Teles (2018)

- Fono-silábicos: À semelhança do que acontece relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral, estes métodos iniciam-se com as habilidades mais simples, progredindo para as mais complexas: fonemas / sílabas / palavras / frases / textos / leitura e escrita;
- Multissensoriais: Recorrem à utilização, em simultâneo, dos vários sentidos corporais, estimulando as diferentes zonas cerebrais e facilitando, desse modo, a aprendizagem;
- Sequenciais: Os materiais são organizados metodicamente, dos conceitos mais básicos até aos mais difíceis, seguindo a lógica da oralidade;
- Cumulativos e sistemáticos: Cada etapa da aprendizagem fundamenta-se nos conhecimentos previamente adquiridos, exigindo revisão e sistematização constante, até à automatização e memorização;
- Sintéticos e analíticos: Parte da síntese dos fonemas para a leitura das sílabas e destas para as palavras e da análise das sílabas e fonemas que formam as palavras, seguindo-se a escrita, no caso sintéticos; os analíticos, ou globais, parte de um todo mais complexo, texto, frase ou palavra, para a divisão silábica e daí chegar à letra.
- Diretos e explícitos: Sempre que necessário, conforme as características de cada criança, recorre-se ao ensino explícito direto.

Ainda de acordo com a mesma autora, qualquer método não pode dispensar:

- **Avaliação diagnóstica** contínua e rigorosa, de modo a detetar as reais dificuldades e traçar um plano de intervenção e reeducação ajustado;
- **Monitorização dos resultados** através de uma avaliação regular e sistemática das aprendizagens.

b) Método Fonomímico Paula Teles

É um método fono-silábico e multissensorial de desenvolvimento de competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e escrita. É, ao mesmo tempo, um método sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito, com avaliação e monitorização sistemática das aprendizagens. Ensina os nomes e os sons de cada letra do alfabeto aliados a um gesto específico e a uma cantilena. Visa desenvolver a consciência fonológica, a correspondência grafema/fonema, a fusão fonémica, a fluência, o vocabulário, a ortografia e a caligrafia. Foi elaborado a partir dos resultados da investigação neurocientífica sobre os processos cognitivos que estão envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Baseia-se também na experiência profissional da autora, professora e psicóloga educacional (Teles, 2018)

c) Software Graphogame

Baseia-se no conhecimento de estratégias com resultados positivos na intervenção com crianças disléxicas. É um programa de instrução fónica informatizado, que consiste no treino das relações letra-som e do processo de descodificação, promovendo a fluência. Recorre ao uso de auscultadores, através dos quais a criança ouve o som de uma letra, sílaba, palavra ou pseudopalavra e tem de identificar a forma escrita do som que ouviu, de entre várias opções. Aposta em três grandes processos leitores: princípio alfabético - uma letra corresponde a um som e vice-versa, numa correspondência biunívoca; princípio ortográfico - cada letra pode corresponder a mais do que um som e vice-versa, de acordo com regras ortográficas específicas; e promoção do léxico-ortográfico, transversal a todo o jogo, através de repetições sistematizadas de cada palavra e da introdução de irregularidades ortográficas em contexto de palavra (Sucena, 2018).

d) Método Fonovisiarticulatório (Método das Boquinhinhas), de Renata Jardim

Além das estratégias fónicas (fonema/ som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulema/Boquinhinhas). Os articulemas são as imagens articuladas de cada fonema. Com base nos princípios da Fonologia Articulatória, associa cada letra ao seu ponto de articulação bucal ao ser pronunciada isoladamente. É adequado para a alfabetização e para reeducação de dificuldades de leitura e escrita (Jardini, 2011). O conhecimento é construído através dos vários canais sensoriais, ou seja, auditivo, visual, cognitivo, cinestésico ou motor, o que faz deste um método multissensorial (Melo, Sousa & Fonseca, 2019).

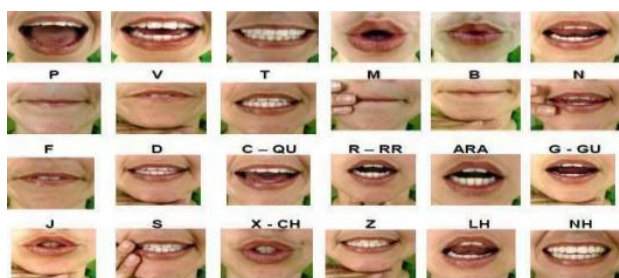


Figura 1 – Conjunto de articulemas do Método das Boquinhas, de Jardini

e) Cadernos de Reeducação da Dislexia, de Helena Serra

Helena Serra é investigadora na área da educação especial e professora coordenadora jubilada da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. As atividades e os exercícios propostos neste caderno desenvolvem as principais competências básicas e instrumentais implicadas nas aprendizagens simbólicas que a escola promove: a atenção; a percepção e memória auditiva e visual; as habilidades fonológicas; a associação auditiva-visual; as noções de tempo e espaço; a expressão oral e escrita; a eficiência na leitura/fluência; expressão e compreensão de textos lidos; eficiência na escrita, ortografia e sintaxe (Serra & Alves, 2008). Segundo Dias (2017), este método reúne todas as características de um método multissensorial, na medida em que apresenta um conjunto variado de exercícios que estimulam a consciência fonológica, a percepção e a memória visuais, a orientação espacial e a lateralidade, a orientação temporal e os domínios da leitura.

f) Recursos Educativos Digitais (RED)

Cidrim e Madeiro (2017), num artigo da Revista CEFAC, apresentam uma revisão de literatura sobre as tecnologias aplicadas à reeducação da dislexia. Nele relacionam um conjunto de artigos e estudos internacionais que assinalam a importância e os efeitos positivos do recurso às ferramentas tecnológicas no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura. Sem dúvida, é crescente o reconhecimento da mais-valia que estes recursos constituem. As RED abrem novas perspetivas no que diz respeito às possibilidades de estímulo do desenvolvimento de habilidades nas nossas crianças. São inúmeras as ferramentas a que podemos recorrer para a construção de materiais de leitura, identificação de palavras, letras, sílabas, completamento de frases, sopa de letras e todo o tipo de exercícios interativos, transformando as experiências de aprendizagem em situações de jogo, tão do agrado dos alunos, estimulando-os e levando-os a sentir vontade de superar obstáculos. Algumas plataformas apresentam exercícios já elaborados, com a possibilidade

de serem editados e adaptados a novas situações de aprendizagem. Alguns exemplos de ferramentas e plataformas online:

- redge.dge.mec.pt/ilha/periscopio
- quizizz.com
- wordwall.net
- escolavirtual.pt
- kahoot.it
- nearpod.com
- edpuzzle.com
- dislexicos.wordpress.com/dislexia/fichas-de-trabalho/
- canva.com
- thewordsearch.com
- bookcreator.com

g) Uso de rimas e lengalengas

Reconhecida a importância da consciência fonológica e da consciência fonética, bem como o treino e desenvolvimento da memória auditiva, a par da visual, para o processo de aprendizagem da leitura, o uso de rimas, lengalengas e contos rimados assume forte relevância. A par disso, constitui oportunidade de desenvolvimento e reeducação da linguagem oral, de uma forma lúdica. Outros fatores a ter em conta é a maior facilidade de leitura de textos poéticos, em comparação com a prosa, e o gosto que as crianças apresentam por este tipo de texto. Não podemos esquecer que, como diz Viana (2006), as crianças motivadas estão sempre mais aptas a superar dificuldades, tornam-se mais perseverantes e capazes de trabalhar mais e melhor. A literatura infantil oferece-nos uma vasta gama de autores com publicações deste género, muito ao gosto dos alunos desta faixa etária. Há ainda a possibilidade de criação de lengalengas e rimas pelos próprios alunos, com ajuda do professor, atividade que costuma mostrar-se muito positiva e enriquecedora.

h) Tiras fonológicas

Material construído pela equipa de Psicologia do Agrupamento – para identificação e nomeação rápida de letras, sílabas, dígrafos, comumente confundidas pelos alunos (p/t; p/q/b/d; ch/j; ch/nh/lh; ca/ça/ce/ci; r/rr; s/ss; v/f...) e ditongos orais e nasais.

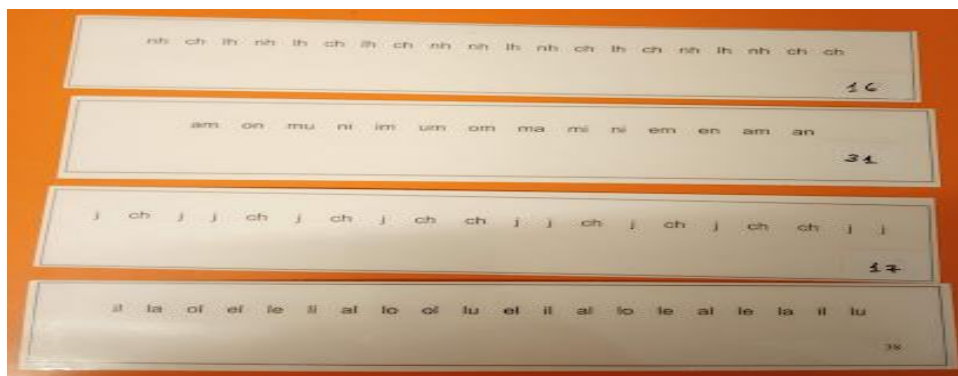


Figura 2 – Tiras fonológicas em uso no Agrupamento

3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1 INTRODUÇÃO

Após revisão de literatura abordando as questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem da leitura e, aliada a esta, da escrita, quer se trate ou não de dislexia diagnosticada, surgiram algumas constatações evidentes.

São vários os estudos encontrados que relatam efeitos positivos de intervenções, efeitos esses, validados empiricamente por evidências confirmadas pelos pares. Os estudos apontam para a necessidade de intervir o mais cedo possível, com vista a evitar que as consequências de competências de leitura não desenvolvidas, ou desenvolvidas de modo deficitário, se estendam a longo prazo, com todas as agravantes que daí advêm para a vida académica, social e emocional das crianças e jovens. Segundo Vale, Sucena e Viana (2011), que avaliaram um total de 1460 crianças portuguesas, de 2º, 3º e 4º ano do 1º ciclo, foram identificadas cerca de 5,4% de crianças com dislexia (i.e., aproximadamente uma criança em cada 20). No entanto, não há muitos estudos que se dediquem à análise destas questões e, principalmente, à intervenção com crianças portuguesas, adaptada aos contextos reais desta população e aplicada desde os primeiros anos da vida académica.

A preocupação com os fracos resultados em termos de literacia das crianças portuguesas tem aumentado nos últimos anos, refletindo-se essa apreensão na legislação que vai sendo publicada, nomeadamente no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, na reformulação dos currículos, nas metas e aprendizagens essenciais do Português para cada ano de escolaridade. Os resultados, no entanto, para algumas crianças, continuam a ficar aquém do pretendido. Há necessidade de delinear métodos e estratégias de intervenção fundamentadas em sistemas de avaliação sistematizada, que vão de encontro às necessidades atuais.

Dizem-nos Lima, Salgado e Ciasca (2011) que o melhor método, do ponto de vista da intervenção, é aquele que permite o aperfeiçoamento das habilidades e o desenvolvimento das potencialidades. Algumas crianças necessitam de estratégias de ensino individualizadas e medidas ativamente. Assim, ao selecionar estratégias para a intervenção, não devem ser criadas expectativas acima das capacidades, habilidades e interesses da criança, ou criadas situações de aprendizagem demasiado difíceis, com tarefas que a criança não consiga

cumprir, ou demasiado fáceis, que levem a criança ao desinteresse, desmotivação e desatenção.

Sendo assim, tudo deverá ser doseado em função da realidade que a criança nos apresenta, das suas dificuldades, mas também do seu potencial e expectativas. Isso exige, por parte do professor, ou de quem estiver a intervir, um cuidado na observação, que tem de ser constante, assídua, sistemática, de modo a poderem ser delineadas estratégias adequadas e capazes de permitirem a concretização de metas específicas e bem definidas. Todo o processo deve ser continuamente avaliado. Antes da intervenção, com o registo do nível de desempenho da criança, que responda a algumas perguntas como, o que sabe, o que faz, como funciona, quão distante ou próxima está do que se pretende para o seu desempenho, quais são as suas dificuldades, tendo, a partir desses dados o ponto de partida para a intervenção. Durante a intervenção, com o desenvolvimento das estratégias escolhidas em função da avaliação inicial, é importante que sejam definidos períodos de avaliação intermédia, para aferir em que ponto a criança se encontra, perceber se a intervenção está a resultar e os reajustes que terão de ser feitos, caso seja necessário. No final do processo, é imprescindível que haja uma avaliação que permita aferir resultados e concluir se a intervenção foi oportuna e os objetivos foram atingidos.

A avaliação, em qualquer fase do processo de intervenção, terá de recorrer a instrumentos que registem as observações sistematizadas e permitam colher dados muito concretos, para serem trabalhados e analisados de forma objetiva, possam ser comparados com outros estudos e tirar conclusões para o futuro.

Posto isto, indo de encontro a um problema que está bastante presente nas nossas preocupações atuais e que pensamos constituir uma agravante para as dificuldades inerentes a algumas crianças, na aprendizagem da leitura e da escrita,

- As crianças que frequentam o 1º ciclo viveram a fase da pandemia, inclusive no pré-escolar;
- Em consequência disso, têm poucas competências prévias essenciais à aprendizagem da leitura;

este estudo procurou responder à seguinte questão:

Será possível, através de uma intervenção sistematizada, baseada em estratégias comprovadas pela literatura internacional, contribuir para a recuperação das aprendizagens, nomeadamente no caso de crianças com sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem?

3.2 DESENHO DO ESTUDO

O objetivo do estudo foi avaliar os efeitos de estratégias de intervenção – validadas empiricamente - ao nível das competências de leitura (precisão e fluência de leitura e expressividade) de 7 alunas do 2º ano de escolaridade. Em particular, pretendeu-se responder às seguintes questões:

- em que medida as competências das alunas identificadas com dificuldades de leitura melhoram após a intervenção, nomeadamente ao nível da fluência, precisão e expressividade?
- em que medida as suas competências se aproximam das competências da turma ao longo e após a intervenção?

Atendendo a isto, o método de investigação escolhido foi o quantitativo quasi-experimental, através de um estudo de caso único tipo AB, por ser o que melhor se adequa aos objetivos deste estudo.

3.3 MÉTODO

3.3.1 PARTICIPANTES

As sete crianças que constituem a população-alvo deste estudo apresentavam sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, são todas do sexo feminino, têm 7 anos de idade, frequentam o 2º ano de escolaridade e são provenientes de três escolas do ensino público, do mesmo agrupamento. constituem, assim, uma amostra intencional, uma vez que preenchem o critério do estudo, mas também de conveniência, atendendo à oportunidade em realizar o estudo e desenvolver a intervenção, uma vez que a investigadora tinha possibilidade de desenvolver com elas, algumas sessões semanais como professora de Apoio Educativo, sentindo necessidade de perceber melhor as suas dificuldades e como atender as necessidades que daí advêm.

3.3.2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

As alunas AA, BA e CA fazem parte de uma turma de dois níveis, 1º/2º ano. A turma tem 14 alunos, 6 de 1º ano e 8 de 2º ano. A aluna AC faz parte de uma turma de dois níveis, 1º/2º ano, com 19 alunos, 10 de 1º ano e 9 de 2º ano. As alunas AR, BR e CR fazem parte de uma turma de 2º ano com 19 alunos.

Todas têm Medidas Universais (Acomodações Curriculares, Diferenciação Pedagógica e Reforço de Aprendizagem por um professor de apoio educativo) e estavam, no início do

estudo, em processo de avaliação pela Equipa de Psicologia do Agrupamento (apêndice A). Entretanto, a aluna BA foi diagnosticada com défice cognitivo de moderado a severo e nas alunas AA e AC foi confirmada a dislexia. Foi realizada a análise dos processos das alunas, para além da recolha de informações junto das professoras titulares das respetivas turmas. Destas diligências, colheram-se algumas informações que permitiram conhecer o seu nível de desempenho e perceber as suas dificuldades. Destacam-se, a morosidade no processo de decifração, a leitura silabada, os erros ortográficos e, principalmente, as constantes trocas fonológicas, na leitura e na escrita. Todas as alunas, exceto a CR, são seguidas em terapia de fala e psicologia. A aluna BR apresenta acentuados problemas de articulação da fala, que afetam gravemente a leitura e a escrita. Nas restantes, os distúrbios da fala são mais ligeiros. Com recurso à Plataforma I AM, usou-se a CIF-CJ e foi traçado um Perfil de Funcionalidade para as sete alunas que constituem a amostra, no que se refere à participação, nomeadamente na “Aquisição de linguagem e formação de conceitos”, “ler e escrever” e “Comunicação”, servindo de base para uma identificação prévia das dificuldades que apresentavam.

