

Referencial de Boas Práticas

Intervenção em Dislexia



Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria - Tomar

Documento produzido no âmbito da Formação em Dislexia
Coordenação Doutora Helena Serra



TÍTULO
Referencial de Boas Práticas - Intervenção em Dislexia

COORDENAÇÃO
Doutora Helena Serra

COLABORAÇÃO:
Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria
Centro de Formação "Os Templários"
Dislex- Associação Portuguesa de Dislexia

AUTORES
Anabela Martins
Elisabete Brás Sousa
Elsa Segorbe
Elsa Silva
Helena Marques
Maria Conceição Amaral
Maria Cristina Stoffel
Maria Gloria Costa
Paula Cristina Guido
Sandra Honório
Sónia Sofia Vieira
Susete Vieira

DESIGN GRÁFICO E CAPA
Artes+

REVISÃO DE TEXTO
Maria do Céu Baião

DATA: junho de 2023

LOCAL: Tomar

PREFÁCIO

No AENSM, no ano letivo de 2022-23, um grupo de profissionais, dinamizados pelos docentes de Educação Especial, apoiados pela mestria da Direção, deu um 1.º passo para a mudança de paradigma, no nosso país, no âmbito da temática da Dislexia.

No sistema educativo, os alunos com dislexia/disortografia/discalculia - com Perturbação de Aprendizagem Específica/PAE - ascendem a um número muito significativo, serão 10% da população escolar.

Em educação inclusiva, afirma-se como prioritário PROMOVER a DIFERENCIAÇÃO no processo ensino-aprendizagem destes alunos, cuidando de:

- . na educação pré-escolar, potenciar o desenvolvimento das competências facilitadoras do ato de ler-escrever;

- . na iniciação escolar, os docentes, saberem atender aos possíveis sinais indicadores de dificuldades para que, em tempo útil, a escola possa cuidar de fazer a avaliação compreensiva, traçar o perfil do aluno e poder planificar a intervenção diferenciada de forma a minorar tais dificuldades;

- . em sala de aula, qualquer docente se sentir preparado para saber usar estratégias educativas específicas, tendentes à maximização dos seus potenciais;

- . em apoio individualizado, os respetivos profissionais estarem habilitados para mobilizar os recursos e as estratégias específicas, adequadas e próprias, capazes de tornar eficientes os domínios em que o aluno revela baixas competências que perturbam a sua realização escolar;

- . em articulação com as famílias, a escola efetuar o esclarecimento sobre a verdadeira génese das dificuldades, a forma de acompanhar os estudos do aluno em casa e como lhe prestar apoio e reforço.

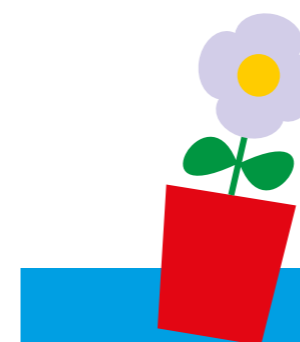
Como “motor” desta “roda dentada”, a EMAEI criou/designou os 3 elementos da UA-D-Unidade de Apoio à Dislexia, a ProDislex, a quem atribuiu a missão de fazer acontecer todo este conjunto de cuidados e respostas, estabelecendo os procedimentos, prevendo o tempo e o lugar, dando vida a este fluxo constante de formas de potenciar as aprendizagens e promover o sucesso de tais alunos.

Ao empreender novas medidas, especialmente em educação, espera-se a sua eficácia. Naturalmente, esta pressupõe saberes acrescidos, responsabilidades assumidas, monitorização de resultados, recursos qualificados e bastantes.

No presente, práticas deste tipo ainda se situam no plano ideal, nas escolas em geral.

A partir desta experiência piloto, talhada para o sucesso, acreditamos que outros AE, irmanados na ânsia de respostas condignas para alunos com tais características, se poderão sentir ancorados no caminho a percorrer.

A formadora, Helena Serra



O nosso mundo está numa encruzilhada. Nunca como agora foi tão importante definir um caminho, unir esforços e manter o foco nos objetivos. Existe uma grande diversidade de alunos e a escola não pode tudo, mas pode muito.

Melhorar já não é suficiente, temos de transformar e essa transformação não virá de uma reforma, nem de novas tecnologias, mas antes da capacidade de pensarmos e agirmos em conjunto. Foi tendo esse desiderato em mente que inscrevemos nos nossos planos de formação (do Agrupamento e do CFAE) a realização da ação “Dislexia - o papel das unidades de Apoio”. Tal como a entendemos, a formação reveste um carácter essencialmente complementar, contribuindo para a investigação, a melhoria de práticas escolares, curriculares e de ensino, em suma, para a construção de mudança e inovação nas escolas. Foram estes objetivos que presidiram à implementação deste projeto, que só foi possível porque contou com a grande disponibilidade e empenhamento da Professora Doutora Helena Serra, que, em Tomar, coordenou o trabalho das muito dedicadas docentes de Educação Especial.

É, pois, com grande orgulho e enorme satisfação que, enquanto diretoras do Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria e do Centro de Formação “Os Templários”, participamos e apoiamos a concretização de tão singular projeto, que nos traz à memória as palavras de Nelson Mandela quando nos alerta para a circunstância de “tudo parecer impossível até ser feito”.

Maria Celeste Sousa

Agripina Carriço Vieira



| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 7 |
| 1.0 que são Perturbações da Aprendizagem Específicas | 7 |
| 2. Sinais de Caracterização da Criança com PAE | 8 |
| 2.1 Problemas Psicolinguísticos | 8 |
| 2.2 Problemas Psicomotores | 8 |
| 2.3 Problemas Percetivos | 9 |
| 2.4 Problemas Cognitivos | 9 |
| 2.5 Problemas Emocionais | 9 |
| 3. Causas e Origens da Dislexia | 10 |
| 4. Classificação da Dislexia segundo a Sintomatologia Específica | 11 |
| 5. Alguns Sinais de Alerta nas Crianças/Indicadores | 12 |
| CAPÍTULO II - DIAGNÓSTICO/INTERVENÇÃO | 14 |
| 1. Bases de Atuação | 14 |
| 2. Modelo de Avaliação (Neuroperceptivomotor) | 15 |
| 3. Perfil Intraindividual do Aluno | 15 |
| 4. Cuidados a ter/condições a observar (na avaliação) | 16 |
| CAPÍTULO III. INTERVENÇÃO DIFERENCIADA | 17 |
| 1. Área da Linguagem | 18 |
| 1.1 Compreensiva e Expressiva | 18 |
| 1.2 Consciência Fonológica | 19 |
| 1.3 Área da Psicomotricidade | 19 |
| 1.4 Área das Perceções | 22 |
| 1.5 Área da Motricidade | 23 |
| 1.6 Área da Criatividade | 23 |
| 1.7 Áreas de Realização Académica | 23 |
| 2. Orientações para as Famílias | 26 |
| 3. Dossiers de trabalho/intervenção direta com alunos | 26 |
| Considerações Finais | 27 |
| Bibliografia | 31 |
| Anexos | 32 |

INTRODUÇÃO

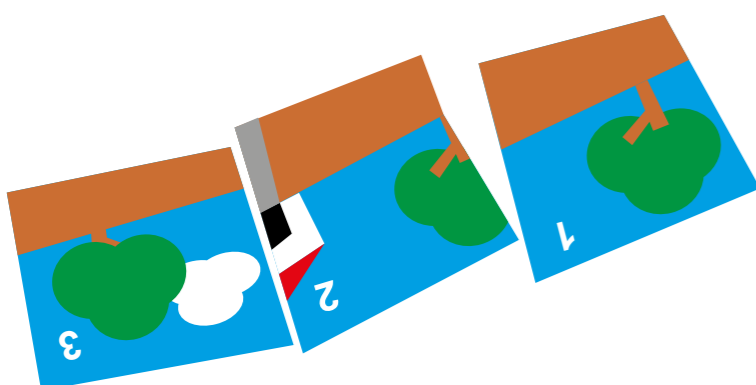
Este referencial de boas práticas no âmbito da intervenção pedagógica nas Perturbações da Aprendizagem Específicas (PAE) decorre de um Círculo de Estudos realizado no Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria, com o apoio do Centro de Formação Templários, e que contou com a orientação da Professora Doutora Helena Serra, elemento da equipa da Dislex.

No início do ano letivo, este Agrupamento de Escolas, em articulação com o Centro de Formação Templários, ofereceu a todos os docentes uma ação de curta duração, dinamizada pela Doutora Helena Serra, com o objetivo de sensibilizar, esclarecer e motivar toda a comunidade educativa para uma adequada intervenção pedagógica para com os alunos com PAE.

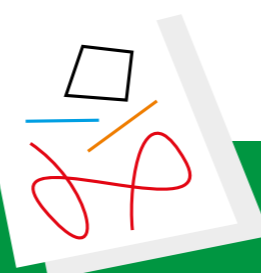
Desta ação, e com o necessário acompanhamento da Dislex, surgiu a criação de uma Unidade de Apoio à Dislexia (UAD), dinamizada por docentes de Educação Especial do Agrupamento - A ProDislex.

A ProDislex tem vindo a funcionar no espaço Escola Aberta¹, onde faz não só avaliação de alunos que apresentem sinais de PAE, mas também apoia pais e docentes na intervenção com os respetivos filhos/alunos.

No sentido de melhorar e estruturar esta UAD, avançámos com a realização de um Círculo de Estudos, onde para além de serem discutidos e “validados” os diagnósticos realizados pela ProDislex, também foi realizado um trabalho de investigação, análise e seleção de materiais com vista à intervenção pedagógica com alunos com PAE, cujo resultado final apresentamos compilado neste referencial de “Boas Práticas”



¹O projeto Escola Aberta funciona à 4ª feira das 18h00 às 19h30, na Escola sede do Agrupamento (ESSMO); toda a comunidade educativa pode recorrer a este espaço que oferece apoio nas diversas áreas da vida escolar.



CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 - O que são Perturbações da Aprendizagem Específicas (PAE)

De acordo com o DSM-V (2014), as perturbações de aprendizagem específicas encontram-se inseridas nas perturbações do neurodesenvolvimento, que dificultam a capacidade de aprender ou usar habilidades académicas específicas, como, por exemplo, a leitura, a escrita ou a aritmética. Estão organizadas segundo três especificadores, nomeadamente, a leitura, a expressão escrita e a matemática.

São diagnosticadas em presença de défices específicos nas capacidades de perceção ou processamento da informação em indivíduos que, apesar de apresentarem uma inteligência “normal” e uma capacidade física, mental, sensorial, emocional e condições pedagógicas adequadas, obtêm resultados substancialmente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, em áreas concretas da aprendizagem (Cruz, 2009).

Nos anos pré-escolares, dificuldades na atenção, atrasos na linguagem ou na capacidade motora, remetem para a necessidade de compreender as suas causas, pois podem ser sinais precursores de Perturbação da Aprendizagem Específica.

Esta Perturbação é vitalícia, mas o seu impacto no desenvolvimento académico pode ser minimizado com suporte adequado. A aprendizagem da leitura e da escrita constitui-se como um dos aspetos fundamentais para o sucesso escolar; contudo, este é um processo heterogéneo e individual, que exige que as crianças apliquem e integrem uma variedade de competências cognitivas e perceptivo-linguísticas, sendo que alguns indivíduos podem experienciar dificuldades neste processo (Cruz, 2009).