Quadro 3- Perfil de funcionalidade da amostra

DOMÍNIOS DE PARTICIPAÇÃO / PERFIL
Aquisição da linguagem e formação de conceitos
Compreender o significado de palavras e frases e utilizá-las corretamente d1330 Adquirir palavras simples ou símbolos com significado: Aprender palavras ou símbolos com significado como sinais e símbolos manuais ou gráficos. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) Juntar palavras para criar palavras lógicas e corretas d1331 Combinar palavras em frases: Aprender a combinar palavras em frases (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) & D1332 Adquirir sintaxe: Aprender a produzir frases ou combinações de frases. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) Adquirir linguagem adicional D134 Adquirir linguagem: Desenvolver a competência de representar pessoas, objetos, acontecimentos, Sentimentos, através de palavras, símbolos, expressões e frases (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR)
Ler e escrever

Reconhecer símbolos d1400 Adquirir competências para reconhecer símbolos: Aprender ações básicas para decifrar símbolos, caracteres, letras e palavras. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) Ler em voz alta d1401 Adquirir competências para pronunciar palavras escritas: aprender ações básicas para pronunciar símbolos e palavras. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) Apreender e interpretar o significado dos textos lidos d166 Ler: Realizar atividades envolvidas na compreensão e interpretação de textos escritos (e.g., livros, instruções ou jornais em texto ou em Braille) com o objetivo de adquirir conhecimentos gerais ou informações específicas. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) & d1402 Adquirir competências para compreender palavras e frases escritas: Aprender ações básicas para compreender o significado das palavras e textos escritos. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) Escrever sons, palavras e frases (gramaticalmente) corretas e utilizá-las para transmitir informação a outras pessoas d170 Escrever: Utilizar ou compor símbolos para transmitir informações, como por exemplo, elaborar um relatório escrito de eventos ou ideias ou redigir uma carta. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) Escrever palavras e frases d1452 Adquirir competências para escrever palavras e frases: Aprender competências básicas para transpor palavras ou ideias pronunciadas oralmente em palavras e frases escritas. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR)
Comunicação Compreender mensagens escritas d325 Comunicar e receber mensagens escritas: Compreender os significados literais e implícitos das mensagens transmitidas através da linguagem escrita (incluindo Braille), como por exemplo, acompanhar os eventos políticos no jornal diário ou compreender mensagens em textos religiosos. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR) Comunicar por meio de linguagem escrita d345 Escrever mensagens: Produzir mensagens com significado literal e implícito transmitidas através da linguagem escrita, como por exemplo, escrever uma carta a um amigo. (alunas AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR)

3.3.3 PROCEDIMENTOS

Na 1ª semana de outubro, foi feita uma avaliação inicial, testes de rastreio de leitura, a todos os alunos do agrupamento. O teste de 2º ano constou da leitura de uma lista de 20 palavras, igual para todos, preparada pela equipa de psicologia. Nesse rastreio, foram

identificadas 3 alunas (AA, BA e CA) com resultados abaixo da média do agrupamento. Como já eram minhas alunas de apoio educativo, desde o 1º ano, comecei a desenvolver com elas ações de treino da leitura.

No âmbito deste estudo, a revisão teórica centrou-se na problemática da dislexia e das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que as mesmas alunas, referenciadas pela professora titular, iniciaram o processo de avaliação, devido aos sinais de dislexia. A revisão teórica visava perceber quais as estratégias mais adequadas ao contexto pretendido. Para responder ao solicitado pelo agrupamento, elaborei o projeto de intervenção, para as alunas, passando esta intervenção a ser o foco do estudo empírico, agora apresentado.

O passo seguinte foi informar os encarregados de educação, dando a conhecer o projeto e solicitando as devidas autorizações, garantindo a confidencialidade de todo o processo. Solicitei também a autorização formal à direção do agrupamento (apêndice B).

Durante a 2ª semana de outubro, elaborei e apliquei um conjunto de testes pré-intervenção, com vista a identificar o ponto de partida para a intervenção A 20 de outubro, dei início à mesma.

Entretanto, foi-me proposto pelo agrupamento a inserção no projeto de mais 4 alunas que, no rastreio inicial, tinham apresentado resultados similares às 3 com quem estava a intervir. Estas meninas pertenciam a outras duas escolas do mesmo agrupamento e não eram minhas alunas. Tendo aceitado, vi o leque do meu público-alvo alargado de 3 para 7. Passaram a ser as alunas AA, BA e CA, da escola A; AC, da escola C; AR, BR e CR, da escola R.

Preparei um novo conjunto de testes de avaliação, iguais para as 7 alunas, para as situar umas relativamente às outras. Para as 4 novas alunas funcionou como teste pré-intervenção e para as primeiras 3 como teste intermédio. A 18 de novembro teve início a 2ª fase da intervenção, com as 7 alunas.

A intervenção foi avaliada sessão a sessão, uma vez que iniciava e terminava com a monitorização e registo da precisão e dos tempos de leitura, número de palavras escritas corretamente em situação de ditado e com os registos do desempenho das várias vertentes da sessão.

Em dezembro e início de março, foi feita monitorização pelo agrupamento da evolução do desempenho na leitura, de novo a todos os alunos do agrupamento, com testes iguais para

cada ano. Essa monitorização permitiu colher dados sobre a situação das 7 alunas relativamente ao agrupamento e às turmas a que pertencem.

Na última semana de março, dei por terminada a intervenção e procedi a uma avaliação pós-intervenção, após duas semanas de interrupção, em abril, com recurso a um conjunto de testes elaborados por mim.

Em maio, apliquei um novo conjunto de testes, com o intuito de verificar se havia perdas no desempenho das alunas, ou se os resultados se mantinham, após um mês de interrupção da intervenção.

Quadro 4 – Resumo da calendarização

Avaliação inicial do agrupamento		Avaliação pré-intervenção (3 alunas)			Avaliação (7 alunas)	Intervenção (7 alunas)	Avaliação do agrupamento			Avaliação pós-intervenção	
Teste de rastreio de leitura a todos os alunos de 2º ano	3 alunas identificadas (AA, BA, CA)	Aplicação de testes de avaliação pré-intervenção	Intervenção (3 alunas)	+ 4 alunas identificadas (AC, AR, BR, CR)	Aplicação de novos testes de avaliação	18 de novembro	Monitorização de dezembro	Monitorização de março	Fim da intervenção	Abril (após 2 semanas do fim da intervenção)	Maio (após 1 mês do fim da intervenção)
1ª semana de outubro		2ª semana de outubro			2ª semana de novembro					2ª semana de abril	1ª semana de maio

3.3.4 INSTRUMENTOS

Para a avaliação diagnóstica pré-intervenção

- A. Teste de rastreio de leitura: lista de 20 palavras para leitura à 1ª vista, para avaliar a precisão e velocidade de leitura, igual para todos os alunos de 2º ano do Agrupamento (Anexo A)
- B. Instrumentos construídos ou selecionados pela professora de apoio/investigadora. (Apêndice C)

Quadro 5 – Instrumentos para a avaliação diagnóstica

Outubro (3 alunas)	Novembro (7 alunas)
- Lista de 20 palavras para leitura após treino - Texto para cronometragem do número de palavras lidas em 1 minuto: a) à primeira vista; b) após estudo prévio - Lista de 15 pseudopalavras para leitura à 1ª vista Ortografia	- Lista de 20 palavras para leitura à 1ª vista e após treino - Duas frases para leitura - Lista de 15 pseudopalavras para leitura à 1ª vista e após treino - Teste de escrita de 12 palavras, em situação de ditado

• Ditado de uma lista de 20 palavras após estudo prévio (as mesmas da leitura) • Ditado de uma frase	
---	--

Para a implementação da intervenção

Quadro 6 – Recursos e estratégias utilizadas na intervenção

Áreas de Intervenção	Estratégias/Recursos
Oralidade/Articulação	- Quadro Fonovisiarticulatório (Método das Boquinhas), de Renata Jardim (anexo B)
Leitura e Escrita	- Exercícios dos Caderno 1 de Reeducação Pedagógica da Dislexia, de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves, Porto Editora (anexo C); - Jogos da Ilha do Periscópio; redge.dge.mec.pt/ilha/periscopio (anexo D); - Rimas e lengalengas (apêndice F); - Dicionário ilustrado construído pelas alunas (apêndice G); - Tiras de fonológicas – material construído pela equipa de Psicologia do Agrupamento – para identificação, nomeação rápida e automatização de fonemas e grafemas, comumente sujeitos a trocas fonológicas (p/t; p/q/b/d; ch/j/x; ch/nh/lh; ca/ça/ce/ci; r/rr; s/ss; v/f, d/n; m/n...) e ditongos orais e nasais; - Listas de palavras do manual “Trocas Fonológicas- Exercícios de consciência fonológica e fonoarticulatória”, de Paula Teles, Porto Editora (anexo D); - Jogos e exercícios online construídos no Wordwall, Quizizz, Kahoot e outras ferramentas (anexo H); - Listas de pseudopalavras de nível de complexidade crescente (apêndice I); - Listas de sílabas do tipo CV, CVV, CCV e CCVV (apêndice J); - Textos de nível de complexidade crescente (apêndice K); - Material manipulável: alfabeto, quadro silábico, silabário; - Imagens para suporte de construção de frases/textos; - Formação de listas de palavras; - Ditados de listas de palavras; - Construção de pequenos textos narrativos/descritivos a partir de imagens e sequências de imagens.

Para as monitorizações de dezembro e março (anexo A)

- Testes de rastreio de leitura: textos para leitura à 1ª vista, para avaliar a precisão, a velocidade e a expressividade.

Para a avaliação após duas semanas, em abril, e após um mês, em maio, do final da intervenção (apêndice D)

- Leitura cronometrada de listas de 30 palavras, à 1ª vista, para avaliação da precisão e fluência
- Ditado de listas de 10 palavras dissilábicas e trissilábicas, sem estudo prévio

3.3.5 PLANO DE INTERVENÇÃO

Cada sessão foi planificada e, sessão a sessão, foram feitos registos das observações sobre as reações e comportamentos das alunas perante as estratégias propostas e dos resultados obtidos. No apêndice E, é apresentado um exemplo de planificação com o registo de observações de um conjunto de cinco sessões.

Pelas razões anteriormente apontadas, foram formados dois grupos de alunas que iniciaram a intervenção em momentos diferentes e divergiram também no número de sessões semanais.

Pela análise dos artigos revistos, verifica-se que vários pesquisadores sugerem que além de atividades fonológicas e de leitura, as estratégias de intervenção contemplem atividades ortográficas e lexicais (Cidrim & Madeiro, 2017; Dias, 2017; Serra & Alves, 2008). As intervenções por eles propostas vão de encontro às características inicialmente encontradas e registadas na introdução deste estudo e ao que ficou referido sobre a necessidade de desenvolvimento das seguintes áreas instrumentais imprescindíveis para a aprendizagem da leitura e da escrita: percepção e discriminação auditiva (consciência fonológica) e visual; psicomotricidade; orientação espaço-tempo; lateralidade; atenção; memória visual e auditiva; memória de trabalho.

Por tudo isto, partindo das observações efetuadas nos alunos alvo deste estudo, diretas e através dos registos nos cadernos, troca de impressões com os docentes titulares e consulta dos processos, após identificadas as suas dificuldades e a necessidade de intervenção, o estudo empírico passou a centrar-se nas áreas referidas.

Do ponto de vista pedagógico, foram definidos os seguintes objetivos da intervenção:

Para as áreas instrumentais

- Desenvolver competências visuoespaciais, linguísticas, articulatórias, fonológicas, auditivas e rítmicas, de lateralidade e psicomotricidade;
- Desenvolver a memória e atenção visual e auditiva;
- Desenvolver a consciência fonológica.

Para a leitura e escrita

- Combater as trocas fonológicas na leitura e na escrita;
- Distinguir fonemas e os grafemas a eles associados;
- Desenvolver a fluência, precisão e ritmo de leitura;
- Combater os erros ortográficos.

A partir da análise do ponto de partida e das dificuldades manifestadas pelas alunas, foi estabelecida uma meta de sucesso, para o final da intervenção.

Meta para a leitura

- Curricular para o 2º ano: 90 palavras por minuto (Buescu et al., 2015)
- Estabelecida para as alunas, como meta de sucesso: 55 palavras por minuto.

IMPLEMENTAÇÃO

Foi delineado o seguinte esquema geral para as sessões, com a duração de 60 min. cada.

Quadro 7 – Esquema das sessões: estratégias e recursos

	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
Exercícios preliminares 10 min.: Desenvolvimento das áreas instrumentais	-Treino da articulação de fonemas (quando necessário); Alternando sessão a sessão: - Exercícios de discriminação visual e atenção, localização espacial, lateralidade e psicomotricidade e discriminação de grafemas; - Apresentação, memorização e exploração rítmica de lengalengas (para introdução dos fonemas em estudo); - Jogos online da “Ilha do Periscópio” (exercícios para a consciência fonológica)	- Quadro Fonovisiarticulatório (Método das Boquinhinhas), de Renata Jardini; - Cadernos de Reeducação Pedagógica da Dislexia (cadernos 1 e 2), de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves, Porto Editora; - Rimas e Lengalengas originais redge.dge.mec.pt/ilha/periscopio/home

Intervenção 50 min.: Leitura e escrita	- Cronometragem de uma leitura lida e treinada na sessão anterior e levada para estudo em casa (alternando sessão a sessão): listas de sílabas do tipo CV, CCV, CVC, CVV, CCVV; listas de palavras; listas de pseudopalavras; textos; - Análise e registo dos resultados, com os alunos; - “Ditado fotográfico” de palavras das listas/textos: o aluno identifica a palavra solicitada, analisa-a, tentando reter a sua ortografia, escreve-a sem copiar e verifica, corrigindo, se necessário; - Completamento de palavras com os fonemas em falta; - Divisão silábica das palavras exploradas; - Formação de novas palavras ou pseudopalavras, a partir da permuta, subtração, adição ou substituição de sílabas; - Adição de palavras novas no dicionário ilustrado em construção; - Construção de frases; - Exploração de vocabulário / compreensão oral e/ou escrita do texto; - Ditado para avaliação da ortografia (semanal) e análise, com os alunos, dos erros cometidos; - Jogo de leitura online (semanal); - Construção de um pequeno texto, a partir de imagens; - Apresentação de nova lista ou texto e	- Listas de sílabas; - Tiras fonológicas; - Listas do manual “Troc as Fonológicas - Exercícios de consciência fonológica e fonoarticulatória”, de Paula Teles, Porto Editora); - Listas de pseudopalavras; - Listas de palavras para completamento; - Textos originais (em anexo); - Tiras com o alfabeto; - Quadro silábico; - Dicionário ilustrado individual, em construção; - Plataformas online: Wordwall, Kahoot, ... - Imagens para construção de texto; - Grelhas de registo.
---	---	--

	treino da leitura, em eco (a professora lê e os alunos repetem em coro e depois individualmente). - Leitura cronometrada “à 1ª vista”; - Análise e registo dos resultados, com os alunos.	
--	---	--

Cada sessão foi planificada e, sessão a sessão, foram feitos registos das observações sobre as reações e comportamentos das alunas perante as estratégias propostas e dos resultados obtidos. No apêndice E, é apresentado um exemplo de planificação com o registo de observações de um conjunto de cinco sessões.

Pelas razões anteriormente apontadas, foram formados dois grupos de alunas que iniciaram a intervenção em momentos diferentes e divergiram também no número de sessões semanais.

Quadro 8- Resumo do número de sessões dos dois grupos de alunas

Alunas	Início da Intervenção	Nº Sessões Semanais	Total de Sessões
Grupo 1 AA, BA e CA	20 de outubro	3	45
Grupo 2 AC, AR, BR e CR	18 de novembro	2	20

3.4. RESULTADOS

Nesta secção serão apresentados e analisados os resultados das avaliações pré-intervenção, os resultados obtidos no decorrer da intervenção e nas avaliações pós-intervenção (após duas semanas e após um mês). Seguiremos de perto o objetivo do estudo de avaliar os efeitos da intervenção individualizada nas competências da leitura, respondendo às questões de investigação (v.d. ponto 3.2).

3.4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PRÉ-INTERVENÇÃO

Como já foi referido, foram realizadas duas avaliações, entre outubro e novembro: um rastreio a todos os alunos de 2º ano do Agrupamento ($N=126$) e uma avaliação pré-intervenção, realizada pela investigadora, às sete alunas que integraram o projeto.

3.4.1.1 RASTREIO DE OUTUBRO A TODOS OS ALUNOS DO AGRUPAMENTO

O teste de leitura de uma lista de 20 palavras foi aplicado a todos os alunos de 2º ano do Agrupamento, com intuito de avaliar a precisão e velocidade de leitura. Os critérios de avaliação foram definidos pelo Agrupamento e os testes foram aplicados pelos docentes titulares das turmas, aos alunos, individualmente. O desempenho de cada aluno foi registado entre quatro pontuações possíveis: a) precisão e velocidade adequadas; b) precisão adequada e velocidade não adequada; c) precisão e velocidade não adequada; d) não lê. Pela análise do quadro 12, verifica-se que a maior parte das palavras foram lidas, por todas as alunas-alvo, com precisão e velocidade não adequadas (c); quatro alunas - AC, AR, BR e CR – leram 0 palavras com precisão e velocidade adequadas (a).

$$P = \text{PCL} / \text{PL} \times 100$$

Quadro 9 - Resultados das alunas-alvo no teste de rastreio de leitura de outubro

Alunas	Número de palavras					M palavras lidas com p e v adequadas			M palavras lidas com p e v adequadas
	P e V adequadas	P adequada e V não adequada	P e V não adequadas	Não lê		Turma A	Turma C	Turma R	Agrupamento
AA	2	7	9	2					
BA	3	7	4	6	13.4				
CA	4	9	5	2					
AC	0	0	20	0			17.5		13.8
AR	0	0	20	0					
BR	0	0	20	0				8.8	
CR	0	0	20	0					

Além disso, o número de palavras lidas com precisão e velocidade adequadas ficou aquém da média dos alunos do Agrupamento ($n=126$, $M=13.8$, $DP=6$) e dos restantes alunos das respetivas turmas (turma A: $n=5$, $M=13.4$, $DP=6.1$; turma C: $n=8$, $M=17.5$, $DP=6.6$; turma R: $n=16$, $M=8.8$, $DP=6.4$).

3.4.2 EM QUE MEDIDA AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA DAS ALUNAS MELHORARAM COM A INTERVENÇÃO INDIVIDUALIZADA?

Conforme referido anteriormente, a partir do teste de rastreio foram identificadas alunas com dificuldades de leitura, 3 numa primeira fase e 4 numa segunda fase. Estas alunas participaram no programa de intervenção, tendo sido avaliadas com provas e específicas antes, durante e após a intervenção, de acordo com a tabela.

$$P = \text{PCL} / \text{PL} \times 100$$

Quadro 10 – Resumo dos instrumentos usados nas três fases da avaliação

Avaliação pré-intervenção (outubro)	Avaliação pré-intervenção (novembro)	Intervenção	Avaliação após duas semanas do final da intervenção (abril)	Avaliação após um mês do final da intervenção (maio)
AA, BA, CA	AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR	AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR	AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR	AA, BA, CA, AC, AR, BR, CR
• Lista de 20 palavras para leitura após treino (as que tinham sido lidas à 1ª vista no rastreio do agrupamento) • Lista de 15 pseudopalavras para leitura à 1ª vista • Texto para avaliação do número de palavras lida em 60'', à 1ª vista e após estudo Ortografia • Ditado de uma lista de 20 palavras após estudo prévio (as	• Lista de 20 palavras para leitura à 1ª vista e após treino • Duas frases para leitura • Lista de 15 pseudopalavras para leitura à 1ª vista e após treino		• Leitura cronometrada de uma lista de 30 palavras, à 1ª vista, para avaliação da precisão e fluência • Ditado de uma lista de 10 palavras dissilábicas e trissilábicas, sem estudo prévio	• Leitura cronometrada de uma lista de 30 palavras, 1ª vista, para avaliação da precisão e fluência • Ditado de uma lista de 10 palavras dissilábicas e trissilábicas, sem estudo prévio

mesmas da leitura) • Ditado de uma frase				
---	--	--	--	--

3.4.2.1 PRÉ-INTERVENÇÃO

As competências de leitura das alunas identificadas na primeira fase foram avaliadas em outubro (AA, BA e CA), enquanto as das alunas identificadas na segunda fase foram avaliadas em novembro (AC, AR, BR e CR). As alunas do primeiro grupo participaram igualmente na avaliação de novembro, tendo já a intervenção iniciado no mês anterior. Nos dois momentos de avaliação, foram escrutinadas as competências de fluência e precisão da leitura, através de:

Em outubro

1. Aplicação de um teste de leitura de uma lista de 20 palavras, após treino, lidas à 1ª vista no rastreio do Agrupamento
2. Aplicação de um teste de leitura de uma lista de 15 pseudopalavras, à 1ª vista e após treino.
3. Aplicação de um teste de fluência de leitura de um texto, à primeira vista e após treino prévio.

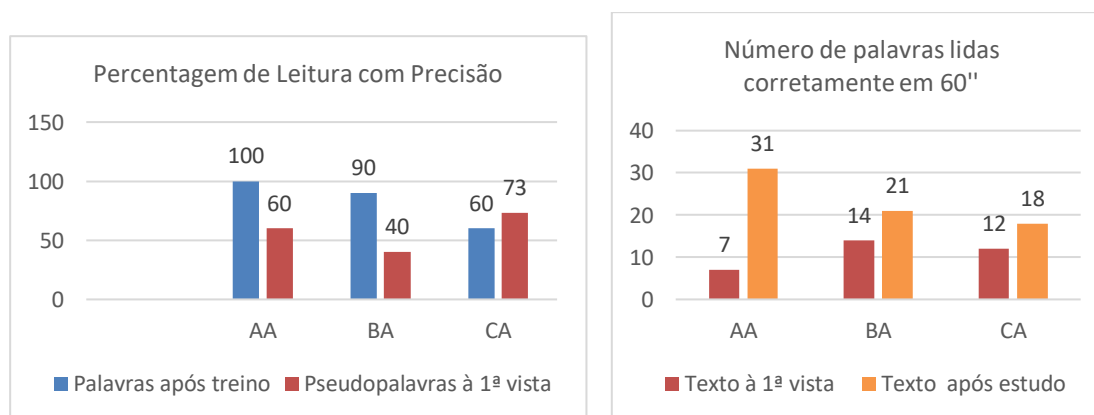


Figura 3 – Resultados da avaliação da precisão e fluência de leitura

4. Aplicação de um teste de ditado de uma lista de 20 palavras, após estudo prévio.
5. Aplicação de um teste de ditado de uma frase, sem estudo prévio.

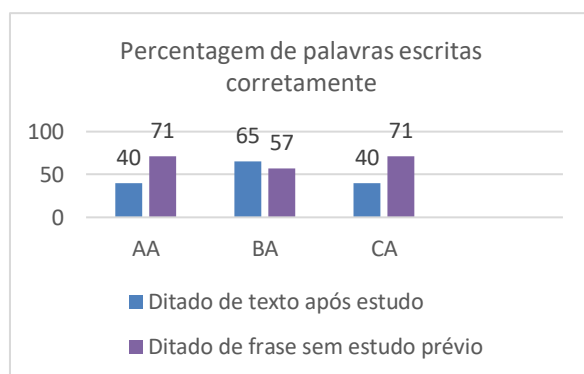


Figura 4 – Percentagem de acertos em situação de ditado

Pela análise dos gráficos, percebemos que, no que respeita à precisão de leitura as 3 alunas, em outubro, conseguiram ler com alguma precisão listas de palavras e textos após estudo e treino prévio. A leitura à 1ª vista apresentava uma dificuldade bastante mais elevada. Na aluna AA, as diferenças entre antes e depois do treino são mais visíveis. Na leitura de pseudopalavras os resultados são ainda mais baixos, à exceção da aluna CA, em que apresentou valores mais elevados do que na leitura de palavras.

Quanto à fluência de leitura, o número de palavras lidas num minuto era reduzido, sem estudo prévio (AA – 7, BA – 14, CA – 12), melhorando após treino (AA – 31, BA – 21, CA – 18). A aluna AA destaca-se por ter atingido 31 palavras por minuto.

No que se refere à escrita, as percentagens de acertos situaram-se entre os 40% e os 65% de acertos, após estudo, para o ditado de texto, e entre os 57% e os 71% de acertos, no caso de pequenas frases, mesmo sem estudo prévio. Estes dados indiciam dificuldades menos acentuadas na escrita do que na leitura. Isto pode dever-se ao facto de o ditado ser feito de forma vagarosa, por vezes silabada, dando oportunidade aos alunos de refletir antes de escrever, o que não acontece para a leitura.

Em novembro

1. Leitura de uma lista de 20 palavras à 1ª vista e após treino.

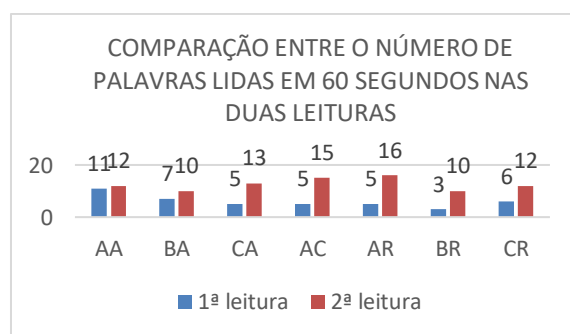


Figura 5 – Comparação do desempenho na leitura antes e após treino de uma lista de palavras

2. Leitura de 2 frases com 10 palavras no total, à 1ª vista e após estudo.
3. Leitura de 15 pseudopalavras, à 1ª vista e após estudo.

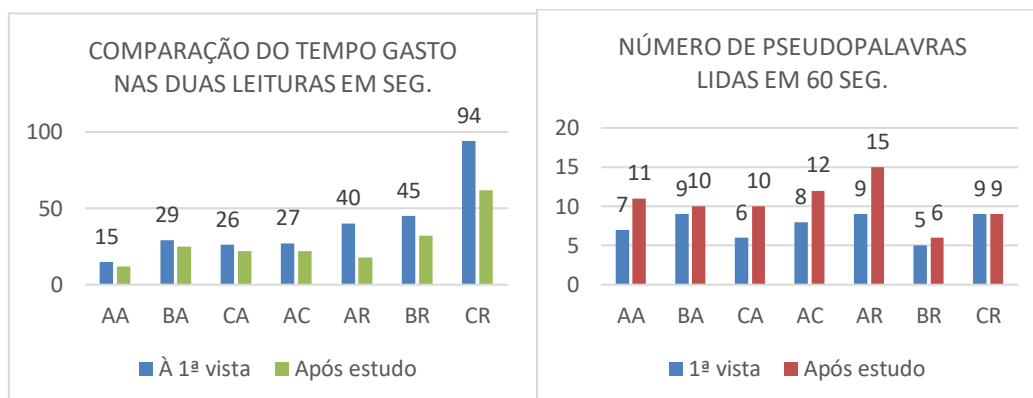


Figura 6 – Comparação de tempo gastos na leitura antes e após treino

Nos testes realizados, foi possível verificar que, no geral, embora com uma ou outra exceção, o desempenho em termos de tempo total de leitura e número de palavras lidas em 60'' é melhor nas três alunas que já tinham iniciado a intervenção em outubro, em comparação com as quatro que estavam a realizar avaliação pré-intervenção. Em ambos os casos, percebe-se que as alunas reagem positivamente ao treino e, após este, na 2ª leitura, há um menor gasto de tempo de leitura total e um maior número de palavras lidas em um minuto. Isto verifica-se tanto para as listas de palavras como para as frases e pseudopalavras.

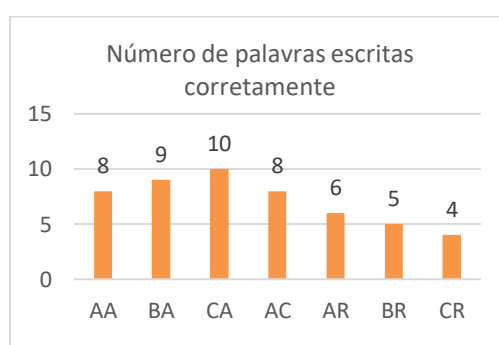


Figura 7 – Desempenho na escrita de palavras em situação de ditado

No teste de escrita, as alunas do 1º grupo – com um mês de intervenção – apresentaram resultados superiores às alunas do 2º grupo.

3.4.2.2 ÍNDICES DE PRECISÃO E FLUÊNCIA DA LEITURA

Com o intuito de avaliar a progressão nas competências de leitura, precisão e fluência, foram tidos em conta resultados apresentados na pré-intervenção, durante a intervenção e após-intervenção. Foram tomados como referência os resultados dos testes comuns a todos os alunos do mesmo ano do Agrupamento, de rastreio, em outubro, e de monitorização, em dezembro e março. Estes testes foram realizados pelos professores titulares de turma. No pós-intervenção, foi feita, pela professora de apoio/investigadora, avaliação em abril e maio (após duas semanas e um mês, respetivamente, do final da intervenção). A partir do registo desses resultados, foram calculados os índices que se apresentam abaixo e que são baseados na leitura à 1ª vista.

3.4.2.2.1 ÍNDICE DE PRECISÃO DE LEITURA

O índice de precisão de leitura, na pré-intervenção foi bastante baixo, como se pode ver nos registos abaixo, com quatro alunas (AC, AR, BR e CR) a não conseguirem ler. Em dezembro, todas as alunas aumentaram o seu desempenho na precisão leitora, com as três alunas do 1º grupo (AA, BA e CA) a manterem esta melhoria em março, e as alunas do 2º grupo a diminuírem ligeiramente. Em abril, após duas semanas sem intervenção, cinco alunas (AA, BA, CA, AC e BR) diminuíram na precisão da leitura, com perdas, em média, de 10% (DP 13,8), e 2 alunas (AR e CR) melhoraram os resultados. Após um mês sem intervenção, todas as alunas, excetuando uma (BR), melhoraram os resultados em relação a abril. Comparando com os resultados de março, 2 alunas (AA e AC) mantiveram os resultados, 2 (BA e CA) desceram e 3 (AR, BR e CR) subiram. Comparando com os valores da pré-intervenção, verifica-se que, em maio, havia ganhos substanciais de cerca de 63% (DP 27,3).

Quadro 11 – Índice de Precisão de Leitura

	Pré- Intervenção outubro	dezembro	março	Pós- Intervenção abril	Pós- Intervenção maio
AA	45	93	90	66	90
BA	50	96	100	96	90
CA	65	91	100	83	90
AC	0	57	90	63	90
AR	0	87	81	82	90
BR	0	78	68	53	65
CR	0	82	71	83	90

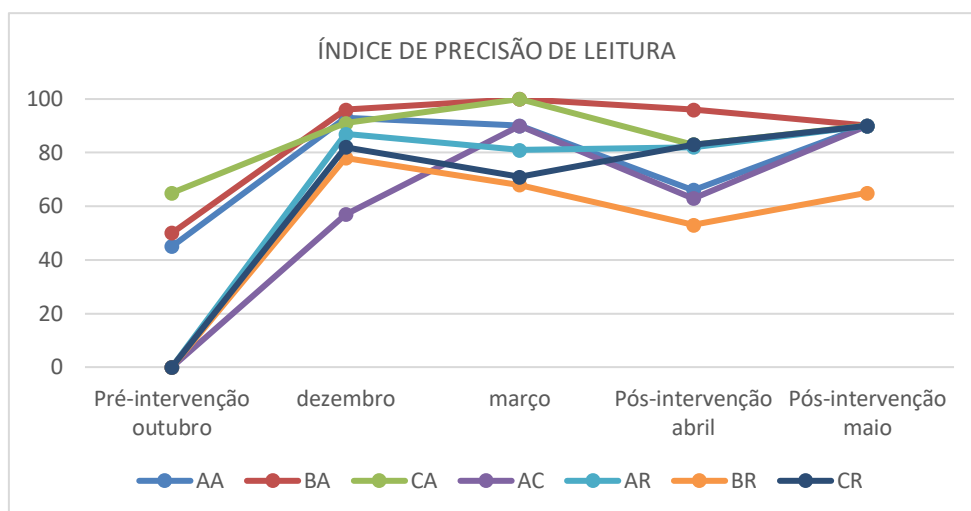


Figura 8 – Gráfico do Índice de Precisão de Leitura

3.4.2.2.2 ÍNDICE DE FLUÊNCIA DE LEITURA

Número de palavras lidas corretamente em 60''

O índice de fluência de leitura, na pré-intervenção foi bastante baixo, como se pode ver nos registos abaixo, com quatro alunas a não conseguir ler, ficando a média em 1,2 palavras lida em 60'' (DP 1,7). Em dezembro a média subiu para 19,4 palavras (DP 4,9) e em março desceu para 18,2 (DP 2,8). Em abril, após duas semanas sem intervenção, a média desceu para 17 (5,3) palavras em 60'', com 3 alunas a regredir, 2 a melhorar e 2 a manter os resultados. Comparando, no entanto, com os resultados da pré-intervenção, verifica-se que, apesar de não terem sido atingidos valores muito altos, em média, houve ganhos de 15,7 (DP 6,1) palavras por 60''. Em maio, verificou-se uma subida bastante acentuada, nos resultados de todas as alunas.

Comparando os índices de precisão e de fluência de leitura, constatamos que os resultados da fluência são bastante inferiores aos da precisão, até à avaliação de abril, ficando aquém da meta traçada. No entanto, em maio deu-se uma grande evolução, no que respeita à fluência. Uma interpretação para o facto pode ser a influência que a leitura com mais precisão na grande maioria das palavras exerce sobre a fluência na leitura das mesmas.

Quadro 12 – índice de Fluência de Leitura

	Pré-Intervenção outubro	dezembro	março	Pós- Intervenção abril	Pós-Intervenção maio
AA	2	25	16	11	40
BA	3	28	17	21	35
CA	4	16	18	13	35
AC	0	17	21	21	40
AR	0	18	21	22	43
BR	0	15	14	10	25
CR	0	17	21	21	35

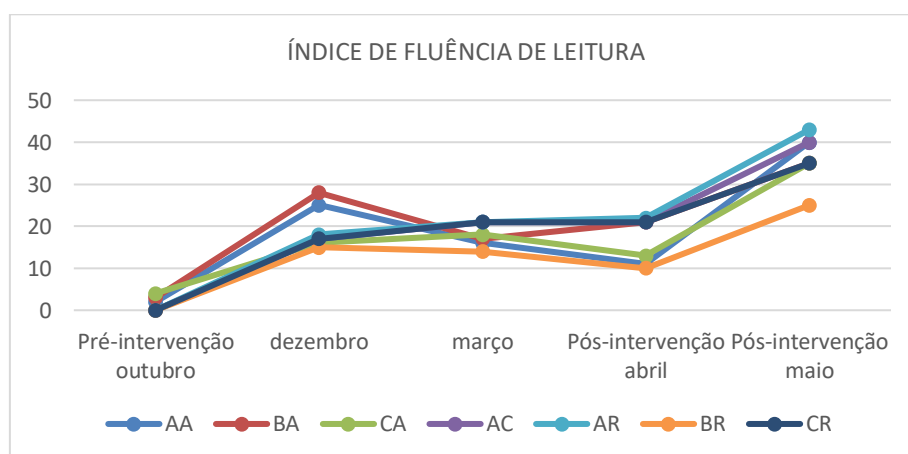


Figura 9 – Gráfico do Índice de Fluência de Leitura

3.4.2.3 ORTOGRAFIA

A par da leitura, também a progressão da ortografia foi monitorizada, através de exercícios de ditado, com o intuito de verificar se os progressos na leitura se refletiam nas competências de escrita e se se mantinham após a interrupção da intervenção.