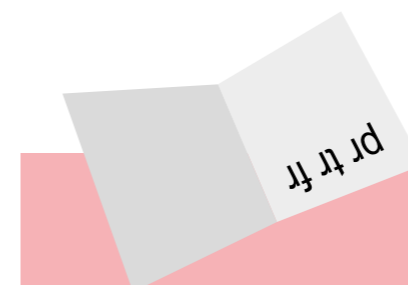
As crianças em que se verifica a existência simultânea da Perturbação da Aprendizagem Específica (que contempla a dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia) e da Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção exibem níveis altos de angústia e sintomas depressivos de ansiedade, pelo que a identificação atempada dos primeiros sinais é fundamental.

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (2002), a dislexia é uma deficiência de aprendizagem específica de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixas competências leitoras e ortográficas. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico que é inesperado, tendo em atenção as outras capacidades cognitivas e as oportunidades educativas. Podem ainda coexistir dificuldades de compreensão leitora, que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

No que se refere à prevalência da dislexia, existem diferenças de país para país, sendo que os diversos especialistas referem como justificativa os fatores inerentes à própria língua e ao seu grau de transparência ou opacidade. Uma vez que o português é uma língua de opacidade intermédia, em que uma letra corresponde a mais do que um fonema, tal facto pode acarretar maiores dificuldades na leitura e na escrita (Moura, Simões & Pereira, 2015).

A dislexia é uma das perturbações mais frequentes na população escolar, sendo que as estatísticas mundiais indicam que cerca de 70 a 80% dos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem apresentam esta perturbação. Um estudo efetuado por Vale, Sucena e Viana (2010) aponta que a prevalência da dislexia em crianças portuguesas que frequentam o primeiro ciclo se situa entre os 5,4 % e os 8,6%, sendo que na sua amostra cerca de 28% das crianças apresentavam dificuldades de leitura.

Não diagnosticadas precocemente, estas dificuldades podem persistir e conduzir as crianças ao insucesso escolar e ao desenvolvimento de problemas emocionais e integração social.



De referir que a definição de dislexia aparece incluída no DSM-V (2014) especificamente na perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura, caracterizada como um comprometimento acentuado no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. A leitura oral no indivíduo com dislexia é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras e pela leitura lenta ou imprecisa e esforçada. Para o diagnóstico desta perturbação da aprendizagem específica, as dificuldades devem ter surgido durante os anos escolares e as capacidades académicas devem encontrar-se significativamente abaixo do esperado para a idade cronológica. É ainda referido que esta incapacidade deve interferir significativamente no desempenho escolar ou nas atividades da vida diária que requerem habilidades de leitura (DSM-V, 2014).

No que se refere à etiologia da dislexia, embora exista uma diversidade de investigações, um pouco por todo o mundo, muitas questões continuam por esclarecer.

2 - Sinais de Caracterização da Criança com PAE

Ler e escrever são os “produtos finais” do cérebro resultantes dos processos de codificação e decodificação que englobam os sistemas sensorio-motores, linguísticos e cognitivos; pelo que se torna importante conhecer um pouco sobre cada uma das áreas subjacentes a este processo.

2.1. Problemas psicolinguísticos

Os processos psicolinguísticos podem subdividir-se em recetivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação) e expressivos (programações, chamadas verbais, orais e motoras). As crianças com PAE evidenciam algumas dificuldades em adquirir e em utilizar as estruturas gramaticais básicas. Apresentam normalmente uma linguagem infantil, problemas de articulação, dificuldades de expressão e um vocabulário restrito e limitado.

Estas crianças manifestam também problemas de receção, de associação auditiva, de complemento gramatical e de memória auditiva sequencial de números, sílabas, palavras e frases simples, elaboradas e complexas. Também as regras sintáticas e semânticas são difíceis para os alunos com PAE.

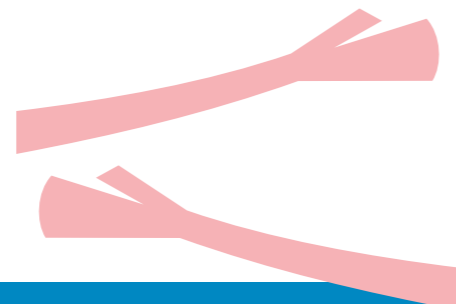
2.2. Problemas psicomotores

A grande maioria dos alunos com PAE apresenta um perfil psicomotor alterado. Os seus movimentos são exagerados, rígidos e descontrolados. Verificam-se algumas anomalias na organização motora de base, nomeadamente na tonicidade, postura, equilíbrio, locomoção e, conseqüentemente, na organização psicomotora. Também os problemas de lateralização e direcionalidade são frequentes, daí as confusões por exemplo do b/d, q/p, 6/9, a/e.

Esquema Corporal - O Esquema Corporal é a representação que a criança tem do seu próprio corpo e de como é entendido pela mente, o que se revela fundamental e indispensável para a formação da sua personalidade. Pode entender-se como sendo a forma pela qual o corpo se apresenta para a criança.

Através das informações visuais, táteis, auditivas, cinestéticas e vestibulares reunidas no cérebro, o corpo realiza a composição da memorização de todas as partes do corpo e das suas possíveis experiências de movimentos, agradáveis ou desagradáveis (Fonseca, 1995).

Lateralidade- Um elemento básico e necessário a uma boa aprendizagem é a lateralidade. Esta é importante na evolução da criança porque influencia a ideia que ela tem de si própria, na formação do esquema corporal e também na percepção da simetria do seu corpo. Contribui ainda para determinar a estruturação espacial, uma vez que lhe permite perceber o eixo do seu corpo (pois a criança percebe o seu meio ambiente precisamente em relação a este eixo do seu corpo).



Orientação Espacial- A orientação espacial caracteriza-se pela tomada de consciência do próprio corpo em relação às pessoas e às coisas em si. Depois de uma estruturação espacial, é necessária uma orientação correta. Fazem parte da orientação espacial termos como: perto/longe; dentro/fora; atrás/à frente; em cima/em baixo; esquerda/direita, entre outros. Estas noções são fundamentais para que a criança desenvolva a leitura e a escrita.

Orientação Temporal - A orientação temporal constitui-se pela capacidade com que a criança se consegue situar em função de sequências temporais, de sucessões de acontecimentos, duração dos mesmos e da sua sucessiva renovação cíclica. Permite à criança a tomada de consciência de que existe um desenvolvimento das ações no tempo.

2.3. Problemas Perceptivos

Estas crianças revelam dificuldades em identificar discriminar e interpretar os estímulos visuais e auditivos; esta dificuldade vai-se repercutir na leitura, na escrita e também no cálculo mental. Por isso mesmo, é fundamental uma estimulação sensorial.

A nível visual, podem detetar-se dificuldades na figura-fundo, na discriminação visual, auditiva e tatiiloquinestésica. Têm dificuldades em distinguir, diferenciar e detetar símbolos semelhantes, mas com significados diferentes. Em suma, estas crianças subvalorizam ou supervalorizam detalhes e pormenores que alteram a noção do todo. Têm igualmente dificuldades em seguir explicações e instruções verbais e em distinguir no quadro da sala de aula os vários dados/registos apresentados.

A nível auditivo, confundem a estrutura das palavras, perdendo o seu significado. Distraem-se com sinais, sons e ideias que são interessantes para elas, mas irrelevantes para a resolução das tarefas em causa. Em síntese, podemos dizer que são crianças que manifestam problemas no processamento e tratamento da informação visual e auditiva.

2.4 Problemas Cognitivos

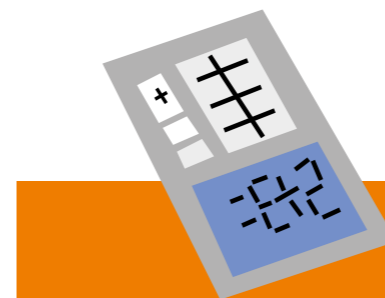
A leitura, a escrita e o cálculo integram uma série de complexas combinações cognitivas, surgindo aqui muitos dos problemas das crianças com PAE. As capacidades cognitivas (atenção, percepção, emoção, memória, etc) são básicas e essenciais para que uma criança aprenda a ler e a escrever rápida e facilmente.

Problemas de Atenção - As crianças com PAE podem apresentar dificuldades em focar a atenção. Não distinguem os estímulos relevantes dos irrelevantes. São crianças que se dispersam com muita frequência e facilidade.

Problemas de Memória - A memória é imprescindível à aprendizagem. Estes dois conceitos são indissociáveis, daí surgirem frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção da informação visual, auditiva, tatiiloquinestésica, etc. As crianças com PAE revelam dificuldades em compreender e lembrar simples sequencializações auditivas originando uma inadequada utilização da linguagem com influência no aproveitamento escolar e na integração social. Ao nível da memória visual, estas crianças não visualizam os símbolos, originando grandes dificuldade na escrita, pelo que as inversões, adições, omissões ou substituições são frequentes.

2.5. Problemas Emocionais

São crianças que manifestam frequentemente sinais de instabilidade emocional e de dependência, registando muitas vezes tendência para a frustração. São inseguras e instáveis ao nível afetivo, manifestam com frequência sentimentos de ansiedade e tensão, e com facilidade optam por comportamentos de oposição e negativismo. Chegam mesmo a criar resistência e fobias em relação às tarefas educacionais.



3. Causas e Origens da Dislexia

Ao analisarmos a literatura disponível, percebemos que ainda não há consenso quanto às causas da Dislexia. No entanto, acredita-se que tanto o fator genético como o fator ambiental tenham grande relevância, já que é comum que pessoas diagnosticadas com dislexia tenham um histórico deste mesmo diagnóstico na família.

Neste sentido, são vários os autores que defendem esta origem multifatorial da dislexia, ou seja, a ideia de que as suas causas podem ser de natureza genética e/ou ambiental, conforme passamos a explicar:

Disfunções cerebrais - referem-se a um mau funcionamento, ou atraso na maturação do Sistema Nervoso Central;

Fatores genéticos - a dislexia possui frequentemente um caráter familiar que predispõe a transmissão a nível hereditário;

Perturbações afetivas - são causa e motor de muitas perturbações emocionais que levam a criança a sentir insegurança, bloqueio emocional, inibição, agressividade, etc.;

Perturbações instrumentais - estão relacionadas com o esquema corporal, com má organização das estruturas espacio-temporais (posição no espaço em relação a si mesmo), com a má lateralidade, com a linguagem e com a função simbólica.

Perturbações nutricionais e ambientais - no início da vida da criança, a desnutrição grave pode afetar o sistema nervoso central, que irá, por sua vez, afetar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança;

Perturbações nos neurónios - são responsáveis pelas incapacidades e dificuldades na aprendizagem da leitura (dislexia), na idade escolar. Os neurónios não estabelecem corretamente o seu contacto, o que dificulta as funções de coordenação.

Todas estas alterações estão na base de algumas perturbações no desenvolvimento como passamos a ilustrar na figura 1.