Quadro 13- Progressão na ortografia

	Pré-Intervenção outubro	dezembro	março	Pós- Intervenção abril	Pós-Intervenção maio
AA	65	25	84	40	90
BA	75	83	92	100	100
CA	83	66	69	60	90
AC	66	71	100	90	60
AR	50	64	70	70	54
BR	41	40	10	40	27
CR	33	35	30	40	63

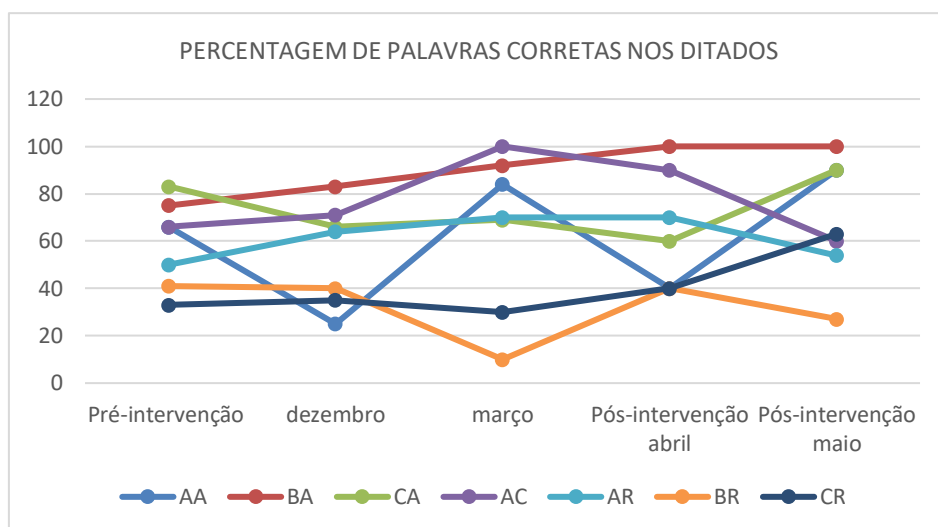


Figura 10 – Gráfico da progressão na ortografia

Podemos constatar, pela análise do gráfico da figura 10, que a aluna AA teve um percurso bastante inconstante, ora subindo ora descendo, e teve um retrocesso de 26% após a duas semanas sem intervenção. As alunas BA, AC e AR são as únicas que tiveram sempre um percurso de progressão. BA continuou a progredir, após as duas semanas sem intervenção, assim como CR, embora em menor escala, AR manteve os resultados e as restantes alunas regrediram. Em maio, as alunas AA, BA, CA e CR recuperaram os seus resultados e até superaram, enquanto AC, AR e BR, desceram. Os resultados apresentados deixaram transparecer um considerável distanciamento entre as alunas AA, BA e CA que iniciaram mais cedo a intervenção e tiveram mais sessões semanais, em relação às alunas AC, AR, BR e CR que iniciaram mais tarde e tiveram menos sessões semanais.

3.4.3 COMO PROGREDIRAM AS ALUNAS AO LONGO DAS SESSÕES

Com o intuito de perceber como se deu a progressão das alunas ao longo das sessões e a partir de que ponto da intervenção os efeitos se começaram a evidenciar, assim como as oscilações ocorridas, apresenta-se uma análise dos resultados da leitura de listas de palavras e de textos, quanto à precisão e à fluência, na tabela abaixo. Listas de palavras e textos surgem em separado por se considerar que apresentam uma complexidade diferente, uma vez que as listas visam o combate às trocas fonológicas, e por isso, são constituídas pelas dificuldades detetadas, enquanto os textos têm o objetivo de consolidar competências

trabalhadas nas listas. Nos apêndices L e M, são apresentados os gráficos de registo, sessão a sessão, que fundamentam esta análise.

Quadro 14 - Análise da progressão na leitura de listas de palavras

LISTA DE PALAVRAS (apêndice L)				
ALUNAS	PRECISÃO		FLUÊNCIA	
	Oscilações ao longo das sessões	Ponto a partir do qual os efeitos se evidenciaram	Oscilações ao longo das sessões	Ponto a partir do qual os efeitos se evidenciaram
AA	Leitura à 1ª vista: Até à lista 5, oscilou entre 83%, 33%, 33%, 93%, 66%.	Leitura à 1ª vista: A partir da lista 6, manteve-se acima dos 90%, à exceção da lista 9 com 70%. Nas listas 6, 7, 8, 10 e 12, obteve 100%.	Leitura à 1ª vista: Os resultados foram sempre muito oscilantes: 6, 8, 10, 9, 10, 12, 10, 13, 14, 12, 16, 13, 16.	Leitura à 1ª vista: A partir da lista 5, nunca desceram abaixo das 10 palavras por minuto.
	Após treino: Todos os resultados se situaram acima dos 90%, à exceção da lista 2 (46%). A partir da lista 7, mantiveram-se nos 100%		Após treino: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 11, 8, 15, 12, 15, 10, 12, 17, 14, 19, 15, 17, 17, não se evidenciando um ponto a partir do qual se destacaram.	
BA	Leitura à 1ª vista: Até à lista 3, oscilou entre 93%, 50% e 43%.	Leitura à 1ª vista: A partir da lista 4, manteve-se nos 100%, à exceção das listas 5 (70%) e 9 (66%).	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 10, 5, 17, 16, 17, 15, 10, 16, 10, 15, 13, 17, não se evidenciando um ponto a partir do qual se destacaram.	
	Após treino: Manteve-se sempre nos 100%, à exceção da lista 2 com 33%.		Após treino: Os resultados mantiveram-se sempre acima de 10, mas sempre muito oscilantes: 14, 12, 16, 18, 16, 16, 12, 18, 13, 16, 19, 16, 22, 18, não se evidenciando um ponto a partir do qual se destacaram.	
CA	Leitura à 1ª vista: Até à lista 5, oscilou entre 86%, 40%, 46%, 46% e 63%.	Leitura à 1ª vista: A partir da lista 6, os resultados situaram-se nos 100%, à exceção das listas 6 (96%), 9	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 12, 10, 16, 12, 16, 12, 14, 16, 11, 18, 13, 13, 18, não se evidenciando um ponto a partir do qual se destacaram.	

		(70%) e 11 (96%).	
	Após treino: Até à lista 6, oscilou entre 100%, 40%, 86%, 63%, 86% e 96%.	Após treino: A partir da lista 7, os resultados mantiveram-se sempre nos 100%.	Após treino: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 15, 8, 14, 17, 14, 15, 27, 29, 16, 26, 15, 17, 21, não se evidenciando um ponto a partir do qual se destacaram.
AC	Leitura à 1ª vista: Desde a lista 1, os resultados foram evidentes, mantendo - se, no entanto, oscilantes: 90%, 93%, 90%, 80%, 75%, 78%, 90%.	Leitura à 1ª vista: Os resultados oscilaram entre 16, 12, 15, 15, 21, 18, 19.	Leitura à 1ª vista: A partir da lista situaram-se em valores mais elevados.
	Após treino: Lista 1- 93%. A partir da lista 2, os resultados mantiveram-se sempre nos 100%.	Após treino: Os resultados foram sempre ascendentes, à exceção da lista 3: 19, 20, 18, 23, 23, 23, 27.	
AR	Leitura à 1ª vista: Até à lista 3, oscilaram entre 83%, 97% e 90%.	Leitura à 1ª vista: A partir da lista 4, os resultados mantiveram-se sempre em 100%.	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 18, 12, 17, 29, 16, 20 e 15. Não houve um ponto a partir do qual se evidenciaram.
	Após treino: Até à lista 3, oscilaram entre 93%, 90% e 96%.	Após treino: A partir da lista 4, os resultados mantiveram-se sempre em 100%.	Após treino: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 22, 18, 22, 21, 16 e 26. Não houve um ponto a partir do qual se evidenciaram.
BR	Leitura à 1ª vista: Até à lista 3, oscilaram entre 30%, 20% e 85%.	Leitura à 1ª vista: A partir da lista 4, mantiveram-se nos 100%, à exceção da lista 5 (90%).	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 5, 10, 17, 28, 12, 14 e 14. Não houve um ponto a partir do qual se evidenciaram.
	Após treino: Até à lista 2, oscilaram: 73% e 70%.	Após treino: A partir da lista 3, mantiveram-se nos 100%.	Após estudo: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 14, 10, 0, 14, 17 e 18 Não houve um ponto a partir do qual se evidenciaram, embora nas 3 últimas listas tenham sido sempre ascendentes.
CR	Leitura à 1ª vista: Até à lista 3, oscilaram entre:	Leitura à 1ª vista: A partir da lista 5, os resultados	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 15, 17, 16, 16, 18 e 20.

	70%, 88% e 90%. Não trabalhou a lista 4.	mantiveram-se sempre nos 100%.	Não houve um ponto a partir do qual se evidenciaram, embora a partir da lista 3, tenham sido sempre ascendentes.
	Após treino: Até à lista 3, oscilaram entre: 70%, 83% e 96%. Não trabalhou a lista 4.	Após treino: A partir da lista 5, os resultados mantiveram-se sempre nos 100%.	Após treino: Os resultados mantiveram-se sempre muito oscilantes: 16, 12, 19, 16, 22 e 22. Não houve um ponto a partir do qual se evidenciaram, embora nas 2 últimas listas se tenham destacado (20)

Quadro 15 - Análise da progressão na leitura de textos

TEXTOS (apêndice M)				
ALUNAS	PRECISÃO		FLUÊNCIA	
	Oscilações ao longo das sessões	Ponto a partir do qual os efeitos se evidenciaram	Oscilações ao longo das sessões	Ponto a partir do qual os efeitos se evidenciaram
AA	Leitura à 1ª vista: Os resultados foram sempre ascendentes: 88%, 91%, 92%, 96% e 100%.		Leitura à 1ª vista: Oscilaram entre: 20, 16, 19, 35 e 38.	Leitura à 1ª vista: Evidenciaram-se os resultados dos 2 últimos textos (35 e 38).
	Após treino: Os resultados foram sempre ascendentes: 92%, 92%, 97%, 100% e 100%		Após treino: Os resultados foram sempre ascendentes, à exceção do texto 2 (19): 22, 19, 35 e 38.	
BA	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se sempre acima dos 90%, oscilando entre: 92%, 100%, 94%, 94% e 100%.		Leitura à 1ª vista: Os resultados foram sempre ascendentes: 22, 26, 27, 38 e 39.	
	Após treino: À exceção do texto 1 (96%), todos os resultados se situaram nos 100%.		Após treino: Os resultados mantiveram-se ascendentes até ao texto 3 (25, 36 e 49), mas nos textos 4 e 5, desceram: (41 e 39).	
CA	Leitura à 1ª vista: Os resultados foram sempre ascendentes: 89%, 89%, 93%, 93% e 100%.		Leitura à 1ª vista: Todos os resultados se mantiveram ascendentes (14, 16, 21, 29) à exceção do texto 5 (21).	

	Após treino: Lista 1: 96%. A partir da lista 2, todos os resultados se mantiveram em 100%.	Após treino: Os resultados mantiveram-se ascendentes: 17, 26, 25, 29, à exceção do texto 3 (25).
AC	Leitura à 1ª vista: Todos os resultados se mantiveram em 100%.	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se ascendentes: 20, 23 e 30.
	Após treino: Texto 1 e 3: 100%. Texto 2: 97%.	Após treino: Os resultados oscilaram entre 56, 40 e 53.
AR	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se ascendentes: 82%, 96% e 100%.	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se ascendentes: 23, 32 e 48.
	Após treino: Todos os resultados se situaram em 100%.	Após treino: Oscilaram entre: 56, 99 e 70.
BR	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se ascendentes: 71%, 95% e 100%.	Leitura à 1ª vista: Oscilaram entre 23, 18 e 30.
	Após treino: Os resultados mantiveram-se ascendentes: 85%, 97% e 100%.	Após treino: Listas 1 e 2: 38. Lista 3: Desceu para 34.
CR	Leitura à 1ª vista: Os resultados mantiveram-se ascendentes: 87%, 90% e 100%.	Leitura à 1ª vista: Oscilaram entre: 26, 32 e 30.
	Após treino: Todos os resultados se situaram nos 100%.	Após treino: Oscilaram entre: 39, 30 e 42.

3.4.4 EM QUE MEDIDA AS COMPETÊNCIAS DA LEITURA DAS ALUNAS INTERVENCIONADAS SE APROXIMARAM ÀS DOS RESTANTES ALUNOS DAS SUAS TURMAS?

Aplicação de testes de leitura de um pequeno texto, a todos os alunos de 2º ano do Agrupamento (126), onde foi avaliada a precisão, a velocidade e a expressividade. Esta avaliação ocorreu em dezembro de 2022 e março de 2023. Foi posta em prática pelos professores titulares de turma e, no caso destas alunas, serviu para posicioná-las em relação aos restantes colegas. As pontuações para as três variáveis variaram entre 3=desempenho

nada adequado; 4=desempenho pouco adequado; 5= desempenho adequado. Os dados obtidos nos dois momentos encontram-se na Figura 22 onde se procurou comparar os alunos consigo próprios, mas também com as pontuações obtidas pelos restantes alunos da respetiva turma.

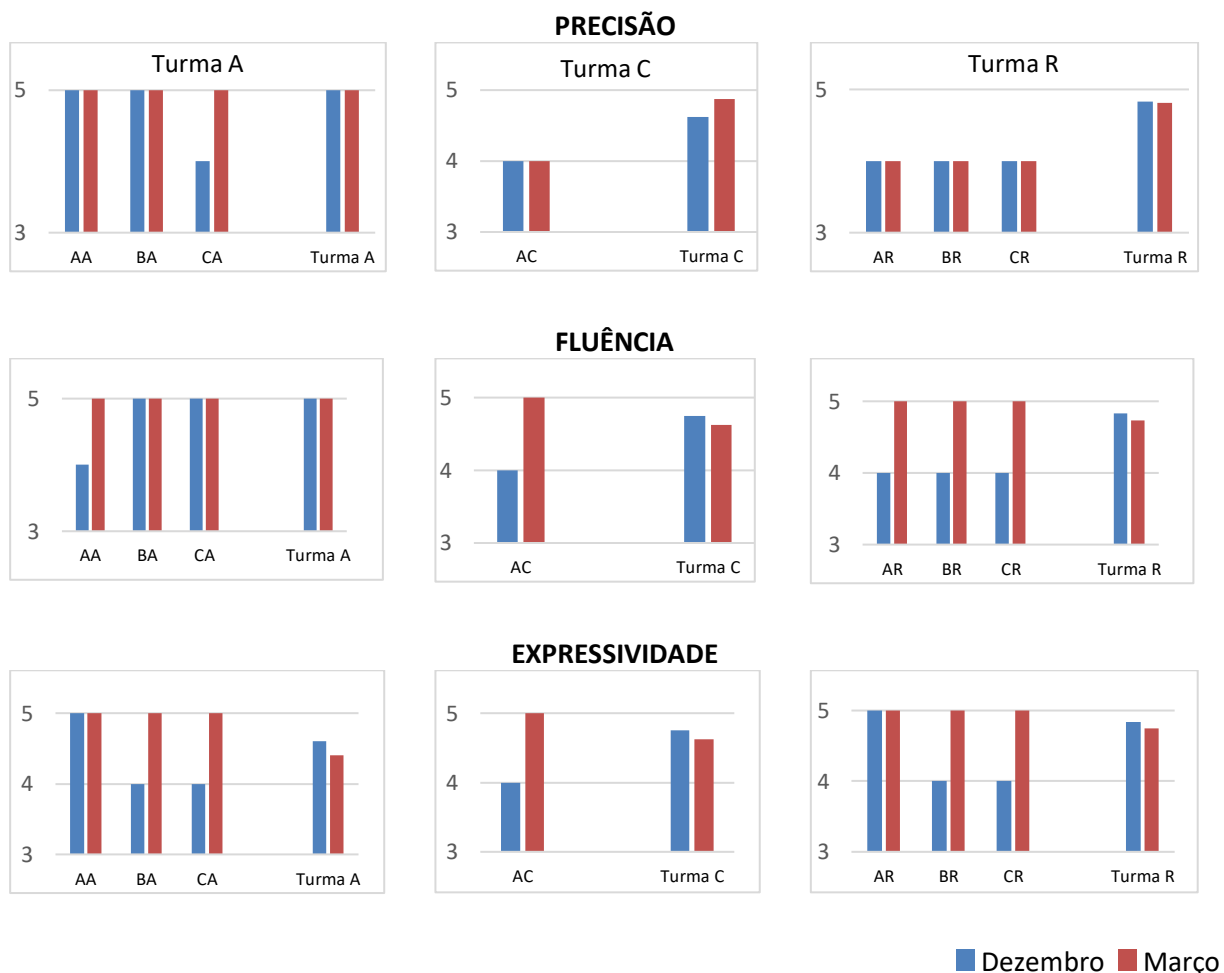


Figura 11 - Comparação com os resultados das turmas

A Figura 22 indica-nos que, no que respeita à precisão de leitura, em dezembro, as alunas AA e BA se encontravam no nível de leitura adequada, embora apenas BA com fluência adequada em simultâneo. AC tinha uma fluência adequada, mas a precisão ainda era pouco adequada. AR, BR e CR mantinham precisão e fluência pouco adequadas. Nenhuma das alunas apresentava precisão ou fluência não adequadas. Este teste avaliou também a expressividade, na qual as alunas AA e AR foram as que apresentaram maior sucesso. Comparando os resultados com as respetivas turmas, as alunas AA, BA e CA, constatamos que as alunas AA e CA apresentavam, respetivamente, um nível de fluência e de precisão da leitura inferior ao da sua turma. Na expressividade, os resultados das alunas BA e CA são

inferiores aos dos restantes alunos da turma. No entanto, a aluna AA apresentou um nível de expressividade superior ao da sua turma. Relativamente à 2ª avaliação intermédia (março de 2023), a aluna AA foi a que obteve melhores resultados: precisão, velocidade e expressividade adequadas. As alunas BA e CA só na expressividade não obtiveram o resultado máximo. As alunas da 2ª fase da intervenção (AC, AR, BR e CR) obtiveram precisão e velocidade pouco adequadas. AC e AR conseguiram expressividade adequada. Se compararmos os resultados das alunas-alvo com os das respetivas turmas (Figura 15), percebemos que as alunas AA, BA e CA mantinham níveis idênticos ao da turma, a aluna AC mantém os níveis abaixo da turma, mas em proporção idêntica ao que acontecia em dezembro, e AR, BR e CR se mantêm no grupo com menos sucesso. Comparando com os resultados obtidos na monitorização de dezembro, constatamos que a aluna AA progrediu na fluência, BA manteve os resultados, CA progrediu na precisão, AC na fluência e na expressividade, AR na fluência, BR na fluência e CR na fluência.

3.5. DISCUSSÃO

Recorrendo a uma monitorização sistemática antes, durante e após a intervenção, com este estudo procurámos verificar os efeitos da implementação de um programa de intervenção centrado nas seguintes áreas: desenvolvimento de competências linguísticas e fonológicas, combate às trocas fonológicas na leitura e escrita; desenvolvimento da fluência e precisão da leitura; combate aos erros de escrita.

Indo ao encontro de estudos efetuados por diversos autores (eg. Medina & Guimarães, 2021; Barbosa et al., 2019; Cidrim & Madeiro, 2017; Fukuda & Capellini, 2012; Lima et al., 2011; Deuschle e Cechella ; 2009; Serra & Alves, 2008; Jardini e Souza, 2006; Teles, 2004), foi possível verificar de que maneira o treino das habilidades fonológicas, com recurso a rimas e à manipulação de sílabas (comparação, subtração, troca e combinação), da atenção e memória auditiva e visual, da consciência e da memória fonológica, da automatização na leitura de palavras e pseudopalavras, da articulação correta dos sons (articulemas), da fluência verbal e ortográfica, influencia a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura.

Para a intervenção, foram tidas em conta as conclusões da revisão de literatura sobre as dificuldades ortográficas e relação com a dislexia de Cidrim e Madeiro (2017), que apontam

no sentido de as atividades levadas a cabo com estas crianças serem o mais diversificadas possível. A razão evocada para tal diversidade de tarefas, prende-se com o facto de apresentarem, com frequência, resistência às tarefas mais formais de leitura e escrita, dado as dificuldades acrescidas de aprendizagem e o esforço que isso representa.

Como era expectável, pela análise dos resultados obtidos podemos inferir que as sete alunas intervencionadas apresentaram progressos significativos, comparativamente com o ponto de partida. Estes progressos foram visíveis nas várias áreas de intervenção: competências linguísticas, fluência e precisão de leitura e ortografia. As estratégias selecionadas e postas em prática no programa de intervenção permitiram às alunas a aquisição de competências que estavam em falta e a aproximação aos resultados das suas turmas e do Agrupamento. Embora na precisão apenas três alunas tenham atingido o nível das respetivas turmas, no que respeita à fluência e à expressividade, todas atingiram ou superaram esses níveis. Apesar disso, os ganhos na precisão de leitura foram mais acentuados e estáveis.

A fluência sofreu mais oscilações. Viana e Ribeiro (2020) designam como leitores fluentes aqueles que são capazes de identificar palavras de forma precisa e automática. Para Castro (2020), o progresso na aprendizagem da leitura tem a ver com a "passagem da leitura enquanto processo controlado, lento e deliberado, para um processo automático que acontece sem esforço e rapidamente"(er.pnl2027.gov.pt/texto/aquisicao-progressiva-das-habilidades-de-leitura-e-escrita).

Este automatismo exige um trabalho individual, regular e repetido ao longo do tempo. Quando o aluno despende esforço na decifração das palavras, porque ainda não automatizou o processo de leitura, necessita de mais tempo para alcançar a velocidade adequada. Pelo que foi dado observar, durante a intervenção, as alunas, tendo partido de um nível de leitura pautado pela nomeação do alfabeto e pela silabação, concentraram o seu maior esforço na aquisição de estratégias de decifração que lhes permitissem reconhecer com precisão as palavras. O trabalho de automatização ficou incompleto, necessita de ser continuado em contexto de sala de aula, através de leituras diárias, com recurso a leituras modelo por parte do professor e/ou colegas leitores fluentes (tutores).

As alunas que começaram mais cedo a intervenção, obtiveram resultados mais positivos, mas as que iniciaram a intervenção com níveis mais baixos afastaram-se mais do ponto inicial. Notou-se, na fase de avaliação pré-intervenção, uma frustração, neste grupo de alunas, por não conseguirem ler de forma adequada, e um receio visível de ler em voz alta,

por medo de serem “gozadas”, dado o grande distanciamento das respetivas turmas. Com a intervenção, percebeu-se uma crescente motivação e aumento do prazer de ler, que as levou a conseguir um sucesso semelhante ao do grupo que iniciou mais cedo, que apresentava, na pré-intervenção, um nível menos negativo. Isso pode, a nosso ver, ajudar a explicar o grande afastamento entre os pontos inicial e final.

Outro aspeto que nos parece relevante é que não foram visíveis diferenças acentuadas entre a evolução das alunas que acabaram por ser diagnosticadas com dislexia ou défice cognitivo e aquelas em que não foi confirmado qualquer tipo de diagnóstico. Este facto vai de encontro a Santos (2020) quando diz que mais importante que obter diagnósticos é saber o que a criança faz e do que precisa.

Estas aquisições levaram a ganhos na compreensão leitora, ou seja, na capacidade de extrair significado da leitura, confirmando que a rapidez e precisão na descodificação determinam a compreensão (Snow et al., 1998, Preventing reading difficulties in young children, citados por Inês Sim-Sim, Ler e Ensinar a Ler, 2006, p. 53). Esta evolução, que corresponde à 3ª etapa do processo de aquisição da leitura, de Siqueira e Gurgel-Giannetti (2010) e Lueder et al. (2009), contribui para que as alunas possam vir a tornar-se boas leitoras, conforme o preconizado por Snowling et al. (2011).

Quanto à relação entre a leitura e a ortografia, neste grupo de alunas leitura e escrita evoluíram em paralelo, notando-se, no entanto, que a ortografia evoluiu mais lentamente, o que vai de encontro às conclusões dos artigos revisados por Madeiro (2017), no que respeita aos prejuízos na ortografia serem mais extensos e persistentes do que na leitura e de o défice na memória de trabalho, nas pessoas com dislexia, interferir diretamente no desempenho das atividades de escrita.

4. CONCLUSÃO

Ao fim deste trabalho, reforçamos o nosso acordo com a posição de Moraes (2018), para quem a competência de leitura representa uma das funções cognitivas que mais influenciam a vida social e pessoal do indivíduo desde o início da escolaridade, pois esta competência representa a base da aquisição de outras competências ao longo da vida escolar e para além dela. Assim, estudos que auxiliem e influenciem a seleção e experimentação de estratégias práticas, ajustadas às necessidades das crianças e as levem a superar as dificuldades com que se defrontam, revestem-se de especial importância.

Este estudo, ao aplicar um conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem, pretende dar um pequeno contributo para as práticas nas possíveis medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem preconizado por autores como Martins e Capellini (2011); Lo e Wang (2009); Simmons et al. (2007); Vaughn et al. (2006). Estes autores, insistem na importância de, o mais precocemente possível, realizar avaliações e pôr em prática intervenções que tendam a minorar os défices que a criança apresenta e desenvolver ao máximo as suas potencialidades e desempenhos, dando-lhe recursos para aperfeiçoar e desenvolver competências e adquirir conhecimentos que lhe são imprescindíveis.

Foi também ao encontro a Esteves (2013), quando refere autores como Cruz (2005) e Shaywitz (2008) para sublinhar que a investigação no âmbito da leitura deve ter sempre presentes três grandes preocupações: identificação precoce, prevenção e reeducação, tendo em conta que as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura podem aprender a ler desde que sejam identificadas cedo e sejam munidas de instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas.

Como qualquer estudo desta natureza, também este apresentou algumas limitações. Uma delas prende-se com o número reduzido de alunos intervencionados, o que impede a generalização das conclusões. Seria de todo conveniente que as estratégias fossem alargadas a um público mais extenso possibilitando a comparação de desempenhos perante as estratégias usadas neste estudo. Outra desvantagem que antevemos tem a ver com o tempo de aplicação. Ficou evidente que quanto mais cedo começar a intervenção melhor são os resultados. Com o objetivo de avaliar os efeitos da intervenção após a sua interrupção, será interessante analisar o que sucederá com as alunas, após um tempo mais alargado sem serem intervencionadas, como acontece após os meses de férias, quando

comparadas com os colegas. Depois desta intervenção, não temos dúvidas em afirmar a utilidade e a necessidade da continuação para estas alunas de programas de intervenção sistemáticos e intencionais, com estas estratégias ou outras com características similares e adaptadas às exigências do currículo de cada ano de escolaridade. Também a escola, conhecedora deste programa, considera a necessidade e a importância deste estudo vir a ser replicado a todos os alunos que mostram dificuldades na leitura e também com as crianças com medidas seletivas e, até, adicionais de apoio à inclusão.

Apesar das limitações enunciadas, parece-nos que este estudo, ao ser desenvolvido em contexto pedagógico e ao responder às necessidades da escola, faz a ponte entre os resultados da investigação e as práticas educativas, fundamentando-as e, desse modo, tornando-as repetíveis e generalizáveis.

Terminamos, então, com as interrogações: Poderão estudos desta natureza contribuir para as mudanças sustentadas das práticas? Como fazer para que esta e outras intervenções baseadas na evidência científica não fiquem fechadas em trabalhos meramente académicos, mas sejam “entregues” às escolas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (1918). Consciência fonológica: Desenvolvimento, avaliação e implicações na aprendizagem da leitura. In *Dislexia, Teoria, Avaliação e Intervenção*. (1ª ed., pp. 80-92). Pactor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. M. (1986). Towards an articulatory phonology. *Phonology*, 3, 219-252. <https://doi.org/10.1017/S0952675700000658>
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, A. et al. (1918). Aprendizagem da leitura: Etapas de desenvolvimento, papel do código ortográfico e Dislexia. In *Dislexia, Teoria, Avaliação e Intervenção*. (1ª ed., pp. 55-72). Pactor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Castro, S. L. (2020). Aquisição progressiva das habilidades de leitura e escrita, de uma fase de controle consciente a uma fase de processamento automático. *LER*. er.pnl2027.gov.pt/texto/aquisicao-progressiva-das-habilidades-de-leitura-e-escrita
- Cervera-Mérida, J. F., & Ygual-Fernández, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *REV NEUROL*, 42(Supl 2), S117-S126. https://www.researchgate.net/publication/7224391_A_proposal_for_intervention_in_dysorthographic_disorders_by_attending_to_the_semiology_of_the_mistakes
- Cidrim, L., & Madeiro, F. (2017). Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. *Revista Cefac*, 19, 99-108. <https://doi.org/10.1590/1982-021620171917916>
- Cidrim, L., & Madeiro, F. (2017). Estudos sobre ortografia no âmbito da dislexia: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, 19(6), 842-854. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719610317>
- Coelho, D. T. (2012). Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. Porto: Areal Editores. <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>
- Coutinho, S., Vale, A. P., & Bertelli, R. (2003). Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonémica no jardim de infância. *Leitura, literatura*

- infantil e ilustração: investigação e prática docente*, 57-64.
http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_consc_fonem_a.pdf
- Das, J. P. (2020). *Reading Difficulties and Dyslexia: Essential Concepts and Programs for Improvement*. Sage Publications Pvt. Limited.
- Deuschle, V. P., & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista Cefac*, 11, 194-200.
<https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>
- Dias, M. F. A. (2017). *Promoção da leitura e da escrita numa criança disléxica do 4º ano* (Doctoral dissertation). Escola Superior de Educação de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10400.26/18219>
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura. Da avaliação à intervenção*. Lisboa: Psicosoma.
- Etchepareborda, M. C. (1989). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. *Dev Med Child Neurol*, 31, 3-13. https://www.researchgate.net/profile/Maximo-Etchepareborda/publication/331124983_Deteccion_precoz_de_la_dislexia_y_enfoque_terapeutico/links/5ee40f5f299bf1faac5259e0/Deteccion-precoz-de-la-dislexia-y-enfoque-terapeutico.pdf
- Fletcher, J. M., Lyons, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2009). *Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção*. Artmed Editora.
- Fuerst, D. R. (2008). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*: Jack M. Fletcher, G. Reid Lyon, Lynn S. Fuchs, & Marcia A. Barnes. (2007): New York: Guilford Press, 324 pp. (ISBN-13: 978-1-59385-370-9).
[https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=RhpKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Fuerst,+D.+R.+\(2008\).+Learning+Disabilities:+From+Identification+to+Intervention:+Jack+M.+Fletcher,+G.+Reid+Lyon,+Lynn+S.+Fuchs,+%26+Marcia+A.+Barnes.+\(2007\):+New+York:+Guilford+Press,+324+pp.+\(ISBN-13:+978-1-59385-370-9\).++&ots=7LYfGkhzxx&sig=gSVi2HCEp4IWrrNR-ye0jyz0B6_4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=RhpKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Fuerst,+D.+R.+(2008).+Learning+Disabilities:+From+Identification+to+Intervention:+Jack+M.+Fletcher,+G.+Reid+Lyon,+Lynn+S.+Fuchs,+%26+Marcia+A.+Barnes.+(2007):+New+York:+Guilford+Press,+324+pp.+(ISBN-13:+978-1-59385-370-9).++&ots=7LYfGkhzxx&sig=gSVi2HCEp4IWrrNR-ye0jyz0B6_4#v=onepage&q&f=false)
- Fukuda, M. T. M., & Capellini, S. A. (2012). Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. *Psicologia: reflexão e crítica*, 25(4), 783-790. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400018>

- Gómez López, L. F., Valdés Dávila, M. G., & Centeno Partida, M. (2021). Entre la letra y los niños: mediación del desarrollo para la literacidad. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712021000200006&lang=pt
- Goswami, U. (2010). A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages. In *Reading and dyslexia in different orthographies* (pp. 41-60). Psychology Press. file:///C:/Users/lurde/Downloads/9780203858462_previewpdf.pdf
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395.
<https://royalsocietypublishing.org/doi/full/10.1098/rstb.2012.0395>
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of experimental child psychology*, 82(1), 2-28.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096502926706>
- Infopédia Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literacia>
- International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org>
- Jardini, R. S. R., & Souza, P. T. D. (2006). Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18, 69-78. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872006000100009>
- Jardini, R. S., & Ribeiro Ruiz, L. S. (2011). Avaliação dos cursos de capacitação: "método das boquinhinhas". *Revista Psicopedagogia*, 28(86), 133-143.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n86/04.pdf>
- Lima, R. F. D., Salgado, C. A., & Ciasca, S. M. (2011). Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. *Revista CEFAC*, 13(4), 756-762. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000041>
- Lo, Y. Y., Wang, C., & Haskell, S. (2009). Examining the impacts of early reading intervention on the growth rates in basic literacy skills of at-risk urban kindergarteners. *The*

- Lueder, G. T., Ruben, J. B., Blocker, R. J., Granet, D. B., Karr, D. J., Lehman, S. S., ... & Skipper, S. M. (2009). Joint statement-learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 124(2), 837-844.
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of learning disabilities*, 39(1), 3-10.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. *Cognitive processes in spelling*, 339-353.
- Martins, I. (2018). Alexia Adquirida: Contributo do estudo de casos na compreensão dos mecanismos da leitura. In Octávio Moura, Marcelino Pereira & Mário R. Simões (Coords), *Dislexia teoria, Avaliação e Intervenção* (pp. 33-549). Pactor.
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2011). Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 13, 749-755.
- Medina, G. B. K., & Guimarães, S. R. K. (2021). Leitura na dislexia do desenvolvimento: o papel da consciência fonémica e das funções executivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38.
- Melo, L. C. B., de Sousa, M. G. A. A., & Fonseca, M. M. A. (2019). INDO ALÉM DO CODIFICAR E DECODIFICAR: o Método das Boquinhos no processo de alfabetização
- Morais, J. (2018). Literacy and democracy. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(3), 351-372. <https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1305116>
- Moura, O., Pereira, M. & Simões, M. R. (Coords) (2018). *Dislexia teoria, Avaliação e Intervenção*. Pactor.
- Plano Nacional de Leitura 2027 (2023, abril 20). *Sobre Nós*. LER. Consultado a 20 de abril de 2023 em https://ler.pnl2027.gov.pt/sobre_nos
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual review of clinical psychology*, 11(1), 283-307.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.
- <https://academic.oup.com/brain/article/126/4/841/331904?>

- Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11(2), 116-131.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/dys.289>
- Rodrigues, M. D. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). Apresentação de resultados do Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal (relatório de progresso). *Fórum das Políticas Públicas, Lisboa: EPIS. Recuperado de: http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale_resultados.pdf*. Rodrigues, S., & Ciasca, S. (1900). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Rev. Psicopedagogia* 2016;33(100):86-97
- Rodrigues, S. D. D., & Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 86-97.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-84862016000100010
- Roitsch, J., & Watson, S. M. (2019). An overview of dyslexia: definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Science Journal of Education*, 7(4).
https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=cdse_publications
- Santos, A. (2020). “O que é que a criança faz?” - A importância de uma avaliação autêntica e sensível. *Primeiros anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/11/25/a-importancia-de-uma-avaliacao-autentica-e-sensivel/>
- Santos, B. D., & Capellini, S. A. (2020, June). Programa de remediação com a nomeação rápida e leitura para escolares com dislexia: elaboração e significância clínica. In *CoDAS* (Vol. 32). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Scarborough, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes*, 10, 23-38.
https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=sfKpsYBGX2MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=connecting+early+and+literacy+to+later+reading&ots=rzoID9Heii&sig=Zzly4Rj5R8WP6YZxB_GMwGblkEk#v=onepage&q=connecting%20early%20and%20literacy%20to%20later%20reading&f=false

Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284.