Figura 1 - Perturbações associadas

4. Classificação da Dislexia Segundo a Sintomatologia Específica

Boder (1973, 1979) propõe a classificação em três grupos:

Dislexia Disfonética (auditiva): a dificuldade reside na integração símbolo-som. As crianças com este tipo de dislexia sentem dificuldade em proceder à análise e síntese fonéticas. Os erros mais frequentes que se incluem neste grupo contêm algumas letras corretas, mas colocadas em posições bizarras:

- “ronaeg”, em vez de “orange”/ “alranja”, em vez de laranja;
- “ighit”, em vez de “light” /” lzu”, em vez de “luz”

Ainda neste grupo de erros podem também ocorrer substituições semânticas, tais como:

- “funny”, em vez de “laugh”; “engraçado” em vez de “rir “
- “airplane”, em vez de “train”; “avião” em vez de “comboio”

Alguns alunos com este problema leem e articulam, essencialmente, através da visualização. Por vezes, não conseguem ouvir parte das palavras, ou encontrar palavras que rimem, devido aos distúrbios de discriminação auditiva e de percepção. Não conseguem dividir as palavras em sílabas ou sons individuais (dificuldade de análise e de síntese auditiva). Alguns possuem um distanciamento em relação às sequências auditivas, não conseguem acompanhar um padrão rítmico, distorcem a pronúncia de palavras, como, por exemplo, “hostipal”, em vez de “hospital”; “aminal”, em vez de “animal”.

Em relação ao comportamento, têm tendência para atividades visuais, desportivas e manuais. Têm dificuldades em tarefas que envolvam a memória auditiva, sequências e discriminação, rimas e silabação.

Dislexia Diseidética (visual): a dificuldade consiste na percepção global das letras e na sua configuração. Alguns dos erros que se podem apontar são:

- “lism”, em vez de “listen”; ovr em vez de ouvir
- “attenchen”, em vez de “attention”; “atesão” em vez de “atenção”
- “pese”, em vez de “peace”; “pache” em vez de “paz”
- “det”, em vez de “debt”; “duvda” em vez de “dúvida”
- “shofer”, em vez de “chauffeur”; “motrista” em vez de “motorista”

Os alunos com este tipo de dificuldades leem e articulam, essencialmente, através do processo de análise fónica. Conseguem ver, mas não são capazes de diferenciar, interpretar ou recordar as palavras. Têm uma reduzida velocidade de percepção, têm dificuldades no seguimento e retenção de sequências visuais, apresentam distúrbios de memória visual.

Estes alunos preferem atividades auditivas, pois tendem a memorizar as histórias que ouvem contar. Certos tipos de jogos e desportos causam-lhes problemas.

Dislexia Disfonética-Diseidética: a dificuldade manifesta-se nos dois processos (analítico-sintético e gestativo). Os erros dados por estes alunos são de ambos os tipos. Boder Considera este tipo de dislexia como sendo o mais grave.

ABC

Outro tipo de erros:

- Confusão entre letras, sílabas ou palavras, com diferenças subtis de grafia: a -o; c -o; e -c; f-t; h-n; i-j; m-n; v- u;
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia idêntica, mas com uma orientação espacial diferente: b-d; b-p; b-q; d-b; d-p; n-u; w-m; u-m; “parco”, em vez de “barco”; “dota”, em vez de “bota”.
- Confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são, acusticamente, próximos: d-t; j-k; x-z; s-z. Uma criança com graves problemas de articulação poderia talvez dizer “teita zumo”, em vez de “deita sumo”.
- Substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos semelhante; “train”, em vez de “crane”, “tome, em vez de “come”.
- Distorção de sons: o som /s/ é, relativamente, difícil de produzir; os alunos podem produzir “sleep” como “schleep”/ “jupa” em vez de “chupa”.
- Adição de sons, sílabas ou palavras: por exemplo, “buhrown”, em vez de “brown” / “comere”, em vez de “comer” ou “beloco” em vez de “bloco”
- Omissão de sons: por exemplo, “cool”, em vez de “school”/ “putador”, em vez de “computador”.

No sentido de dar resposta às necessidades que decorrem deste perfil de funcionalidade, e sustentadas no artigo 28º do Decreto-Lei 54º, as escolas dispõem de um conjunto de adaptações ao processo de avaliação, nomeadamente da despenalização de erros ortográficos, cuja aplicação também se estende aos momentos de avaliação externa, através da aplicação da Ficha A disponibilizada pelo Júri Nacional de Exames, como podemos ver no anexo 1.

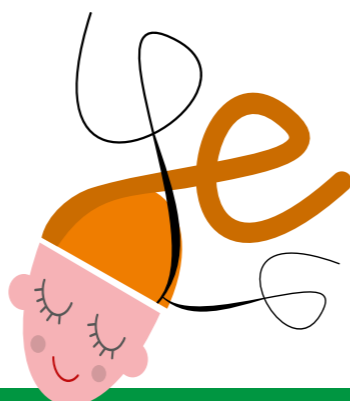
Com o objetivo de facilitar a implementação destas adaptações previstas na Ficha A durante o decorrer do ano letivo e em todos os momentos do processo ensino aprendizagem, a UAD elaborou uma Checklist conducente com a estrutura da referida Ficha A, de forma a permitir aos respetivos docentes, uma sistemática verificação/monitorização das necessárias adaptações/ despenalização e erros ortográficos, como consta do anexo 2.

5 - Alguns Sinais de Alerta nas Crianças/Indicadores

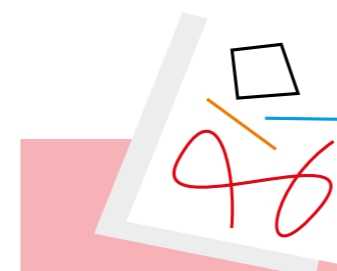
De acordo com um modelo de Checklist apresentada no anexo 3, passamos a identificar alguns sinais de alerta numa qualquer criança.

(leitura/escrita)

- A criança movimenta os lábios e murmura a ler;
- A criança movimenta a cabeça ao longo da linha;
- A leitura silenciosa da criança é mais rápida do que a leitura oral;
- A criança segue a linha com o dedo;
- A criança salta a linha;
- A criança faz excessivas fixações ao longo da linha impressa;
- A criança efetua excessivos retrocessos com os olhos ao ler;
- Dificuldade para ler orações e palavras simples;
- Dificuldade na pronúncia ou a soletração de palavras monossilábicas;



- Inversão de letras ou números, por exemplo: /p/ por /b/, /d/ por /b /3/ por /5/ ou /8/, /6/ por /9/ especialmente em escrita minúscula ou textos manuscritos. Assim, é patente a confusão de letras de simetria oposta;
- Alteração na sequência das letras que formam as sílabas e as palavras;
- Troca de palavras quando leem ou escrevem, por exemplo: “gato” por “casa”;
- Adição ou omissão de sons como “casa-casaco”;
- Alteração da ortografia, por dificuldades fonológicas como “entam” por “então”;
- Cópia de forma errada de palavras;
- Alterações de grafia como “a-o”, “e-d”, “h-n” e “e-d”, por exemplo;
- Confusão com letras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço como “b-d”, “d-p”, “b-q”, “d-b”, “dp”, “d-q”, “n-u” e “a-e”. Ocorre também com os números 6;9;1;7;3;5;
- Confusão de palavras parecidas (secção, cessão);
- Confusão com homónimos, sinónimos e antónimos;
- Dificuldade na divisão silábica;
- Dificuldade na construção gramatical, especialmente na elaboração de orações complexas;
- Dificuldade em realizar cálculos, por se atrapalhar com a grafia numérica ou não compreender a situação-problema a ser resolvida;
- Caligrafia muito defeituosa, verificando-se irregularidade do desenho das letras, denotando, assim, perda de concentração e de fluidez de raciocínio;
- Confusões com os sinais (+) adição e (x) multiplicação;
- Dificuldade nas letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são acusticamente próximos: “d-t” e “c-q”, por exemplo;
- Dificuldades em distinguir a esquerda e a direita, com repercussão na escrita, como “pia” por “pai”;
- Leitura com arritmia, sincopada, silabada;
- Leitura sem entoação adequada;
- Leitura com palavras mal agrupadas;
- Leitura com cortes, hesitações, pontuações não respeitadas;
- Interpretação impossibilitada ou prejudicada;
- Análise e síntese impossibilitada ou prejudicada;
- Reconto e/ou resumos dificultados.



CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO/ INTERVENÇÃO

1. Bases de Atuação

Integrada na Cultura de Escola deste Agrupamento e na consecução de um dos seus grandes princípios, “Oferecer uma Escola para Todos e para Cada Um”, em estreita articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), surge a Unidade de Apoio à Dislexia (UAD).

No processo da sua implementação foram adotados os seguintes procedimentos:

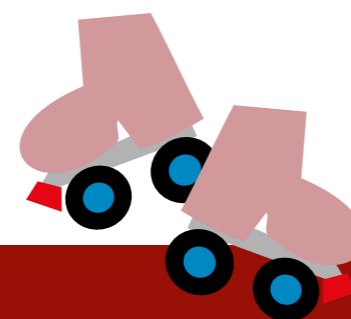
- Criação de um formulário (Forms) disponibilizado a todos os professores e pais do Agrupamento, acompanhado de uma breve sensibilização para a problemática em causa, através do qual qualquer elemento da comunidade educativa poderá solicitar a avaliação de algum aluno;
- Divulgação, através da página da escola e das redes sociais, da criação desta UAD, da equipa técnica subjacente à mesma e ainda do local/horário de atendimento;
- E-mail enviado a todos os pais e professores, no sentido de informar da disponibilidade da UAD para aconselhamento/orientação face aos alunos com esta problemática;
- Para além do atendimento/aconselhamento a pais e encarregados de educação, a UAD vai procedendo à avaliação dos alunos que são identificados (através das baterias disponibilizadas pela Formadora);
- Com base nos resultados obtidos, a equipa da UAD elabora o respetivo Perfil de cada Aluno, acompanhado de sugestões de estratégias de intervenção. Este perfil é enviado à respetiva equipa pedagógica responsável por cada um dos alunos e dado a conhecer aos encarregados de educação.
- Ao longo do ano, e no âmbito deste Círculo de Estudos, foram ainda sendo realizadas sessões de trabalho/discussão dos resultados obtidos, tendo havido oportunidade para a validação dos mesmos, através da avaliação feita pela Formadora;
- Decorrente deste Círculo de Estudos, surge a criação desde Referencial de Boas Práticas para a intervenção em alunos com PAE, no qual é disponibilizado, para além do adequado enquadramento teórico, um conjunto de matérias/estratégias para utilizar na intervenção direta com os alunos, de acordo com as áreas do desenvolvimento que estejam a comprometer o seu sucesso escolar e ainda com a especificidade apresentada por cada aluno que apresente uma perturbação desta natureza.

Convém referir que a criação desta UAD surge como resposta a toda uma dinâmica levada a cabo por este Agrupamento, no sentido de melhorar as respostas educativas a oferecer a alunos que apresentem alguma PAE.

Já no final do ano letivo 2021-2022, um grupo de docentes deste Agrupamento frequentou uma Oficina de Formação promovida pela Centro de Formação Templários, dinamizada pela Doutora Helena Serra, no sentido de sensibilizar e capacitar para a intervenção em crianças/alunos com esta problemática.

Pelo facto de entendermos que estas questões relacionadas com as especificidades dos alunos com PAE devem ser do conhecimento geral de qualquer docente, avançámos, logo no início do ano letivo 2022-2023, com a realização de uma Ação de Curta Duração, em formato presencial, na qual participaram todos os docentes do Agrupamento.

A própria EMAEI, de acordo com os objetivos previstos no seu plano de ação, começou a sentir necessidade de implementar e otimizar um sistema de intervenção/monitorização para os alunos que apresentam alguma PAE e, com esse objetivo, encetou os



procedimentos necessários à consecução deste Círculo de Estudos.

No decorrer destas sessões de trabalho, para além de irmos construindo este referencial de Boas Práticas, tivemos ainda oportunidade de aplicar a bateria de avaliação da autoria da formadora na avaliação de alunos (que passaremos a explicar no ponto seguinte), traçar os respetivos perfis e desenhar os necessários planos de intervenção.

Com base nos resultados decorrentes das avaliações efetuadas, surgiu ainda a necessidade de realizar uma sessão de trabalho aberta a todas as Educadoras de Infância e a todas as docentes do 1º ano, com o objetivo de promover uma precoce e adequada intervenção pedagógica.

2. Modelo de Avaliação (Neuroperceptivomotor)

Como anteriormente foi explicado, uma Perturbação Específica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita pode revelar-se em várias áreas do desenvolvimento e são inúmeros os sinais indicadores da existência desta perturbação.

Desta forma, torna-se claro que, para conseguirmos oferecer a cada criança uma intervenção/reeducação adequada, é necessário que procedamos previamente a uma avaliação compreensiva com provas específicas, de forma a conseguirmos perceber exatamente quais as áreas do desenvolvimento que estão “afetadas” e a “afetar” o desenvolvimento /sucesso do aluno.

Para este processo de avaliação compreensiva, utilizamos o Modelo de Avaliação Neuroperceptivomotor da autoria da Doutora Helena Serra (cfr anexo 4). Este modelo avalia 7 grandes áreas do desenvolvimento e, dentro destas, as respetivas subáreas, a saber:

- Área da Linguagem;
- Área da Psicomotricidade;
- Área das Percepções;
- Área da Motricidade;
- Área da Criatividade;
- Área do Desenvolvimento Social;
- Áreas de Realização Académica.

3. O Perfil intraindividual do aluno (base da planificação da intervenção)

Com este processo de avaliação vai ser possível identificar as áreas do desenvolvimento que apresentam fragilidades/comprometimentos que, por sua vez, estarão na base das dificuldades escolares manifestadas pelos alunos. Para além das áreas “fracas”, conseguiremos também identificar as áreas mais “fortes” que, por sua vez, poderão vir a alavancar o respetivo programa de intervenção/melhoria.

Neste sentido, é elaborado o Perfil Intraindividual do aluno sujeito a avaliação (cfr anexo 5), que para além de apresentar os resultados obtidos, também aponta algumas estratégias de intervenção especializada, que, fundamentadas nas bases teóricas apresentadas no capítulo I, facilitarão a tão necessária reeducação pedagógica.

Quando falamos de intervenção especializada, temos de admitir que a mesma não pode única e exclusivamente limitar-se aos poucos minutos semanais que um docente de educação especial consegue estar com cada aluno; mas sim a toda a intervenção que a escola possa oferecer, através dos recursos humanos disponíveis. Caberá, então, ao docente de educação especial assumir o papel de capacitador e orientador de todos os outros docentes (não especializados) que venham a intervir diretamente com o

aluno em questão, numa dinâmica de capacitação de pares.

Para além deste apoio especializado focado nas causas das dificuldades e não apenas nos efeitos, é necessário oferecer a estes alunos uma diferenciação pedagógica adequada (local na sala de aula, oferecer reforços visuais ou auditivos consoante o estilo de aprendizagem, disponibilizar mapas conceptuais, resumos dos conteúdos, adaptar os suportes escritos no que se refere ao tamanho da letra, ao espaçamento entre linhas, etc.) e as adequadas adaptações no processo de avaliação, que não se devem resumir apenas à despenalização de erros ortográficos, mas também e acima de tudo adaptar todos os instrumentos ao perfil de funcionamento do aluno (tipo de questão/resposta, decompor uma questão complexa em várias questões simples, realçar a informação mais importante em cada questão, ter cuidado acrescido com a apresentação dos suportes escritos, etc).

4. Cuidados a ter / Condições a observar (na avaliação)

Para dar início a um processo de avaliação compreensiva de uma qualquer criança/aluno, é necessário respeitar alguns aspetos/procedimentos, a saber:

1. Solicitar previamente autorização ao Encarregado de Educação;
2. Fazer a avaliação a sós, em ambiente tranquilo e sem ruídos ou interferências;
3. Iniciar, prevenindo que vai fazer tarefas/jogos interessantes;
4. Esclarecer que estas atividades não são para atribuir classificação, mas para perceber “para que é que o aluno tem mais ou menos “jeito”;
5. Usar materiais desconhecidos pelo aluno (ter novidade);
6. Usar folhas brancas A4, lisas, tendo junto do aluno apenas lápis ou caneta (borracha não, para ficarem registadas as tentativas-erro);
7. Não usar expressões avaliativas (ex: certo-errado/ bem-mal; dizer antes palavras de reforço (ex: estás a ir muito bem... tens jeito!);
8. Dividir a avaliação por 2 sessões, para evitar cansaço, e, sempre que o aluno falha duas vezes seguidas nas propostas feitas, deve baixar-se o nível de dificuldade (ex: foram ditas 6 palavras em série, para o aluno repetir - se falhar 2 vezes seguidas deve tentar com apenas 5 e assim sucessivamente até encontrar nesse domínio o NRAA (nível de realização atual do aluno);
9. O observador vai registando tudo no seu “rascunho” de uma forma que o aluno não perceba; só mais tarde fará o Perfil do Aluno e o Relatório do que foi observado;
10. Os resultados são sigilosos (apenas devem ser usados em ambiente restrito de trabalho);
11. Ficam descritas as áreas/domínios em que o aluno revela um desempenho baixo/ inseguro.
12. Os dados recolhidos interessam mormente aos professores que vierem a trabalhar com o aluno, pois devem fundamentar uma intervenção específica, focalizada, sistemática, intensiva e estruturada.



CAPÍTULO III

INTERVENÇÃO DIFERENCIADA

Feita a avaliação da criança /aluno com PAE torna-se necessário elaborar um plano de intervenção com o objetivo de promover o desenvolvimento das áreas em que foram identificadas maiores fragilidades. Neste sentido, consideramos essencial incluir neste Referencial de Boas Práticas sugestões de atividades/estratégias, por área de intervenção.

ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS GERAIS

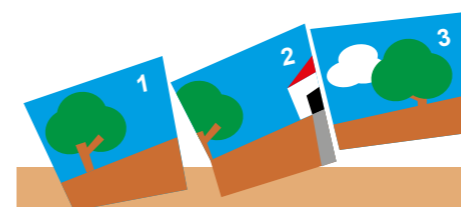
Inseridas na Cultura de Escola deste Agrupamento, são neste ponto especificadas, em primeiro lugar, as estratégias de grande impacto, que, nos quotidianos escolares, são observadas na relação com crianças/jovens com PAE:

Na dimensão Interacional/Socioeducativa

- Evitar dizer que ela é lenta, preguiçosa ou compará-la aos outros alunos da classe;
- Não forçar a leitura em voz alta na turma, a não ser que o aluno demonstre esse desejo e/ou tenha havido treino prévio;
- Promover uma avaliação baseada mais na via oral do que na escrita;
- Mandar repetir a instrução que lhe foi dada, pois a sua própria voz é uma grande ajuda para melhorar a memória;
- Fazer frequentemente revisões, porque são importantes;
- Copiar do quadro é sempre um problema, devendo ser evitado, ou concedendo mais tempo para o fazer;
- Na leitura de palavras longas, ensinar a criança a separá-las com uma linha a lápis;
- Dar-lhes poucos deveres de casa e avaliar a necessidade e aproveitamento desta tarefa;
- Não riscar a vermelho os erros e não colocar lembretes como, por exemplo, “ É preciso estudar mais!”;
- Procurar não expor o aluno perante os colegas;
- Se a criança tem consciência de que a sua letra é horrível e não gosta de a ver no papel, deve ser ajudada, mas sabendo-se, todavia, que a modulação da caligrafia é um processo longo;
- Procurar não reforçar sentimentos que minimizem a autoestima da criança;
- Demonstrar paciência, compreensão e amizade.

Na dimensão Pedagógica/ Didática

- Privilegiar o uso de material concreto;
- Usar gravuras, fotografias (a imagem é essencial para sua aprendizagem);
- Usar letras com várias texturas;



- Conceder mais tempo para realizar as avaliações escritas. Uma tarefa em que a criança não disléxica leva 20 minutos para realizar, a disléxica pode levar duas horas;
- Usar sempre uma linguagem clara e simples nas avaliações orais e, principalmente, nas escritas;
- Permitir o uso de relógio digital, calculadora e gravador;
- Trabalhar sistematicamente nas sessões de apoio;
- Fazer a leitura para/com o aluno;
- Promover a análise e síntese fonológicas;
- Investir no desenvolvimento do vocabulário;
- Sistematizar os conhecimentos acerca das regras da escrita;
- Investir no trabalho de aquisição de regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema;
- Treinar a soletração literal e silábica;

1. Área da Linguagem

1.1. Compreensiva e Expressiva

Desde há muito tempo que a fluência da linguagem é compreendida como um indicador da capacidade de aprendizagem. O uso expressivo das palavras está ligado à sua compreensão, dado que a criança tem que compreender o que ouve para depois falar.

Compreensão Auditiva - A audição, tal como a visão, é um telorreceptor. Sendo pluridirecional, torna possível a integração de estímulos provenientes de várias direções. O desenvolvimento adequado da compreensão auditiva tem importância fundamental para o desenvolvimento da linguagem falada, capacidade fundamental para a facilitação das aprendizagens.

Compreensão do significado das palavras - Esta aquisição é fundamental para compreender o que se diz à nossa volta. A sua aprendizagem pode ser impedida por problemas de acuidade auditiva, ou de afasia recetiva.

Execução das instruções - Neste item, já não se analisa o significado das palavras, mas uma função mais complexa do comportamento auditivo, que é a compreensão de frases. A criança integra o que lhe é dito e age segundo essa integração.

Compreensão de discussões na aula - Pretende-se analisar a capacidade de a criança compreender o que se diz à sua volta, mesmo que a comunicação não lhe seja dirigida. Deste modo, realiza-se a estruturação do envolvimento auditivo, através da incorporação ou rejeição do que se ouve, em relação aos requisitos da situação. Esta situação requer uma função de organização seletiva de envolvimento auditivo.

Retenção de informação - Problemas de memória auditiva são comuns em muitas crianças com dificuldades de aprendizagem. A função da memorização pode apresentar problemas, quer quanto a sequências de palavras quer quanto a palavras em si. Outras crianças conseguem perceber a palavra certa quando a ouvem, mas não se lembram dela por elas próprias, isto é, possuem a função do reconhecimento, mas não a da memorização. Nesta escala todos os tipos de desordens da memória auditiva estão incluídos neste item.

Vocabulário - Existem duas preposições que relacionam o vocabulário e a leitura: é o vocabulário que causa a leitura (pois quanto mais palavras armazenadas na memória,

mais fácil é descodificá-las) e é a leitura que causa vocabulário (pois se uma pessoa lê muito, aprende mais palavras novas). O treino de vocabulário requer: muita repetição; tentativas para vincular novas palavras ao vocabulário e ao conhecimento da criança por meio de ênfase simbólica e uso de analogias.; o novo vocabulário precisa de estar imerso numa mistura contextual rica de substantivos e adjetivos; importância de fornecer feedback positivo; encontrar formas de estimular o interesse da criança sem exigir ou ordenar; intervenção sistemática e compreensão.

1.2. Consciência fonológica

Os alunos com fragilidades nesta área apresentam dificuldades acentuadas ao nível da consciência fonológica ([des]codificação fonológica, descodificação grafema-fonema).