Schoenel, A. S. P., Escarce, A. G., Araújo, L. L., & Lemos, S. M. A. (2020, november). Influência do processamento fonológico no mau desempenho escolar: revisão sistemática de literatura. In *CoDAS* (Vol. 32). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

Silva, C. D., & Capellini, S. A. (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. *Revista Cefac*, 17(6), 1827-1837.
<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/gLrYPXJctJYv7TvcqswtzVn/?format=html&lang=pt>

Serra, H. & Alves, T. (2008). Dislexia: Cadernos de Reeducação Pedagógica (Níveis 1 e 2). Porto Editora.

Silva, C. D., & Capellini, S. A. (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. *Revista Cefac*, 17(6), 1827-1837.
<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/gLrYPXJctJYv7TvcqswtzVn/?lang=pt>

Sim-Sim, I. (2010). Ler e ensinar a ler (2ª ed.). Asa. ISBN 978-972-41-4565-5

Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. *Ler e ensinar a ler*, 63-77.
<https://www.google.pt/search?q=Sim-Sim%2C+I.%2C+Ramos%2C+C.%2C+%26+Santos%2C+M.+M.+%282006%>

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de professores*, 2, 51-64.
http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/forma_ensino.

Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Harn, B., Coyne, M. D., Stoolmiller, M., Edwards Santoro, L., ... & Kaufman, N. K. (2007). Attributes of effective and efficient kindergarten reading intervention: An examination of instructional time and design specificity. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 331-347.

Simões, M. R. (2018). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção* (pp. 1-18). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2014/09/SnowlingHulme2010-1>.

- Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J. (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78-87.
<https://pdf.sciencedirectassets.com/282149/1-s2.0-S0104423011X7001X/1-s2.0-S0104423011702986/main.pdf?X-Amz-Se>
- Sucena, A. (2018) Contributos para a intervenção na dislexia. IN Moura, O., Pereira, M., Simões M.R., (coord.). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção* (pp. 271 e 272). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Teles, P. (2018). Intervenção Reeducativa na Dislexia de Desenvolvimento: Método Fonomímico Paula Teles. IN Moura, O., Pereira, M., Simões M.R., (coord.). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção* (pp. 271 e 272). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 20(6), 713-30. https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Teles%2C+P.+%282004%29.+Dislexia
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Mathes, P. G., Cirino, P. T., Carlson, C. D., Pollard-Durodola, S. D., ... & Francis, D. J. (2006). Effectiveness of Spanish intervention for first-grade English language learners at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 39(1), 56-73.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47819302/Effectiveness_of_Spanish_intervention_fo20160805-7609-15zvk9b-libre.pdf?1470416771=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEffectiveness_of_Spanish_Intervention_fo.pdf&Expires=1678584268&Signature=PUVmd
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 45-56. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34922201004.pdf>
- Viana, F. L. (2006). As rimas e consciência fonológica.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica.pdf>
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). Fluência e compreensão da leitura. *LER*.
<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura>
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological*

bulletin, 131(1),

3.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4ef13c1c51a69725003d2368e59569b5a446f16f>

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A - Medidas Universais implementadas nas alunas-alvo

	Organização da sala de aula:
Medida:	- Organização das mesas de forma a possibilitar o trabalho a pares;
Acomodações	- Aluna sentada na primeira fila, na frente do quadro interativo;
Curriculares	- Evitar que a aluna permaneça em sala de aula junto a distratores; - Recursos visuais afixados na parede, em lugar bem visível e de fácil acesso; - Material manipulável, necessário à realização das tarefas, em lugar acessível; - Apoio direto à aluna (acompanhamento mais individualizado); - Manter a proximidade à aluna
	Apresentação de conteúdos/tarefas/fichas de trabalho:
	- Dar tempo suficiente para responder às questões; - Explicar individualmente os exercícios à aluna, antes da sua aplicação; - Enunciados mais curtos e diretos; - Privilegiar o conteúdo em relação à forma; - Realizar exercícios de reeducação da leitura e escrita;
	Recurso a auxiliares de memória individuais, na mesa da aluna:
	- Quadro silábico e abecedário; - Reta numérica; - Tabela do 100.
	Uso de modelos de resolução e outros auxiliares de memória afixados em lugar bem visível:
	- Cálculos com lacunas; - Algoritmos das operações; - Listas de palavras; - Mãos das sílabas; - Abecedário;

- Outros.

Recurso a lengalengas e trava-línguas para trabalhar de forma lúdica:

- Memória;
- Articulação de palavras.

Desdobramento das atividades em tarefas parciais mais curtas:

- Português;
- Matemática.

Tempo acrescido de resolução em:

- Tarefas quotidianas de leitura e escrita;
- Momentos de avaliação.

Recurso às disciplinas de Expressões (Plástica, Físico-motora, Dramática e Musical) para trabalhar:

- Consciência corporal;
- Lateralidade;
- Motricidade fina e global;
- Competências espacio-temporais;
- Consciência fonológica.

Motivação e Comportamento:

- Estabelecer ligação entre a tarefa e a experiência da aluna;
- Usar materiais concretos;
- Usar reforço positivo/elogios/comunicar frequentemente ao aluno o reconhecimento pelo seu esforço, ou seja usar linguagem para o sucesso (ex. se tu te esforçares consegues...Proibir o termo “não sou capaz”....vê o que já conseguiste...);
- Diversificar os materiais de aprendizagem e as propostas de tarefas;
- Usar a tecnologia;
- Utilizar estratégias de autodeterminação e competências de comunicação (por ex. promover a assertividade);
- Utilizar regras simples e claras;
- Salientar o sucesso e não o insucesso (ex. escrever comentários de

	incentivo).
Medida: Diferenciação Pedagógica	- De acordo com os princípios do DUA, proporcionar meios de representação, expressão e envolvimento diversificados; - Escolher textos de acordo com o nível de leitura da aluna; - Disponibilizar material suplementar; - Proporcionar oportunidades de trabalho em grupo; - Propor a realização da mesma tarefa com diferentes materiais; - Disponibilizar um nível adequado de apoio (pelo professor ou pelos pares); - Manter um ritmo de aprendizagem que permita dar atenção à aluna.
Medida: Reforço à Aprendizagem	- Intervenção por professor de apoio educativo para reforço da aprendizagem do Português

APÊNDICE B- Pedidos de autorização à Diretora do Agrupamento e Encarregados de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exm^a Sr^a Diretora do
Agrupamento de Escolas de Arouca

O meu nome é Maria de Lurdes de Jesus Almeida Duarte, sou professora do grupo 110 desse Agrupamento e exerço funções de docente da equipa dos apoios educativos, no 1º ciclo.

Estou a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No âmbito da minha tese, pretendo, ao longo do presente ano letivo, proceder à “Implementação de um programa de intervenção em alunos de 2º ano com sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita”, com o intuito de perceber que programas e estratégias poderão ter maiores resultados na intervenção nos primeiros anos de escolaridade. Do programa fará parte uma avaliação diagnóstica, intervenção e avaliação formativa em diversos momentos da atuação.

Por forma a abranger alunos de diferentes turmas e meios, pretendo integrar no projeto sete alunos de 2º ano:....., e da EB/JI de;e....., da EB/JI de e da EB/JI de Os encarregados de educação serão informados e será solicitado o seu consentimento, salvaguardando-se, desde já, que, a participação é voluntária, nos casos em que os mesmos não concordem, os alunos serão excluídos, e, a qualquer momento do processo, os encarregados de educação poderão desistir.

A fim de que possa concretizar este meu estudo e intervenção, solicito autorização para a sua implementação e para integrar no meu horário letivo 6 horas dedicadas ao

mesmo: duas sessões semanais de 90 minutos com as alunas de e duas sessões semanais de 90 minutos com a aluna de As alunas já constam do meu horário de apoio educativo.

Solicito ainda autorização para a posterior publicação dos dados, obtidos durante o estudo, em relatórios, artigos ou reuniões científicas, sempre de forma totalmente anónima, não constando nunca o nome do agrupamento, escolas, turmas ou alunos intervenientes.

No caso de ser necessário algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do email: mlurdesjaduarte@gmail.com.

Agradeço, desde já, toda a compreensão e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

_____, 3 de novembro de 2022

A professora investigadora

CONSENTIMENTO

Declaro que autorizo a mestrande Maria de Lurdes de Jesus Almeida Duarte a aplicar o projeto “Implementação de um programa de intervenção em alunos de 2º ano com sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita” em sete alunas das escolas de, e, deste Agrupamento, integrando 6 horas letivas no seu horário dedicadas a este projeto. Declaro ainda que autorizo a posterior publicação dos dados, obtidos durante o estudo, em relatórios, artigos ou reuniões científicas.

_____, ____ de novembro de 2022

A Diretora,

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a) Sr (a) _____
_____, Encarregado(a) de Educação do (a) aluno(a)
_____ de 2º ano da
turma _____ da EB/JI de _____.

O meu nome é Maria de Lurdes de Jesus Almeida Duarte, sou professora do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de _____ e exerço funções de docente da equipa dos apoios educativos.

Estou a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No âmbito da minha tese, pretendo, ao longo do presente ano letivo, proceder à “Implementação de um programa de intervenção em alunos de 2º ano com sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita”, com o intuito de perceber que programas e estratégias poderão ter maiores resultados na intervenção nos primeiros anos de escolaridade, de modo a atuar o mais cedo possível e contribuir para que a problemática em causa afete o menos possível o sucesso escolar das crianças. Do programa fará parte uma avaliação diagnóstica, intervenção e avaliação formativa em diversos momentos da atuação.

Por considerar que será bastante benéfico para o(a) seu (sua) educando(a), venho solicitar autorização para a sua integração no projeto. A intervenção será feita em duas sessões de 90 minutos semanais, ao longo do ano letivo, durante o horário letivo, na escola, sala de apoio educativo. Será sempre informado(a) dos resultados e todos os dados obtidos durante o processo serão anónimos, jamais surgirão quer o nome da criança, quer da turma, escola ou agrupamento.

No caso de ser necessário algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do email: mlurdesjaduarte@gmail.com ou do telemóvel 968227152.

_____, 3 de novembro de 2022

A professora investigadora

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____
_____ de 2º ano da turma _____ da EB/JI
de _____, declaro que autorizo o(a) meu(minha) educando(a) a
integrar o projeto de intervenção “Implementação de um programa de intervenção em
alunos de 2º ano com sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita”.

_____, _____ de novembro de 2022

O(A) Encarregado(a) de Educação

APÊNDICE C- Instrumentos para os testes de rastreio de leitura – pré-intervenção – elaborados ou selecionados por mim

Para as 3 alunas da 1ª fase da intervenção (outubro)

- Lista de 20 palavras para leitura após treino, para avaliar a precisão e velocidade de leitura

casa; eu; mãe; telhado; chaminé; vila; rapaz; gigante; guizo; capacidade; cereja; airoso; apanhar; voltar; artista; horta; quinze; pato; três; força

- Texto para cronometragem do número de palavras lidas em 1 minuto: a) à primeira vista; b) após estudo prévio

O pássaro da cabeça

Sou o pássaro que canta
dentro da tua cabeça,
que canta na tua garganta,
canta onde lhe apeteça

Sou o pássaro que canta
dentro do teu coração
e do de qualquer pessoa
(mesmo as que julgas que não).

Manuel António Pina, O pássaro da cabeça, Porto Editora, 2015

- Lista de 15 pseudopalavras para leitura à 1ª vista

lugosa peruço jague natirras habaltar xatis cemurdas lerra gifotos marisso arpiga
façaco rapor queral fostas

- Frase para ditado

Os meninos estudam e brincam na escola.

Para as 7 alunas da 2ª fase da intervenção (novembro)

- Lista de 20 palavras para avaliação da precisão e velocidade de leitura

foca, veado, avião fada, formiga, chapéu, folhas, vadios, fim, vilão, janela, jarra, xaile, gelado, girassol, fumaça, fadista, mocho, salsicha, chinelo

- Frase para avaliação de leitura da precisão e velocidade de leitura

A chaminé deita muito fumo. A folha caiu da árvore.

- Lista de 15 pseudopalavras para avaliação da precisão e velocidade de leitura

verigo, falaça, jinofa, xari, chalu, parafi, chapitéu, gélico, gimão, fareia, valito, dadico, maralú, campão, xilomeno

APÊNDICE D- Instrumentos para avaliar precisão e fluência de leitura e ortografia, nos momentos pós-intervenção

Avaliação Pós-Intervenção de Abril

A. Lista de 30 palavras para leitura

pavão, veia, feia, fugir, Diana, dois, palha, palhaço, amanhã, caminho, felicidade, nariz, feliz, botão, Dinis, Vitória, cavaleiro, chuveiro, cachimbo, caranguejo, gola, cerejas, cigarra, Gustavo, raquete, perseguir, querido, carinhoso, vinte, qual

B. Lista de 10 palavras para ditado

pavão, palha, querido, cerejas, raquete, carinhosa, cavaleiro, gola, vinte, fugir

Avaliação Pós-Intervenção de Maio

A. Lista de 30 palavras para leitura

mão, teia, duas, caminhar, real, ciganos, Liliana, manhã, chuveiro, chamada, nariz, Daniel, Catarina, molho, queixoso, quinze, falar, caminhar, quais, cão, fogueira, verão, caladas, responder, ganhar, filhos, javali, gelatina
nove, zebra

B. Lista de 10 palavras para ditado

caminhar, Daniel, teia, javali, chuveiro, molho, fogueira, falar, caladas, verão

APÊNDICE E- Exemplo de Planificação de um conjunto de 5 sessões e respetivo Registo das Observações

ESCOLA: A

ALUNOS: AA, BA e CA

Sessões 6, 7, 8, 9 e 10

Sessão	Data		Objetivos	Estratégias	Recursos (ver anexo)
6	3/11	Exercícios Preliminares 10 min.	- Desenvolver competências fonológicas	- Jogo online “Estação da Arrumação”, do “Comboio dos sons e das letras, linha vermelha”: arrumação em filas das palavras com o mesmo som final. - Jogo “Estação do Intruso” para BA que ainda não conseguiu realizar.	- Plataforma online “Ilha do Periscópio” edge.dge.mec.pt/ilha/periscopio/home
		Intervenção 50 min.	- Distinguir os fonemas x/j e os grafemas a eles associados: x/ch/j/g - Desenvolver a fluência de leitura - Treinar a escrita de palavras com x/ch/j/g	- Observação do cartaz do Método das Boquinhinhas e treino dos articulemas “j” e “x” e da articulação dos respetivos fonemas. - Leitura cronometrada, após estudo, de uma lista de palavras 30 para distinção entre j/ch/x/g. - Exercícios de identificação de imagens cujo nome inicia por ch ou j. - Crucigrama com palavras iniciadas por j/x. - Construção de frases a partir de palavras constantes nos dicionários ilustrados e nos jogos de palavras realizados. - Leitura cronometrada, à 1ª vista, de uma lista de 35 sílabas com j/x/ch/g, do tipo CV, CVV, CCV e CCVV (com ditongos nasais e orais).	- Lista de palavras para leitura do livro Trocas Fonológicas de Paula Teles, pág. 53. - Exercícios do Caderno de Reeducação da Dislexia de Helena Serra e Teresa Alves, págs. 22, 36 e 49. - Cartaz do Método das Boquinhinhas
			3 alunas presentes: AA, BA, CA		

		OBSERVAÇÕES	Exercícios preliminares: A aluna BA continuou com dificuldade em identificar os sons pedidos no jogo. Intervenção: AA: tempo gasto na leitura de palavras após estudo: 3'; número de palavras lidas em 60 seg.: 8; palavras que não conseguiu ler: enche, gemido, viagem, chamar, enxuto, geração, enchido, coaxar, girar, engenho, sabichão, chumbar, marchem, Gil, enxugar, jardinar. BA: tempo gasto na leitura de palavras após estudo: 2' 48"; número de palavras lidas em 60 seg.: 12; palavras que não conseguiu ler: enche, chumbar, marchem, enxuto, coaxar, jardinar, chão, viagem, enchido, engenho. CA: tempo gasto na leitura de palavras após estudo: 3' 5"; número de palavras lidas em 60 seg.: 6; palavras que não conseguiu ler: enche, chão, gemido, viagem, chamar, enxuto, geração, enchido, coaxar, margem, gerar, girar, engenho, chumbar, marchem, Gil, enxugar, jardinar. Crucigrama: Não tiveram grandes dificuldades. Construção de frases: realizado com ajuda na escrita de algumas palavras. Método das Boquinhinhas: Compreenderam e ajudou a distinguir os fonemas. AA: tempo gasto na leitura de sílabas à 1ª vista: 3' 20"; número de sílabas lidas em 60 seg.: 7. BA: tempo gasto na leitura de sílabas à 1ª vista: 3' 22"; número de sílabas lidas em 60 seg.: 3. CA: tempo gasto na leitura de sílabas à 1ª vista: 3' 15"; número de sílabas lidas em 60 seg.: 6.		
7	8/11	Exercícios Preliminares 10 min.	- Desenvolver competências fonológicas, auditivas e rítmicas	- Entoação da "Lengalenga do F". - Improvisação de melodias para a lengalenga. - Improvisação de uma coreografia para acompanhamento da lengalenga.	- Lengalenga do F
		Intervenção 50 min.	- Distinguir os fonemas x/j e os grafemas a eles associados: x/ch/j/g - Desenvolver a fluência de leitura - Treinar a escrita de palavras com x/ch/j/g	- Leitura cronometrada, após estudo, de uma lista de 35 sílabas com j/x/ch/g, do tipo CV, CVV, CCV e CCVV (com ditongos nasais e orais). - Formação de listas de palavras. - Construção do dicionário ilustrado, acrescentando novas palavras. - Treino da leitura individual das tiras fonológicas Paula	- Tira fonológica nº 17 - Tiras fonológicas Paula Teles