No processamento fonológico, o código de letra realizado pelo Sistema de Análise Visual é traduzido pelo processo de conversão de letra em som, em cadeias de fonemas, que ficam mantidas na memória fonética e são convertidas num código acústico, que é identificado pelo Sistema de Reconhecimento Auditivo de palavras. Em seguida, o significado e a pronúncia da palavra ouvida tornam-se disponíveis. Neste tipo de leitura, a palavra escrita é reconhecida como se estivesse sido ouvida. O processo fonológico, por se basear em regras de correspondência letra-som, é adequado para leitura de palavras regulares e de palavras inventadas, mas causa dificuldade para a leitura de palavras irregulares e homónimos. Já a leitura visual é processada como um todo e, portanto, tanto as palavras regulares quanto as irregulares podem ser lidas corretamente através dessa via.

ESTRATÉGIAS

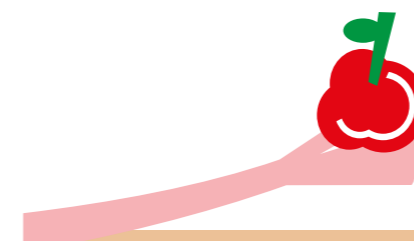
- Recontar histórias: lidas pelo professor e/ou pelo aluno;
- Contar histórias;
- Ouvir histórias, canções, poesias, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, rimas...;
- Fazer recados;
- Brincar ao faz de conta;
- Reconhecer absurdos;
- Descobrir antónimos e sinónimos;
- Descobrir palavras que rimam;
- Descobrir palavras que comecem por sons sugeridos (pr, tr, fr, etc.);
- Descobrir palavras da mesma família;

1.3. Área da Psicomotricidade

Esquema Corporal - O conhecimento do próprio corpo, reflete-se nos desenhos da figura humana. Vai-se formando desde o nascimento, pela perceção dos contornos do corpo (banho, experiências motrizes múltiplas), pelo espelho, pela marcha, dentição, quedas, etc. Para melhorar a interiorização do esquema corporal:

- Ações variadas que impliquem utilização/movimentação do corpo (esfregar, lavar, pentear, colher frutos, dizer adeus, cruzar braços, ajoelhar, gatinhar, subir, descer, correr, sentar, levantar...);
- Jogos de atitudes, expressar através de jogos de mímicas sentimentos variados (mostrar frio, calor, alegria, tristeza...) - Interpretar em si e no outro;

2
A
B



- Localização e designação das diferentes partes do corpo (em si, no outro, no espelho, na gravura);
- Reconhecer as diferentes partes do seu corpo com os olhos fechados;
- Completar desenhos (figura humana, animal, casa...);
- Desenhar figura humana completa;
- Fazer puzzles do corpo humano (animal, casa, árvore) e canções;
- Fazer modelagem do corpo humano;
- Utilizar jogos para composição de simetrias;
- Executar movimentos ordenados (cabeça, braço, joelho, perna, mão...).

Lateralidade

a. Dominância - Predomínio de um hemisfério sobre o outro; será homogénea ou cruzada. Observa-se na mão, no pé, no olho e no ouvido, atendendo a:

MÃO - Observar com que mão pega no lápis/ corta com a tesoura/ pega na colher para comer a sopa/ pega no martelo para pregar o prego/ barra o pão com manteiga/ enrosca a rolha da garrafa de água.

PÉ - Observar com que pé pontapeia a bola/ sobe para um banco.

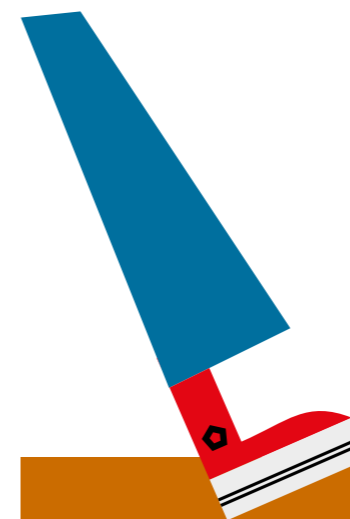
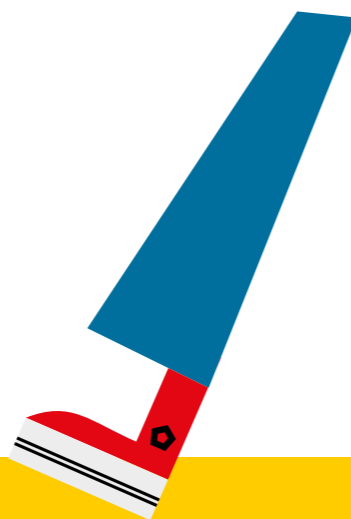
OLHO - Observar com que olho espreita o óculo/ a fechadura.

OUVIDO - Observar com que ouvido escuta o telemóvel.

b. Reconhecimento - Reconhecimento de Direita/Esquerda em relação ao eixo do seu corpo. Observa-se através da execução de ordens:

- . Movimentar (ou apontar) o seu braço direito ou esquerdo (ou o joelho/ mão/ pé/ orelha/ olho/ antebraço/ cotovelo/ anca);
- . Colocar a mão D/E na sua orelha D/E (etc.);
- . Reconhecer D/E no outro, em imagens (no espaço gráfico);
- . Apontar o braço D/E (joelho/ mão/ pé/ orelha/ olho/ tornozelo/ cotovelo/ anca) numa pessoa à sua frente de costas ou de frente para si;
- . Fazer o mesmo exercício em frente ao espelho;
- . Indicar objetos à D/E de uma pessoa à sua frente (de frente e de costas);
- . Num desenho, pintar a figura que está à direita e à esquerda de algo, em cima e em baixo;
- . Reconhecer numa imagem figuras à D/E, em cima e em baixo.

Orientação Espacial - Capacidade para localizar os objetos em relação a nós mesmos e em relação uns aos outros. Designa-se por espaço interior se relacionarmos os objetos com o nosso corpo e por espaço exterior se relacionarmos os objetos uns com os outros. Refere-se às noções de acima, abaixo, adiante, atrás, à direita, à esquerda, perto, longe.



Desenvolve-se recorrendo a:

Espaço real

- Percorrer labirintos com o corpo;
- Deslocar-se no espaço de olhos vendados e seguindo instruções;
- Guiar o ceguinho;
- Orientar-se, dando passos à esquerda, à direita, atrás, à frente, sempre em relação ao seu corpo;
- Identificar pontos cardeais, virando-se para eles, a partir de uma roda desenhada no chão;
- Fazer jogos de movimento: estafetas, escondidas, cabra-cega...;
- Formar um comboio com as crianças e perguntar quem está à frente e atrás de...;

Espaço gráfico

- Copiar figuras geométricas simples/ combinadas;
- Reunificar quatro ou mais partes de um círculo cortado;
- Imitar a dobragem de um quadrado, dobrado, em diagonal, duas vezes;
- Executar simetrias da D/E e E/D e na horizontal, de cima para baixo e vice-versa;
- Transpor pontos de cima para baixo de D/E e E/D;
- Organizar pontos para formar figuras geométricas;
- Fazer puzzles;
- Recorrer a ditados de lateralidade;
- Reproduzir setas (ou outros motivos);
- Fazer exercícios de sequências e alternâncias;
- Detetar símbolos iguais, imagens iguais/em igual posição;
- Fazer grafismos simples e complexos;
- Percorrer labirintos;
- Utilizar cartões com motivos para rotações;
- Organizar sequências (banda desenhada).

Orientação Temporal - Pressupõe conhecer a organização do tempo, saber situar-se bem no tempo e em relação aos diferentes eventos. Tem a ver com as noções de: antes /depois, agora/logo, cedo/tarde, ontem/hoje/amanhã, manhã/tarde, anteontem/ depois de amanhã, dia/noite, muito tempo/pouco, tempo, as horas, os dias, os meses, as estações do ano, fixar datas, saber a idade.

Desenvolve-se através de:

- Referências constantes aos momentos que se vivem (agora estou a.... estive a ...vou estar a ...);

- Referências às atividades próprias dos dias, das estações, dos meses...;
- Relatos de ações passadas (sequenciadas) nos quais vão ser usados todos os vocábulos relativos ao tempo (ontem, hoje, amanhã; de manhã, à tarde...);
- Organização de sequências temporais;
- Ordenação de imagens, histórias, atividades já decorridas;
- Recontos e resumos;
- Jogos movimentados em que haja diferenciação do tempo;
- Preenchimento de quadros de aniversários, do tempo e de presenças;
- Descrição do fim de semana;
- Correspondência entre festas tradicionais e respetiva época do ano;
- Distinção entre presente/passado/futuro, com referência às estações do ano;
- Construção de frisos numa barra cronológica;

1.4. Área das Percepções

A percepção é o mecanismo que nos permite receber, interpretar e compreender os sinais que vêm de fora, codificando-os a partir da atividade sensível. É desta forma que os dados captados pelo corpo na forma de informações brutas, adquirem um significado a partir de um processo cognitivo que também faz parte da própria percepção.

Para desenvolver a percepção e memória auditiva:

- Dizer ao aluno uma série de algarismos diferentes para que os repita na mesma ordem (3-4,7-2, 04; 5-6, 9-2, 01);
- Fazer o mesmo exercício, mas com letras;
- Dizer algumas palavras (cinco, seis ou sete) e pedir à criança para as repetir uma a uma, respeitando a sequência (verde -preto, azul- amarelo, branco-lilás);
- Fazer o mesmo exercício com frases pequenas, médias e longas;
- Descobrir palavras que rimem;
- Articular sílabas simples depois de as ter ouvido: bir, cra, fer, tor, cri...;
- Articular diferentes ditongos ou sílabas combinadas e pedir à criança para as repetir;
- Executar batimentos para a criança repetir;
- Realizar jogos com absurdos auditivos (o gelado está quente);
- Identificar sons do ambiente;
- Dar orientações verbais/recados.

Para desenvolver a percepção e memória visual:

- Apresentar à criança imagens relativas ao quotidiano, assim como de situações que lhe sejam familiares, de modo que a criança as identifique;
- Apresentar uma imagem com o seu par semelhante, para que a criança des-



cubra as diferenças;

- Dar objetos à criança para que esta os observe e memorize. Depois de a criança os ver, estes são colocados numa caixa tapada com a tampa, e pede-se à criança que os nomeie;
- Pedir à criança que observe durante 2 minutos (aproximadamente), um cartão com 4-5-6 símbolos desenhados. De seguida, esse cartão será tapado e a criança irá reproduzi-los, respeitando o formato e a ordem, num retângulo desenhado na sua folha de trabalho;
- Pedir à criança que coloque por ordem de grandeza seis figuras geométricas que lhe são apresentadas.

1.5. Área da Motricidade

A avaliação da Motricidade incide sobre aspetos de desenvolvimento motor e justifica-se fazê-la quando a criança manifesta dificuldade em copiar certas formas, apesar de não apresentar problemas de carácter perceptivo. Nesta avaliação, inclui-se o funcionamento cerebral e a dominância lateral.

Para o desenvolvimento da coordenação global podemos recorrer aos seguintes exercícios:

- Ficar de pé com os olhos fechados e os pés juntos;
- Andar para a frente com os olhos fechados e os braços estendidos colocando um pé a seguir ao outro;
- Saltar ao pé-coxinho.

Para desenvolvimento da coordenação motora fina podemos pedir à criança que execute as seguintes tarefas:

- Recortar linhas (retas, curvas) desenhadas previamente numa folha A4;
- Dar continuidade a traçados de grafismos previamente desenhados numa folha A4;
- Percorrer o caminho interior de uma espiral sem encostar “às paredes”.

1.6. Área da Criatividade

- Para desenvolver esta área, poderemos dar à criança diferentes materiais e com eles ela terá que realizar um trabalho livre;
- Podemos pedir à criança que nos diga como se sentiria se fosse: uma pessoa famosa/ um animal/ uma flor;
- Solicitar à criança que nos reconte uma história ouvida;
- Convidar a criança a terminar uma história que foi começada por nós.

1.7. Áreas de Realização Académica

Leitura

A relação entre leitura e desenvolvimento do vocabulário é recíproca, uma vez que a leitura promove o desenvolvimento do vocabulário e este facilita a compreensão do material escrito. Crianças com Dislexia tendem a ler menos pois a sua leitura é pouco precisa e fluente, o que implica um desenvolvimento mais lento do vocabulário bem como inibe uma adequada leitura e compreensão leitora. Assim, a Dislexia pode incluir problemas na compreensão da leitura e uma reduzida experiência leitora, os



quais condicionam o desenvolvimento do vocabulário e conhecimentos gerais. A soletração implica o reconhecimento ou a reprodução oral ou escrita da sequência correta das letras e a consciência fonológica e alfabética.

Algumas formas de treinar a fluência em leitura:

1.ª Fase

- Ler previamente um texto à criança;
- A criança lê uma curta passagem desse texto;
- Repete até que consiga alcançar fluência;
- Avança para o segundo trecho;
- Lê os dois primeiros trechos por inteiro, posteriormente o terceiro e assim sucessivamente.

2.ª Fase

- O professor deverá ler novamente o texto à criança;
- Discutir os conteúdos do mesmo, de forma a permitir a sua compreensão.

3ª Fase

- No final da leitura do texto, é recomendável a leitura repetida de palavras do texto; as mais difíceis (e frequentemente as maiores) assumem um papel importante na compreensão dos textos e são difíceis de ler.

4.ª Fase

- Com base nas palavras acima referidas, poderão ainda ser desenvolvidos exercícios de soletração e de escrita, permitindo a consolidação da representação ortográfica de palavras menos acessíveis.

Interpretação

A descodificação e fluência são o caminho de entrada para a compreensão da leitura, mas não atuam de forma isolada do vocabulário e das habilidades de compreensão verbal.

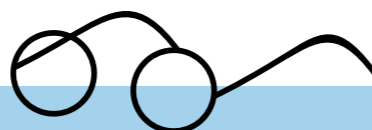
A compreensão implica bom vocabulário, capacidade de usar sintaxe, monitorização do contexto, fazer inferências com base no conhecimento prévio, familiaridade com os géneros literários. A compreensão da leitura é o ponto final da aprendizagem da leitura, necessariamente envolve tudo o que está antes - um bom vocabulário, boas habilidades de compreensão verbal, habilidades de descodificação fluente e precisa. O objetivo último da leitura é entender uma mensagem expressa por meio da escrita.

Para promover a compreensão leitora:

- Após a leitura de um texto em voz alta, é pedido ao aluno que recontе o texto lido (em alternativa, responde a perguntas de interpretação);
- Responder a perguntas e formulação de perguntas acerca de um texto (ou parágrafo) lido;
- Estruturar uma história desordenada.

Escrita

Para além das dificuldades na leitura, os alunos com PAE podem apresentar dificul-



dades na escrita, nomeadamente fragilidades na precisão ortográfica (e.g. inversão da ordem das letras na sílaba, inversão de sílabas na palavra, repetição/omissão de letras, substituição/omissão de finais de palavras, ou até ligações entre palavras). Estas perturbações relacionam-se com o conhecimento fonológico e ficarão resolvidas através de exercícios específicos para a consciência fonológica, bem como pelo treino intensivo das regras específicas da escrita.

Por vezes, verificam-se ainda alterações ao nível grafomotor, devidas a movimentos parasitas/traçados angulosos irregulares/desrespeito das linhas/ anarquia nos trabalhos/escrita de caracteres indecifráveis, etc. Tais dificuldades implicam o desenvolvimento da destreza e controlo motor fino e da coordenação óculo-manual. Com a aprendizagem de um modelo de escrita modelada, como por exemplo a escrita cursiva, o tamanho, direção do traçado e ligações entre as letras, podem tornar-se devidamente controladas.

Para desenvolver a escrita, poderemos realizar as seguintes atividades:

- Enfatizar o planeamento e organização de textos, podendo sugerir a introdução de componentes morfossintáticos na frase (p.e. advérbios, preposições, artigos, substantivos);
- Trabalhar textos em que se verificam falhas de pontuação a ser corrigidas;
- Partir de textos com estilo telegráfico (abreviaturas de ideias) para serem expandidos, ou textos com erros de concordância para serem reformulados, ou ainda textos em que a articulação de ideias é incorreta para serem reescritos.

Matemática

Uma criança com PAE, para além das perturbações manifestadas ao nível das competências de leitura e escrita, também pode apresentar perturbações ao nível da aritmética, que interfere diretamente na abordagem de conceitos matemáticos. Estas perturbações podem existir em simultâneo numa mesma criança. As dificuldades descritas como discalculia (existe também a acalculia) correspondem a um transtorno na capacidade para realizar operações matemáticas e podem também manifestar-se ao nível da leitura e da escrita de números ou símbolos, de conceitos e regras matemáticas, de memorização de factos e conceitos, e também no raciocínio abstrato. Podem ainda manifestar-se como problemas em aprender a ver as horas ou a lidar com o dinheiro. Usualmente, os erros que mais se repetem são: inversão de algarismos, dificuldades de ordenação, erros na organização das parcelas, erros na disposição dos algarismos, confusão de sinais, perda de elementos, esquecimento rápido, não retenção das noções aprendidas, incompreensão dos enunciados ou das relações espaciais e de quantidade, dificuldades nas quatro operações básicas e dificuldades nos cálculos elementares.

Algumas formas de superar tais dificuldades:

- A criança pode ajudar no momento em que a família está a cozinhar, pedindo que ela conte os ingredientes;
- A mesma coisa no momento de fazer compras no supermercado - a criança pode contar os produtos que estiverem no carrinho;
- No caminho para a escola, ou até mesmo num passeio, podemos pedir à criança que conte os carros que sejam da mesma cor;
- Procurar reter números em placas de casas ou de carros;
- O UNO é um jogo de cartas muito conhecido e que pode ajudar as crianças a adquirir a noção dos números
- Há também outros jogos de cartas, que podem ser feitos a partir do baralho convencional;



- Todos esses jogos ajudam a treinar ideias diferentes, como formar grupos com o mesmo número, colocar os números em ordem ou encontrar certas combinações de números;
- O jogo do dominó também permite que as crianças associem números, e pratiquem a adição e a subtração.

2. - Orientações para as Famílias

Quando diagnosticamos crianças com PAE, é necessário que sejam prestados alguns conselhos para a atuação das respetivas famílias, de forma a que estas se sintam capacitadas para lidar com a problemática, compreender e ajudar os respetivos filhos.

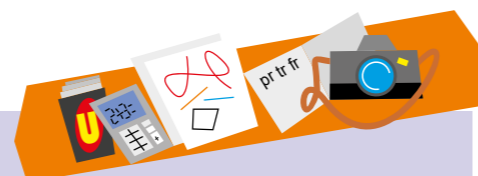
Neste sentido, é importante que os pais aceitem o diagnóstico, reconheçam as dificuldades e recebam ajuda. Chamar-lhes a atenção para o facto de muitas vezes as dificuldades manifestadas pelas crianças serem erradamente associadas a certos mitos, como preguiça, falta de estudo, ou até pensar que a criança tem alguma deficiência intelectual.

Desta forma apresentamos alguns conselhos que poderemos dar às famílias:

- Procurar ajuda profissional para realizar um diagnóstico correto;
- Ajudar a melhorar a autoestima do seu filho;
- Oferecer segurança, carinho, compreensão;
- Elogiar os seus pequenos progressos e os seus esforços;
- Explicar-lhes que as dificuldades do seu filho têm um nome - DISLEXIA - e que vão ajudá-lo a superá-las, mas que ele é o principal agente desta mudança;
- Encorajá-los a encontrar atividades em que ele seja bem-sucedido e tenha êxito (atividades compensatórias);
- Sensibilizar os pais para a necessidade de elogiarem os filhos perante eventuais pequenos progressos que vão conseguindo realizar, lembrando-lhes que estas crianças têm que se esforçar muito para terem algum sucesso na leitura e na escrita;
- Os pais devem ajudar nos trabalhos escolares com paciência (não os resolvendo em seu lugar);
- Os pais têm que ajudar os seus filhos a serem organizados;
- Devem encorajar os filhos a ter hobbies e atividades fora da escola, como desporto, música, fotografia, desenho, etc.;
- Os pais não devem permitir que as dificuldades de aprendizagem sejam desculpa para maus comportamentos ou falta de limites;
- Os pais devem acompanhar e orientar o estudo dos seus filhos, em casa, recorrendo a súmulas/resumos, realização de mapas conceituais, interpretação de perguntas-tipo, etc.

3 - Dossiers de trabalho/intervenção direta com alunos

Neste referencial, apresentamos em anexo (cfr anexo 6) um dossier de materiais que podem ser utilizados na intervenção direta com alunos, de acordo com as diferentes áreas do desenvolvimento que, pelo facto de apresentarem fragilidades, estão a comprometer o sucesso e o bem-estar dos respetivos alunos. Este dossier, por questões práticas, funcionais e sustentáveis será disponibilizado em formato digital (www.aensm.pt/prodislex).



Considerações Finais

Quando olhamos nos olhos perdidos e confusos de uma criança inteligente, queremos muito que estes ganhem brilho. Graças a este Círculo de Estudos e à nossa líder Doutora Helena, fizemos brilhar alguns olhos e isso é o mais belo na nossa profissão. Estamos ainda no início do caminho, mas acreditamos que iremos fazer brilhar muitos mais olhos.

À Doutora Helena Serra, quero agradecer a mestria com que nos guiou e em especial a enorme generosidade com que se entregou a este projeto. Resta-me agradecer ao Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria e ao Centro de Formação “Os Templários” sem os quais este caminho não seria possível.

Anabela Martins

Esta formação permitiu-me aprender muito. Neste momento consigo conhecer, avaliar e intervir melhor nas dificuldades de leitura e escrita que surgem no contexto escolar. Muito obrigada a esta EQUIPA por este ano e por esta partilha e em especial a um grande amigo que sempre dizia: “Fazemos parte da solução, não do problema.” C. Mota

Elisabete Brás Sousa

Foi uma honra participar na construção deste referencial com esta equipa.

Trouxe-me mais segurança na escolha de materiais para ajudar os alunos com a intervenção adequada. Deste modo, será possível melhorar o nível de leitura e escrita, bem como motivar e promover o bem-estar dos alunos.

Elsa Segorbe

“Tudo parece impossível até que seja feito!”(Nelson Mandela)

Terminado este Referencial, é mesmo isto que sinto! Tudo começou com uma curta sessão de sensibilização para as especificidades apresentadas pelos nossos alunos com PAE, avançou para a criação de uma UAD e termina com a compilação deste documento/instrumento de trabalho que irá certamente ajudar na mudança de práticas e, conseqüentemente, na construção de uma Escola (mais) Inclusiva.

Este caminho deu-me não só a oportunidade de aumentar os meus conhecimentos acerca dos alunos com PAE, mas também e, acima de tudo, de me deixar encantar pela sabedoria e entusiasmo da nossa Formadora, Doutora Helena Serra.