				Teles para distinção entre j/x/ch/g. - Treino da leitura das tiras em coro (professora e alunas). - Observação do cartaz do Método das Boquinhos e treino dos articulemas “j” e “x” e da articulação dos respectivos fonemas.	
		OBSERVAÇÕES	3 alunas presentes: BA, CA		
			Exercícios preliminares: As alunas AA e AC tinham a lengalenga memorizada. AB tinha memorizado uma parte. Participaram com gosto na improvisação de melodias e na entoação das lengalengas. Intervenção: AA: tempo gasto na leitura de sílabas após estudo: 3'; número de sílabas lidas em 60 seg.: 15. BA: tempo gasto na leitura de sílabas após estudo: 3' 17"; número de sílabas lidas em 60 seg.: 8. CA: tempo gasto na leitura de sílabas após estudo: 3'; número de sílabas lidas em 60 seg.: 10. Tiras fonológicas: lidas com dificuldade; continua a confusão entre os sons “ch” e “j”.		
8	11/11	Exercícios Preliminares 10 min.	- Desenvolver competências visuoespaciais, de lateralidade e orientação espacial	- Exercícios de discriminação visual e atenção (jogo das sombras, jogo de pares de letras e de rotação de imagens).	- Exercícios do Caderno de Reeducação da Dislexia de Helena Serra e Teresa Alves, pág. 25
		Intervenção 50 min.	- Distinguir os fonemas x/j e os grafemas a eles associados: x/ch/j/g - Desenvolver a fluência de leitura - Treinar a escrita de palavras com x/ch/j/g	- Leitura, após estudo, das tiras fonológicas Paula Teles para distinção entre j/x/ch/g. - Completamento de palavras para distinção entre j/x/ch/g. - Construção e escrita de frases com algumas das palavras. - Leitura cronometrada à 1ª vista de uma lista de 15 pseudopalavras.	- Tiras fonológicas Paula Teles - Lista de palavras para completamento do livro Trocas fonológicas de Paula Teles, pág. 54 - Lista de pseudopalavras

				- Construção do dicionário ilustrado.	
		OBSERVAÇÕES	3 alunas presentes: AA, BA, CA Exercícios preliminares: Todas precisaram de ajuda no jogo das sombras e na rotação de imagens. O jogo dos pares de letras não ofereceu dificuldade. Intervenção: AA: tempo gasto na leitura de pseudopalavras à 1ª vista: 2'; número de pseudopalavras lidas em 60 seg.: 7. BA: tempo gasto na leitura de pseudopalavras à 1ª vista: 2' 12"; número de pseudopalavras lidas em 60 seg.: 9. CA: tempo gasto na leitura de pseudopalavras à 1ª vista: 2' 20"; número de pseudopalavras lidas em 60 seg.: 6.		
9	14/11	Exercícios Preliminares 10 min.	- Desenvolver competências fonológicas e linguísticas	- Jogo online “Estação do Disparate”, do “Comboio dos sons e das letras, linha vermelha”: identificação de discordâncias de gênero e número em frases. - Jogo online “Estação da Arrumação” para a aluna BA.	- Plataforma online “Ilha do Periscópio” edge.dge.mec.pt/ilha/periscopio/home
		Intervenção 50 min.	- Distinguir os fonemas x/j e os grafemas a eles associados: x/ch/j/g - Desenvolver a fluência de leitura - Treinar a escrita de palavras com x/ch/j/g	- Leitura cronometrada, após estudo, de uma lista de 15 pseudopalavras. - Ditado de algumas pseudopalavras (com ajuda na escrita). - Divisão silábica de palavras do dicionário ilustrado. - Formação de palavras novas a partir de permuta, substituição, adição e subtração de sílabas. - Construção do dicionário ilustrado.	- Lista de pseudopalavras
		OBSERVAÇÕES	3 alunas presentes: AA, BA, CA Exercícios preliminares: A aluna BA teve dificuldade no jogo online (identificação de sons). AA e CA realizaram com sucesso. Intervenção: AA: tempo gasto na leitura de pseudopalavras, após estudo: 1' 38"; número de pseudopalavras lidas em 60 seg.: 11.		

			BA: tempo gasto na leitura de pseudopalavras, após estudo: 2'; número de pseudopalavras lidas em 60 seg.: 10. CA: tempo gasto na leitura de pseudopalavras, após estudo: 2' 10''; número de pseudopalavras lidas em 60 seg.: 10.		
10	15/11	Exercícios Preliminares 10 min.	- Desenvolver competências fonológicas, auditivas e rítmicas	- Aprendizagem e jogo de memorização da "Lengalenga do D".	- Lengalenga do D
		Intervenção 50 min.	- Distinguir os fonemas d/n - Desenvolver a fluência de leitura - Treinar a escrita de palavras com d/n	- Leitura da tira fonológica d/n. - Leitura cronometrada à 1ª vista de uma lista de 35 sílabas do tipo CV para distinção entre d/n. - Formação de listas de palavras contendo as sílabas lidas. - Divisão silábica das palavras. - Formação de palavras a partir de sílabas desordenadas. Construção de frases com algumas das palavras exploradas. - Construção do dicionário ilustrado.	- Tira fonológica d/n - Lista de sílabas d/n
	OBSERVAÇÕES		2 alunas presentes: BA, CA		
			Exercícios preliminares: As alunas gostaram muito da nova lengalenga e memorizaram parte dela na sessão. Intervenção: BA: tempo gasto na leitura de sílabas à 1ª vista: 2' 20''; número de sílabas lidas em 60 seg.: 24. CA: tempo gasto na leitura de sílabas à 1ª vista: 2'; número de sílabas lidas em 60 seg.: 25.		

APÊNDICE F- Rimas e lengalengas, para a consciência fonológica

Alguns exemplos

V V... v...v... vai de vela, vai de vela, V... v... v... vai de vela pelo mar. V... v... v... sopra a vela, sopra a vela, V... v.. v... sopra a vela e vai deitar.
D D... diz lá, d... diz lá, é de noite ou é de dia? D... diz lá, d... diz lá, quantas horas tem o dia? Lindo d... oh lindo d..., contigo eu brinco todo o dia, Quer chova ou faça sol, numa grande correria.
T T... tá, te, ti, to, tu, t... ta, te, ti, to, tu... T... toca o tambor tão afinado. T... tá, te, ti, to, tu, ninguém toca como tu T...t...t.. toca e deixa-me animado.
B b... b... b... buá, buá, buá, chora o bebé, b... b... b... buá, buá, buá, coitadinho do chorão! b... b... b... buá, buá, buá, tem fome, o pequenito, b... b... b... buá, buá, buá, vai, mamã, dá-lhe o biberão!
N N... na, ne, ni, no, nu... nada o menino, feliz. Nada o para, sempre, sempre a esbracejar. N... na, ne, ni, no, nu... mas que bem que ele nada. Vai e volta, sempre às voltas, vai à frente e vai ganhar.
F Fa, fe, fi, fo, fu... f de foca e f de fada. Fa, fe, fi, fo, fu... dança a foca e dança a fada. Fa, fe, fi, fo, fu... dança também se quiseres. Dançar faz bem, faz-nos felizes, não fiques aí parada!
M

M... ma, me, mi, mo, mu... ma de mamã.
M... ma, me, mi, mo, mu... mi de miminho.
Gosto tanto de ti, me... de meu amor!
Mo... de amor de mãe... dá-me o teu carinho!

P

Pa, pe, pi, po, pu.... Pa, pe, pi, po, pu...
P de pai e p de pão, de padeiro e padaria.
O padeiro é o meu pai, mas que pão delicioso!
Sem ele e o seu trabalho, pãozinho não haveria.

Maria de Iurdes Duarte (2022/23)

APÊNDICE G- Página de dicionário ilustrado

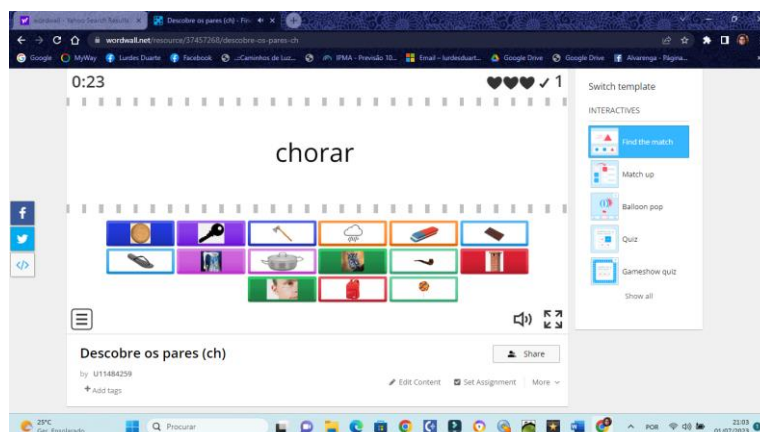
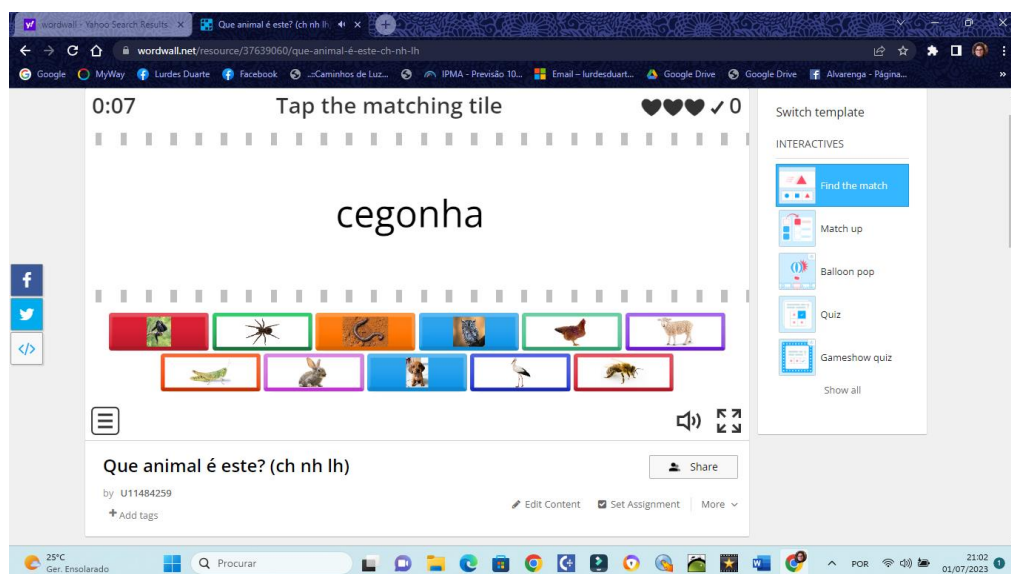
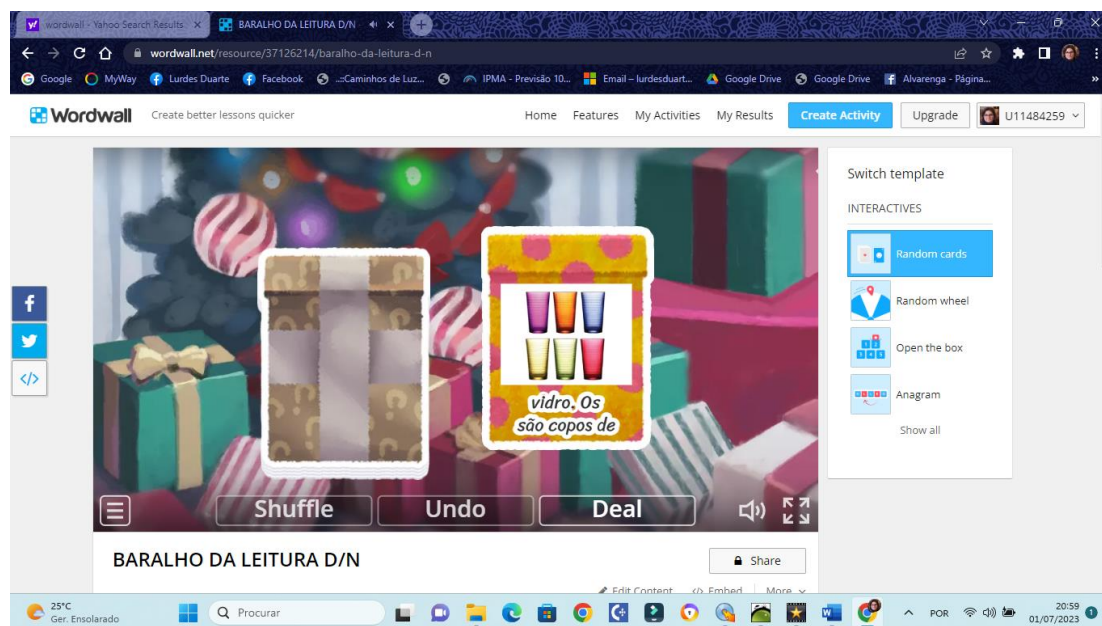
Exemplo

Lengalenga do **v V**

v... v... v... vai de vela, vai de vela, v... v... v... vai de vela pelo mar.	
v... v... v... sopra a vela, sopra a vela, v... v... v... sopra a vela e vai deitar.	

Dicionário Ilustrado

APÊNDICE H- Jogos construídos no Worwall <https://wordwall.net/myactivities>



wordwall - Yahoo Search Results x Descobre os pares (nh) - Bal x

wordwall.net/resource/37457029/decubre-os-pares-nh

Google MyWay Lurdes Duarte Facebook Caminhos de Luz... IPMA - Previsão 10... Email - lurdesduart... Google Drive Google Drive Alvarenga - Página...

Wordwall Create better lessons quicker Home Features My Activities My Results Create Activity Upgrade U11484259

0:59 0

Level 1

pinha

Descubre os pares (nh)

by U11484259

Share

Switch template

INTERACTIVES

- Balloon pop
- Match up
- Find the match
- Quiz
- Gameshow quiz
- Show all

25°C Ger. Ensolarado Procurar 21:04 01/07/2023

wordwall - Yahoo Search Results x Certo ou errado? J ou Ch? x

wordwall.net/resource/37419884/certo-ou-errado-j-ou-ch

Google MyWay Lurdes Duarte Facebook Caminhos de Luz... IPMA - Previsão 10... Email - lurdesduart... Google Drive Google Drive Alvarenga - Página...

Wordwall Create better lessons quicker Home Features My Activities My Results Create Activity Upgrade U11484259

0:27 1

beicho

certo errado

Certo ou errado? J ou Ch?

by U11484259

Share

Switch template

INTERACTIVES

- Open the box
- Quiz
- Gameshow quiz
- Maze chase
- Airplane
- Show all

25°C Ger. Ensolarado Procurar 21:05 01/07/2023

grá__ida



A



f

B



v

7 of 24

Que letra falta [v-v] ou [f-f] ?

by U11484259

Share

INTERACTIVES

- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Maze chase
- Airplane
- Show all

Escrevo com L ou com U?



A

Verdadeiro

B

Falso

0:26

Escrevo com L ou com U?

by U11484259

Share

Switch template

INTERACTIVES

- Open the box
- Quiz
- Gameshow quiz
- Maze chase
- Airplane
- Show all

APÊNDICE I- Listas de pseudopalavras para treino da leitura

Verigo	Marabu	Caté	Badrina	Corila
Fauvília	Natalva	Mada	Terrapa	Cabardelo
Cafóes	Migalo	Pitoda	Parrigada	Cordo
Cavião	Nunivero	Urgado	Assoparia	Garro
Tileva	Cavanito	Outinha	Lançubo	Calinha
Tevaz	Valamão	Miauzido	Gapo	Gapacela
Noife	Saltimões	Catavalo	Oupibo	Carrofão
Lafarvo	Mavarilha	Telemido	Nopebo	Garroceu
Caturvo	Ninico	Tontapé	Napapo	Copileiro
Lafitio	Matigalo	Guartar	Bapanipa	Gão
Inverdida	Sabomario	Cantodito	Pexigato	Cocão
Mavafo	Sapomeio	Tuda	Porrala	Fogado
Trivaga	Dramalio	Delmas	Capabilidade	Gorrido
Vulatar	Aumino	Matato	Ponbabe	Cabar
Serivafo	Minimau	Pantario	Sarigada	Goga

APÊNDICE J- Listas de sílabas para treino da leitura

fa	ve	fi	vo	fu
va	fe	vi	fo	vu
fão	veu	fiu	vo	fui
vão	fui	vai	fõe	veu
võe	fau	fõe	fei	vei

ta	de	ti	di	to
du	tu	dão	tão	deu
teu	diu	tiu	dou	tou
tui	dui	doi	toi	tei
tei	tõe	dõe	Dõe	tui

mo	mãe	não	meu	neu
me	mu	na	nu	mui
moi	neu	nau	mai	me
mei	neu	mõe	nõe	ne
me	nei	meu	nui	mau

po	ba	bu	bi	pa
po	bo	pi	pe	
pa	pu	pau	peu	be
piu	bo	bau	põe	beu
bõe	biu	pou	bão	pão

ca	co	gu	coi	cui
cui	gou	gai	goi	go
cui	ccai	ga	go	qu
ga	caõ	co	gão	cõe
gõe	cõe	ga	gõe	co

xa	chão	je	cha	chu
cha	xi	jau	jeu	gi
ja	ji	xo	chiu	geu
jo	chi	che	chou	xu
cho	ju	jei	giu	ge

sa	se	săoo	za	ssu
zei	si	ça	seu	ze
sse	ceu	so	ce	ssi
ci	ssa	su	çu	zi
ziu	ço	ssu	zo	zu

za	jiu	xa	chiu	zu
chou	je	giu	gi	jou
xe	ju	xau	zou	ja
zi	ze	ge	ji	jau
gi	ze	je	zo	jo

nha	nheu	nheu	lhui	lha
lho	lhou	nhau	nhe	nhei
lhei	lhu	nhăo	lhui	lhăo
nhiu	lhruu	nhi	lhe	nhu
lhei	nho	nhăo	lhi	nhou

da	dai	dăe	doi	bi
băe	deu	dei	di	dou
de	bai	ba	boi	du
dăo	beu	be	bou	dăe
do	bei	băo	bo	bu

APÊNDICE K- Textos para treino da precisão, fluência e expressividade da leitura e treino da compreensão leitora

Texto 1- A foca e o veado

A foca vivia no Ártico. Gostava de tomar banho nas águas geladas e caçar peixe para se alimentar. Ficava a brincar todo o dia com as outras focas e vivia muito feliz.