Acredito que este nosso entusiasmo e segurança muito se irão refletir no trabalho diário com os alunos e, desta forma, iremos, com toda a certeza, promover o seu sucesso e felicidade, numa Escola que não pode deixar ninguém para trás!

Elsa Silva

Todas estas ações resultaram numa mais-valia em termos pessoais e profissionais, tendo-me proporcionado momentos de reflexão, de forma a melhorar a minha prática pedagógica e de modo que a ideia de uma “Escola para todos” não fique encerrada apenas na legislação, mas possa, de facto, ajustar-se às necessidades dos alunos, com as especificidades de cada um.

O material partilhado e apresentado, com exemplos de utilizações práticas e pedagógicas, permitir-me-á, sem dúvida, melhorar a minha prática pedagógica.

Glória Costa

Participar nesta formação, superou todas as expectativas. Mostrou-me as várias dimensões da dislexia e as suas implicações no futuro das nossas crianças. Fui, sou e pretendo continuar a ser uma “facilitadora” no processo de ensino aprendizagem dos meus alunos. Hoje, graças à Dra. Helena Serra estou mais confiante, mais enriquecida e com mais ferramentas para ajudar os meus alunos a ultrapassar os seus obstáculos.

Agradeço ainda a todas as minhas colegas do Departamento de Educação Especial, somos uma verdadeira equipa!

Helena Marques

“Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir

aprendizagens de qualidade para todos os alunos.” (Decreto-Lei 54/18)

De nada servem os instrumentos curriculares se as aprendizagens deixarem de fora elevada percentagem de alunos com Perturbações de Aprendizagem Específica. Os Estudos mais recentes indicam que a PEA tem uma incidência na população escolar de 5% a 11% e é suscetível de gerar graves desvantagens de ordem pessoal, académica, emocional e profissional. Sabe-se também que estas perturbações devem ser intervenções o mais precocemente possível.

Este círculo permitiu a sensibilização, investigação, análise e seleção de materiais com vista à intervenção pedagógica com alunos com PEA. Contribuiu ainda para melhorar e estruturar a UAD e permitiu a criação deste referencial de boas práticas.

Os anexos são exemplo de que o lúdico, a brincadeira, os jogos educativos e projetos, proporcionam à criança, com PEA, uma abordagem mais agradável para a superação das dificuldades.

Espero que este Círculo de Estudos contribua para um compromisso de todos nós e da UAD, com ações reais e concretas que leve toda a comunidade a alterar comportamentos e mentalidades, modificar atitudes e adequar a intervenção às necessidades de cada um. Só promovendo o rendimento escolar, a abstração, a criatividade, imaginação, a autoestima, independência, sociabilidade e equilíbrio emocional, teremos crianças felizes e adultos capazes e competentes!

Cristina Stoffel (Maria Coelho)

Considero que este o Círculo de Estudos é uma modalidade que ganha sentido na eleição de princípios, procedimentos e instrumentos pedagógico-didáticos suscetíveis de gerar mudanças profissionais positivas.

Este círculo permitiu a avaliação e a intervenção a alunos com PEA, uma reorganização da UAD e ainda a criação deste referencial com os respetivos anexos. É importante que o educador/professor tenha os conhecimentos essenciais para os diagnósticos, de modo que os diferentes tipos de transtornos de aprendizagem possam ser trabalhados estrategicamente e precocemente.

Foi uma formação que teve o dom de nos inquietar, provocar, mas também incentivar a descobrir caminhos, que tenham como prioridade o sucesso dos alunos.

Perante o manancial de conhecimentos/estratégias facultados durante este Círculo de Estudos, considero que foi enriquecedor e uma mais-valia, que tornará a minha prestação, sem dúvida, mais segura e consistente, para com os alunos, com PEA, numa forma mais atenta e sensível,

Maria da Conceição Amaral

Algumas vezes deparamo-nos com alunos cujas características podem indicar Perturbações de Aprendizagem Específica (PAE) e que vão escapando a um sistema escolar onde os currículos e estratégias são demasiado uniformizados. É de extrema importância a identificação destes casos para que se possa realizar uma intervenção especializada, eficaz e atempada.

Sem dúvida que este Círculo de Estudos é uma mais-valia para a nossa intervenção enquanto docentes de Educação Especial, já que nos fornece o suporte para que possamos fazer o despiste e a respetiva intervenção com alguma segurança. Também é necessária uma colaboração estreita e partilhada de equipas multidisciplinares, em que os vários intervenientes se unam num mesmo objetivo, recorrendo a intervenções psicopedagógicas adequadas que possam propiciar um bom ambiente de aprendizagem centrado no aluno, nas suas fragilidades e capacidades, permitindo-lhe participar de forma ativa, sem “medo” de falhar e caminhar para o seu sucesso escolar.

Paula Guido

Gostaria de salientar a ideia deixada pela Professora Doutora Helena Serra: “Não se consegue construir uma casa sem bons alicerces”, sendo extremamente importante a aprendizagem que se faz dos zero aos seis anos, devendo os educadores/ professores andar de mãos dadas com a família, para que as pré-competências possam ser desenvolvidas em toda a sua plenitude. A dislexia constitui um desafio para as crianças, famílias e docentes, já que, citando Nelson Mandela, “A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”. De facto, se educarmos as crianças, teremos um mundo melhor! São pensamentos como os de Nelson Mandela que me inspiram a não ter medo do desconhecido e a enfrentar, com coragem, os desafios, pois sinto que ser professor é uma missão, sinto que cada gesto, cada palavra que dirigimos aos alunos podem fazer a diferença nos seus dias, nas suas vidas. A professora Doutora Helena Serra foi mais um contributo para esta nossa missão, para a construção da casa com bons alicerces!

Sandra Honório

A participação neste círculo de estudos está a ser muito enriquecedora, permitiu-me aguçar o olhar para a criança disléxica, compreender melhor as várias dimensões da dislexia e repensar a forma como atuo. Estou grata à Dra. Helena Serra, ao centro de formação e às minhas colegas por ter tido oportunidade de participar neste projeto!

Sónia Vieira

Quando decidi participar neste Círculo de Estudos, a ideia principal era aperfeiçoar-me enquanto docente de educação especial, uma vez que somos confrontados diariamente com alunos que apresentam Perturbações Específicas de Aprendizagem (PEA).

Por vezes perguntava-me, e agora como vou fazer? Como ajudá-los?

Agradeço desde já, à Dr.ª Helena Serra a oportunidade que me deu, poder compreender melhor as nossas crianças e jovens e fazer a diferença. Neste momento, encaro a Dislexia com outros olhos e sem dúvida, o devo a si.

Susete Vieira

BIBLIOGRAFIA

BODER, E. (1973). *Developmental Dyslexia: a Diagnostic Approach Based on Three Atypical Reading- Spelling Patterns*. Wiley Online Library

CRUZ, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem, Específicas*. Lisboa. Lidel.

FONSECA, Vítor (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora editores.

FONSECA, V.(1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

HENNIGH,A. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

KIRK, S.A., e GALLAGHER, J. J. (2002). *Crianças com Distúrbios de Aprendizagem. A Educação da Criança Excepcional*, S. Paulo: Editora Martins Santos.

SERRA, H.; ALVES, T. (2015). *Dislexia, Fichas de intervenção Pedagógica, nível 1 e 2*. Porto: Porto Editora.

SERRA, H.; ALVES, T. (2008). *Dislexia 1, 2, 3, 4, 5, 6*. Porto: Porto Editora

SNOWLING, J. (2004). *Dislexia*. São Paulo: Livraria Editora Santos.

TORRES, R., FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill Editora.

ANEXOS

ANEXO 1. - Ficha A e nota explicativa (JNE)

ANEXO 2 - Checklist - Ficha A

ANEXO 3 - Checklist de Indicadores- PAE

ANEXO 4 - Modelo de Avaliação Neuropcervomotor (Doutora Helena Serra)

ANEXO 5 - Perfil Intraindividual (do aluno avaliado)

ANEXO 6 - Dossiers de Intervenção (por áreas do desenvolvimento, conducentes com o Modelo de Avaliação) disponibilizados no formato digital em:

www.aensm.pt/prodislex



ANEXO 1 - Ficha A e nota explicativa (JNE)

| FICHA A | |
|---|---|
| A - LEITURA | |
| 1. Decodificação - Correspondências Grafema-Fonema (CG-F) | |
| 1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos <input type="checkbox"/> | 1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Omissão de acentuação <input type="checkbox"/> | 1.10. Erros atípicos <input type="checkbox"/> Clique ou toque aqui para introduzir texto. |
| 1.3. Adição de acentuação <input type="checkbox"/> | 1.11. Outros erros <input type="checkbox"/> Clique ou toque aqui para introduzir texto. |
| 1.4. Omissão de fonema(s) <input type="checkbox"/> | |
| 2. Reconhecimento/identificação das palavras | |
| 2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes <input type="checkbox"/> | 2.5. Omissão de sílaba(s) <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante <input type="checkbox"/> | |
| 3.1. Erros de precisão <input type="checkbox"/> | 3.4. Prosódia Ritmo inadequado <input type="checkbox"/> |
| 3.2. Baixa velocidade <input type="checkbox"/> | 3.5. Prosódia Desrespeito pela pontuação <input type="checkbox"/> |
| 4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto <input type="checkbox"/> | |
| B - ESCRITA | |
| 1. Codificação - Correspondências Fonema-Grafema (CF-G) | |
| 1.1. Troca de grafemas cujos fonemas são categorialmente próximos <input type="checkbox"/> | 1.11. Erros na escrita de dígrafos consonânticos <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Omissão de acentuação gráfica <input type="checkbox"/> | 1.12. Erros decorrentes de redução vocálica - omissão de vogal <input type="checkbox"/> |
| 1.3. Adição de acentuação gráfica <input type="checkbox"/> | 1.13. Erros atípicos <input type="checkbox"/> Clique ou toque aqui para introduzir texto. |
| 1.4. Troca de grafemas vocálicos com o mesmo valor fonémico <input type="checkbox"/> | |
| 1.5. Omissão de letra(s)/grafema(s) <input type="checkbox"/> | |
| 2. Produção escrita de frases e de texto | |
| 2.1. Vocabulário pouco vasto <input type="checkbox"/> | 2.5. Estruturas morfosintáticas predominantemente simples <input type="checkbox"/> |
| 2.2. Falta de organização, coesão e/ou coerência textual <input type="checkbox"/> | 2.6. Carência de utilização de recursos estilísticos <input type="checkbox"/> |
| 1.4. Omissão de palavras em frases <input type="checkbox"/> | 1.9. Carência de recursos estilísticos <input type="checkbox"/> |
| 1.5. Construção frásica inadequada <input type="checkbox"/> | 1.10. Lentidão no discurso <input type="checkbox"/> |
| 1.6. Prosódia inadequada <input type="checkbox"/> | |
| C - PRODUÇÃO ORAL | |
| D - PROCESSAMENTO NUMÉRICO | |
| 1.1. Erros na recuperação de factos aritméticos (tabuadas) <input type="checkbox"/> | 1.9. Dificuldades na identificação/diferenciação de figuras geométricas <input type="checkbox"/> |
| 1.2. Recuperação lenta de factos aritméticos <input type="checkbox"/> | 1.10. Falta de precisão em construções geométricas <input type="checkbox"/> |
| 1.3. Contagem lenta <input type="checkbox"/> | 1.11. Dificuldades na leitura (e interpretação) de representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos <input type="checkbox"/> |
| 1.4. Erros de medição <input type="checkbox"/> | 1.12. Dificuldades em apresentar informação em representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos <input type="checkbox"/> |

NOTA EXPLICATIVA – FICHA A

A **FICHA A**, disponibilizada pelo JNE, constitui um instrumento criado para o efeito de não penalização na classificação das provas finais de ciclo do ensino básico, das provas de equivalência à frequência e dos exames finais nacionais do ensino secundário, realizados pelo/as aluno/as com **Dislexia**. Esta, com a respetiva nota explicativa, acompanha a prova ou exame, para informação e orientação ao professor classificador.