O veado vivia num bonito bosque e gostava de correr todo o dia, sempre a brincar com os irmãos. Comia folhas e ramos tenros e tinha de fugir muitas vezes para não ser caçado pelos animais carnívoros.

A foca nunca tinha visto um veado e o veado nunca tinha visto uma foca. Certo dia, foram fazer uma grande viagem, para fazer novos amigos. Conheceram-se e quiseram brincar juntos. Mas, a foca tinha demasiado calor, sem as águas frias da sua terra, e o veado sentia falta de espaço para correr à vontade. Também tinham saudades de casa e da família. Tiveram de regressar a casa, mas ficaram com o contacto um do outro para telefonarem ou mandarem mensagens.

Maria de Lurdes Duarte (2022)

Texto 2- Avó e netos vão passear

Numa bela tarde de sol, a avó Fátima decidiu levar os netos a passear. A avó tem cinco netos: a Filomena, a Vitória, o Xavi, a Gena e o Jorge. Eles ficaram muito felizes com a ideia da avó.

De chinelos de dedo nos pés, calções e camisolas frescas, lá foram eles aos saltos, passear pelo parque. Iam cheio de genica. Levavam na lancheira só coisas boas: sumo, pão com queijo e fruta.

- Tomaste o xarope da tosse, Gena? – perguntou o Xavi.

- A Filomena deu-mo. Já estou quase boa.

- Ótimo! Então hoje vai ser um dia muito bom. Só é pena a tia Viviana não ter vindo – comentou a Vitória.

Era pena, sim. Mas, mesmo assim, a avó e os netos iam divertir-se muito, com toda a certeza.

Maria de Lurdes Duarte (2022)

Texto 3- O Dinis e a Diana

O Dinis e a Diana são dois irmãos que vivem na serra. No inverno gostam de ver a neve a cair lá no alto.

De dia, podem subir à serra e fazer bonecos. Mas, de noite, a neve é muito fria. Nunca saem à noite. O Dinis é pequeno e tem medo. A Diana não teme nada, mas a mãe e o pai não a deixam sair porque é frio e escuro.

Maria de Lurdes Duarte (2022)

Texto 4- Tatiana, a tartaruga

A tartaruguinha Tatiana é uma bebé especial. Ainda mal tinha saído do seu ovinho redondo e branco, já se via que era um animalzinho cheio de curiosidade por ver e saber tudo o que se passa à sua volta.

A mãe tartaruga tem receio que se afaste muito de casa e se perca. Ou que lhe aconteça alguma coisa de mal.

- Tatiana! Não te afastes da beira das tuas irmãs! – ralha a mãe.

Mas ela pouco liga. Não tem noção dos perigos e gosta de se afastar dos irmãos, para ver com atenção tudo em redor.

- Tatiana, vem já para aqui! Para de correr!

Como se as tartarugas conseguissem correr! Devagar, bem devagarinho, lá vai ela, pelo campo fora. Devagar, mas sem desistir. Quando se cansa, encolhe-se dentro da sua carapaça e dorme uma soneca. Depois, prossegue o seu caminho. A sua intenção, é chegar, um dia, ao cume do monte e observar tudo lá do alto. Mas parece tão longe! Irá ela conseguir chegar lá, algum dia? Ou acabará por desistir?

Maria de Lurdes Duarte (2023)

Texto 5- Rodrigo e os lápis mágicos – Na Floresta Colorida (dividido em excertos e trabalhado em várias sessões)

Era uma vez, num país muito distante...

É assim que muitas histórias começam. Esta também começa assim. Ou quase...

Era uma vez um menino chamado Rodrigo. Só não vivia num país muito distante. Vivia num lugar pertinho daqui. Era um menino igualzinho a todos os outros. Ou quase... Sim, porque os meninos nunca são iguaizinhos uns aos outros, pois não? Se assim fosse,

como iríamos distingui-los uns dos outros? Por isso, há meninos altos e magrinhos, meninos altos e gordinhos, meninos baixos e magrinhos, meninos baixos e gordinhos... Há meninos louros, morenos, ruivos... Há meninos brancos, pretos, amarelos... Há meninos que correm velozes como um trovão e meninos que se deslocam devagarinho em cadeiras de rodas... E há meninos, como o Rodrigo, que têm uma caixinha de lápis de cor mágicos.

Bem... não sei se haverá muitos meninos que tenham caixinhas de lápis de cor mágicos... Mas o Rodrigo tinha uma, comprada pela mãe numa feira a um homenzinho muito esquisito, com umas grandes barbas brancas e com umas roupas também muito esquisitas. A mãe achou-o muito estranho, desconfiou, mas... como as pessoas não têm de ser todas iguais... e como os lápis do filho estavam mesmo, mesmo a acabar... bem, não havia razão para não lhe comprar uma caixinha.

O certo é que, a partir daquele dia, por vezes, quando pintava com os lápis daquela caixinha, sem saber como... é incrível, mas acreditem se puderem, ele entrava nos seus próprios desenhos!! E vivia cada aventura! A mãe nunca acreditava, claro, mas já todos sabemos que os adultos são assim, não têm o poder de acreditar que só as crianças conseguem ter. Um dia conto-vos todas as grandes aventuras que ele já viveu. Por agora vou contar-vos uma pequenina, mas que lhe ficou no coração.

Foi num dia em que o Rodrigo tinha acabado de chegar da escola. Como quase sempre acontecia, com o cansaço tinha adormecido pelo caminho, na carrinha escolar. Chegou a casa um bocadinho rabugento porque não gostava nada de ser acordado.

- Vá lá filhote, acorda! Vai fazer um desenho muito bonito para me mostrares – pediu a mãe, para o animar - Depois fazes o trabalho de casa quando estiveres mais desperto. Ela sabia que desenhar era a coisa que o filho mais gostava de fazer. Iria animar-se de certeza.

A princípio a ideia resultou. O pequeno pegou em folhas de desenho (muitas porque ele nunca fazia um desenho só!), pegou na sua caixinha, sentou-se numa cadeira da sala, sossegadinho, e começou a desenhar. Desenhou uma floresta, com muitas, muitas árvores, muitas flores, umas casinhas muito pequeninas e, ao longe uma grande montanha. Só faltava pintar.

- Que bonito que vai ficar! – pensou o Rodrigo.

Agarrou nos seus lápis e começou a dar cor ao desenho. Mas...bom, parece que desta vez, a pintura não iria muito longe. O menino bem tentou. Ele queria tanto mostrar o desenho à mãe todo bem pintadinho! A mãe gostava tanto dos seus desenhos! Mas o sono

era mais forte do que ele. Parecia que as linhas lhe bailavam na frente dos olhos, não paravam quietas, e ele não conseguia acertar com as cores dentro delas. O Rodrigo começou a ficar muito irritado, muito irritado mesmo. Tão irritado que agarrou no lápis preto e... riscou todo o desenho! Ou quase todo.

- Pronto! Agora vai para o lixo! Bem feito!

E, amuado, baixou a cabeça em cima da mesa, deixando-se estar assim, quase a chorar, até que adormeceu.

Não se sabe quanto tempo ficou a dormir. Ele só sabe que, de repente, sentiu que tinha o pescoço, os braços e as costas a doer. Também não admira, aquilo não era posição para se dormir, pois não? Levantou a cabeça devagarinho, esticou o corpo... não!! Não podia ser!! Pensou que estava a sonhar. Mas afinal estava sentado, não na cadeira da sala lá de casa, mas sim no chão de...não!! Não podia ser!! Ou podia? Estava numa floresta!

- Outra vez os meus lápis de cor! O que me irá acontecer desta vez?

Tentou levantar-se. Continuava dorido, mas não podia ficar ali sentado na erva toda a vida.

- Eh lá! – ouviu-se uma vozita miudinha, sabe-se lá vinda de onde. – Vê se não me esmagas, ó grandalhão!

Rodrigo olhou em volta, olhou para todos os lados e nada. Não via ninguém!

- Quem falou? Onde é que tu estás?

- Aqui em baixo, não me vêes? Estou quase a ser esmagado pela tua perna, vê se a chegas para lá, que eu quase não consigo respirar.

Rodrigo mexeu as pernas devagarinho, para não magoar o dono da vozinha miudinha e olhou para o chão. Ah! lá estava! Era um homenzinho minúsculo, tão minúsculo que lhe cabia na palma da mão! Pegou nele com cuidado e levantou-o para o ver melhor.

- Quem és tu? – perguntou baixinho para não o assustar.

- Chamo-me Vermelhinho. Sou um duende e vivo na floresta.

- Vermelhinho é um nome engraçado. Porque te puseram esse nome?

- Não se está mesmo a ver? Não adivinhas?

Rodrigo pensou um bocadinho, mas não lhe ocorreu nenhuma ideia.

- Vá lá grandalhão! – insistiu o Vermelhinho impaciente – Não me pareces lá muito inteligente!

Como o menino continuava muito calado, ele anunciou um bocado irritado:

- Então não vêes que eu tenho um gorro vermelho?

- Ah! estou a perceber. Então usas sempre esse gorro? Nunca o tiras?

- Nem para dormir, podes crer.

- Nem para o lavar?

- Aqui na Floresta Colorida as coisas nunca se sujam, por isso não é preciso lavar nada.

E de repente começou a chorar.

- E isso é razão para chorar, Vermelhinho?

- Não é por isso que eu estou a chorar – informou o duende. E cada vez chorava mais.

- Então o que se passa?

- Não vêes como a nossa Floresta Colorida está horrível?

Só então o Rodrigo olhou à sua volta e viu que a floresta se parecia muito com o seu desenho. Lá estavam as casinhas pequeninas, bem pequeninas, que ele desenhara. E lá estava a grande montanha ao fundo. E só então reparou também que a floresta tinha muito pouca cor, e que a pouca cor que tinha parecia ter entornado para fora das coisas, o que lhe dava um aspeto muito estranho. E o que ainda era pior, é que havia muito preto por todo o lado, mas não em todas as coisas. Estava tudo muito sombrio, como se fosse noite, mas só em alguns sítios, como se a noite estivesse com dificuldades em descer. Quase dava medo!

Maria de Lurdes Duarte (2015)

ANEXOS

ANEXO A- Instrumentos de avaliação criados pelo Agrupamento, para todos os alunos de 2º ano, usados por mim como avaliação pré-intervenção e intermédia

Rastreio (outubro)

- Lista de 20 palavras para avaliação da precisão e velocidade de leitura

veludo, peito, melão, oito, cegonha, tigela, limite, alto, poupa, tulipa, sujo, aula, imagem, modelo, devoto, meigo, barulho, orca, aipo, pevide
--

Monitorização de dezembro

- Texto para avaliação da precisão, velocidade e expressividade de leitura

– Está alguém em casa? – perguntou o padeiro. – Tenho pão fresco. – Só apareceu a velha cadela, a abanar o rabo.
--

Monitorização de março

- Texto para avaliação da precisão, velocidade e expressividade de leitura

Chegaram as férias! É tempo de apanhar sol e de brincar. – Posso dar um mergulho? – perguntou a Luísa. – A água está tão azul!
--

ANEXO B- Cartaz do Método das Boquinhas, de Jardini

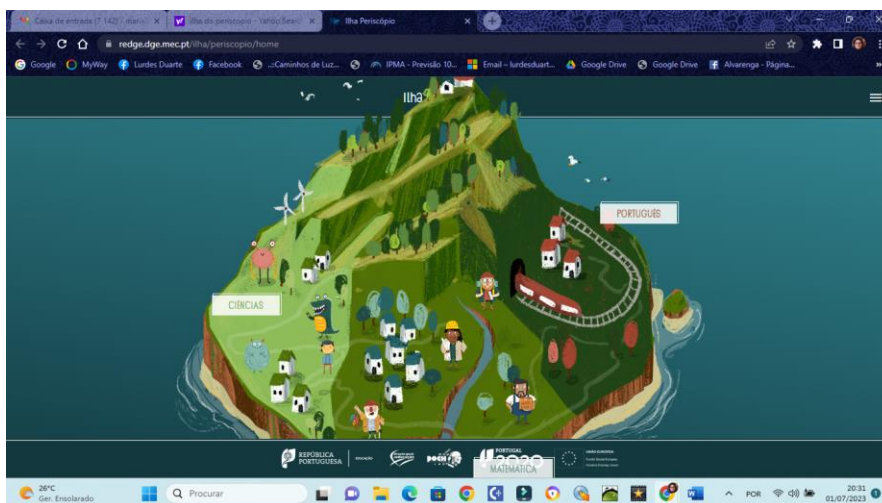


ANEXO C- Exercícios do Caderno 1 de Reeducação Pedagógica da Dislexia, de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves, Porto Editora

Lateralidade e localização espacial	Exercício 1, pág. 6; ex. 1, pág. 18; ex. 1, pág. 21; ex. 1, pág. 23; ex. 3, pág. 25; ex. 1, pág. 32; ex. 1, pág. 37; ex. 2, pág. 39; ex. 1, pág. 45; ex. 2, pág. 4.
Atenção e discriminação visual e visuospacial	Exercícios 1 e 2, pág. 7; ex. 2, pág. 10; ex. 2, pág. 11; ex. 1, pág. 25; ex. 2, pág. 25; ex. 2, pág. 27 ex. 1, pág. 28; ex. 1, pág. 30; ex. 1, pág. 31; ex. 2, pág. 31; ex. 1, pág. 32; ex. 3, pág. 37; ex. 1, pág. 39; ex. 1, pág. 83; ex. 2, pág. 85.
Memoria visual	Exercício 2, pág. 13 e 17; ex. 2, pág. 29; ex. 2, pág. 44 e 47; ex. 1, pág. 72.
Consciência fonológica	Exercício 2, pág. 8; ex. 1, pág. 11; ex. 1, pág. 14; ex. 1, pág. 15; ex. 1, pág. 16; ex. 3, pág. 16; ex. 2, pág. 19; ex. 3, pág. 21; ex. 1, pág. 22; ex. 3, pág. 24; ex. 1, pág. 29; ex. 1, pág. 34; ex. 3, pág. 35; ex. 1, pág. 36; ex. 1, pág. 43; ex. 2, pág. 47; ex. 2, pág. 49; ex. 1, pág. 51; ex. 2, pág. 53; ex. 2, pág. 57; ex. 2, pág. 72; ex. 1, pág. 85.
Leitura e ortografia	Exercício 1, pág. 10; ex. 1, pág. 13; ex. 3, pág. 15; ex. 1, pág. 17; ex. 1, pág. 20; ex. 2, pág. 20; ex. 3, pág. 22; ex. 1, pág. 23; ex. 2, pág. 27; ex. 2 e 3, pág. 30; ex. 1, pág. 33; ex. 3, pág. 33; ex. 1 e 2, pág. 35; ex. 2, pág. 37; ex. 3, pág. 38; ex. 1 e 2, pág. 40; ex. 2, pág. 41; ex. 1 e 2, pág. 42; ex. 1, pág. 44; ex. 2, pág. 45; ex. 2, pág. 46; ex. 3, pág. 48; ex. 1, pág. 49; ex. 2 e 3, pág. 50; ex. 2 e 3, pág. 51; ex. 2, pág. 52; ex. 2, pág. 55; ex. 1, pág. 56; ex. 1, pág. 57; ex. 2, pág. 60; ex. 1 e 3, pág. 62; ex. 3, pág. 65; ex. 111, pág. 67; ex. 1, pág. 71; ex. 1 e 2, pág. 74; ex. 1, pág. 77; ex. 2, pág. 78; ex. 2, pág. 81; ex. 2, pág. 83; ex. 3, pág. 85.

ANEXO D- Jogos de consciência fonológica da “Ilha do Periscópio” <https://redge.dge.mec.pt/ilha/por1/>

Exemplo





ANEXO E- Listas de palavras para combate às trocas fonológicas, do Manual Trocas fonológicas – exercícios de consciência fonológica e fonoarticulatória, de Paula Teles, Porto Editora

Lista v/f, pág. 9	Lista s/z, pág. 65
Lista t/d, pág. 19	Lista m/n, pág. 75
Lista p/b, pág. 29	Lista b/d, pág. 85
Lista c/qu/g, pág. 41	Lista d/n, pág. 95
Lista j/g/x/ch, pág. 53	Lista lh/nh, pág. 105

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE
COGNIÇÃO

**Implementação de um Programa de
Intervenção em alunos de 2º ano com
Dislexia/ Dificuldades de Aprendizagem da
Leitura e da Escrita**

Maria de Lurdes de Jesus Almeida Duarte