A **FICHA A** reflete as dificuldades específicas do/a aluno/a, ao nível da Linguagem (escrita e oral) e do Processamento Numérico.

Breve enquadramento das perturbações abrangidas: terminologia e caracterização.

A maioria das crianças e jovens que recebem uma instrução adequada aquando da aprendizagem da leitura e da escrita aprende a ler e a escrever sem grandes dificuldades. No entanto, uma percentagem significativa depara-se com dificuldades específicas impactantes e persistentes na aquisição e utilização destas habilidades. A **dislexia**, com uma prevalência estimada de 5,4% a 8,4% em Portugal¹, definida como uma perturbação do neuro-desenvolvimento de origem genética, ilustra este quadro de **dificuldades específicas na leitura** com repercussão na escrita. Estas dificuldades, de origem neurobiológica, não poderão ser atribuídas a um baixo nível de inteligência, nem a fatores como a falta de motivação, ambiente social pouco estimulante, défices sensoriais, ou instrução inapropriada.

Crianças e jovens diagnosticados com dislexia geralmente apresentam défices no **processamento fonológico** (i.e., **consciência fonológica, memória de trabalho verbal e/ou rapidez de nomeação** de sequências de estímulos familiares), dificuldades específicas na utilização do mecanismo de **decodificação grafo-fonológica**, no **reconhecimento** (i.e., acesso lexical) das palavras, na **fluência em leitura**, e na **escrita** de palavras, frases e textos. A baixa qualidade da leitura destas crianças e jovens é geralmente acompanhada de uma baixa quantidade/experiência de leitura, com impacto negativo no desenvolvimento e enriquecimento do **vocabulário (recetivo e expressivo**, i.e., quantidade de palavras que conhecem e produzem, respetivamente) e, em consequência, na **compreensão em leitura** de palavras, frases e textos.

O **processamento fonológico** refere-se à perceção, armazenamento, recuperação e manipulação dos sons da linguagem durante a aquisição, a compreensão e a produção quer do código oral, quer do código escrito² e é fundamental para a aprender a ler e a escrever num sistema de escrita alfabético.

A **decodificação grafo-fonológica** corresponde ao procedimento de conversão intencional e sequencial de uma sequência de letras numa forma fonológica³. A decodificação com precisão requer consciência fonológica e conhecimento ortográfico⁴.

¹ 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.

² Catts, H. W. (1989). Phonological processing deficits and reading disabilities. In A. Kamhi & H. Catts (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective* (pp. 101–132). Boston: Allyn & Bacon

³ Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S. & Querido, L. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura-para professores e encarregados de educação*. Livpsic.

⁴ Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>



A **Consciência fonológica** refere-se ao conhecimento consciente, reflexivo, explícito, das unidades (e.g., rima, sílaba, fonema) e propriedades fonológicas da língua, passível de ser usado intencionalmente.

A identificação das palavras escritas (i.e., **reconhecimento das palavras**) pode definir-se como o processo de recuperação das características dessas palavras no léxico mental (“base de dados” relativa ao conjunto das representações das palavras). A informação lexical (i.e., as representações mentais) dessas palavras pode ser, por exemplo, ortográfica (escrita), fonológica (som) ou semântica (significado). A chamada leitura ortográfica pressupõe a constituição de um léxico mental ortográfico, onde representações de natureza ortográfica (as letras, ou estruturas maiores do que a letra) estarão armazenadas. É fundamental que, no decurso da aprendizagem, seja atingida automaticidade no reconhecimento das palavras escritas. O conceito de automaticidade refere-se à habilidade de uma criança para reconhecer as palavras rapidamente, prestando pouca atenção à palavra em si mesma⁵

A automaticidade no reconhecimento de palavras é imprescindível para a **fluência em leitura**, (i.e., a facilidade na reprodução oral de sequências de palavras escritas isoladas ou organizadas num texto). A fluência na leitura oral é frequentemente definida como a leitura rápida e sem erros de um texto e é, por isso, medida como uma combinação da **precisão** e da **velocidade relativa**, expressa através do número de palavras lidas corretamente em voz alta, por minuto. Contudo, a definição pode e deve incluir três dimensões: a precisão, a velocidade relativa e a prosódia.⁶ A **prosódia** refere-se ao componente da fonologia que especifica as variações melódicas (de tom, entoação, acento, intensidade) e ritmo (débito, pausas) das palavras e das frases da língua.⁷

A avaliação da fluência na leitura oral deve considerar as normas relativas à faixa etária e/ou o ano de escolaridade do leitor.

Os leitores com boas habilidades de decodificação (o que não é o caso dos leitores com dislexia) apresentam uma prosódia mais apropriada na leitura em voz alta. Assim, o desenvolvimento da prosódia em leitura parece depender das habilidades de decodificação, o que está de acordo com a visão consensual de que a leitura com prosódia é um fenómeno que ocorre apenas quando a habilidade de decodificação é eficiente.⁸

A fluência na leitura oral fornece a ponte entre a decodificação e a compreensão em leitura⁹. Considera-se que os leitores são bem-sucedidos com o mecanismo de decodificação quando o processo usado para identificar palavras é rápido e quase sem esforço ou automático, assemelhando-se o processamento de palavras ao modo como se reconhece uma face familiar.

⁵ Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

⁶ Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, 30, 1987-2007. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9763-z>

⁷ Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S. & Querido, L. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura-para professores e encarregados de educação*. Livpsic.

⁸ Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., & Araújo, L. (2018). What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese? Evidence from grades 2 to 5. *Journal of Research in Reading*, 41, S102-S129. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12248>

⁹ Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>

A leitura automática e precisa, i.e., com fluência, liberta recursos atencionais que o leitor pode usar nos níveis superiores dos processos de compreensão (como a codificação de proposições, inferência, interpretação e integração)¹⁰.

Uma boa **compreensão em leitura**, segundo o mais influente modelo teórico¹¹, resulta do produto entre uma boa decodificação (e reconhecimento de palavras) e uma boa compreensão oral (muitas vezes representada pelo vocabulário oral). De facto, a evidência científica mostra que o **vocabulário oral** tem um impacto significativo na compreensão em leitura, além da consciência fonémica, do conhecimento de letras e do reconhecimento de palavras. Quando as crianças e jovens se veem confrontados com textos linguisticamente mais complexos, a contribuição do vocabulário aumenta e a contribuição do reconhecimento de palavras diminui.

Dificuldades na **escrita** surgem também associadas à dislexia. Estas podem manifestar-se no mecanismo de codificação (i.e., conversão fonema-grafema) e/ou no **conhecimento ortográfico** (i.e., a informação que é armazenada na memória e nos permite saber como representar a linguagem falada na sua forma escrita, que pode dividir-se em lexical e sublexical). O **conhecimento ortográfico lexical** corresponde às representações de sequências específicas de grafemas que representam as palavras escritas, dando-nos uma clara imagem mental da palavra, possibilitando-nos a sua escrita correta. O **conhecimento ortográfico sublexical** pode definir-se como o conhecimento de padrões ortográficos e das normas e/ou regras que nos permitem representar a linguagem oral em linguagem escrita¹². Neste âmbito, a **consciência morfológica** (e morfossintática), muitas vezes em défice no quadro das perturbações da linguagem oral e escrita, desempenha um papel fundamental na escrita (e na leitura) correta das palavras. Este conhecimento consciente da estrutura interna das palavras e das suas relações de parentesco, permite a reflexão sobre as menores unidades de significado de uma língua e a sua utilização intencional, quer no reconhecimento, quer na estruturação das palavras.

O número significativo de erros ortográficos, lexicais, morfossintáticos e sintáticos, a dificuldade da sua identificação e correção durante o processo de revisão, e o uso de vocabulário pouco rico e por vezes inadequado compromete a qualidade (e quantidade) da **produção escrita de frases e de texto** na dislexia. Muitas vezes, os estudantes com dislexia apresentam uma fraca qualidade textual por optarem por usar palavras mais fáceis de ortografar.

Crianças e jovens com dislexia apresentam défices na leitura e na escrita, como também em vários aspetos do processamento numérico (e.g., velocidade de contagem e recuperação de factos aritméticos – tabuadas da adição e da multiplicação). Os défices no desenvolvimento da aritmética serão mais marcados num diagnóstico comórbido de dislexia e discalculia, cuja prevalência estimada é de 20% a 70%¹³. Nestes casos, mantêm os défices específicos e partilham défices de domínio geral (e.g., memória de trabalho e velocidade de processamento).

¹⁰ LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.

¹¹ Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

¹² Querido, L., Fernandes, S., Verhaeghe, A., & Marques, C. (2020). Lexical and sublexical orthographic knowledge: Relationships in an orthography of intermediate depth. *Reading and Writing*, 33, 2459-2479. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10052-2>

¹³ Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., ... & Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003>



Descrição (e exemplificação) das categorias de erros e dificuldades contempladas na FICHA A.

A - LEITURA

1. Decodificação - Correspondências Grafema-Fonema (CG-F)

As regras de correspondência grafema-fonema determinam em grande medida a relação entre as formas escritas e faladas das palavras no sistema alfabético do Português Europeu. Algumas regras são simples, isto é, associam grafema e fonema independentemente de qualquer contexto. Por exemplo, as consoantes p, t e f, pronunciam-se sempre /p/, /t/ e /f/, respetivamente. Outras regras são complexas, pois têm o contexto em consideração. Por exemplo, a pronúncia das consoantes c e g depende da vogal seguinte (e.g., /k/ em casa, /s/ em cima e /g/ em gato e /ʒ/ em gelo, respetivamente).

1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos

e.g., troca entre consoantes fricativas (/f/, /v/; /s/, /z/; /ʃ/, /ʒ/); troca entre oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/); fato lido vato (fricativas f/v); gripe lido grite (oclusivas p/t)

1.2. Omissão de acentuação

e.g., árvore lido arvore

1.3. Adição de acentuação (geralmente corresponde a um erro de regularização)

e.g., bonito lido bónimo

1.4. Omissão de fonema(s)

Pronuncia uma palavra escrita omitindo um dos seus fonemas em qualquer posição da palavra (e.g., casa lido asa; carros lido carro)

1.5. Erros de CG-F regular contextual

e.g., cinto lido quinto

1.6. Erros na leitura de sílabas com estrutura complexa (CCV/CVC)

e.g., Clara lido Quelara; pulga lido pulega; programa lido porgrama ou porgarma

1.7. Adição e/ou repetição/ de fonemas e/ou sílabas

e.g., bonito lido boninito ou bonieto

1.8. Erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos (dígrafo e/ou ditongo e/ou tritongo)

e.g., ou lido óu; oi lido ói; muito lido múito; Uruguai lido Urugai

1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos

e.g., ninho lido nino; milho lido minho; carro lido caro

1.10. Erros atípicos

e.g., bonito lido báti; gato lido carro

1.11. Outros erros (e.g., reestruturação da ordem das sílabas e/ou dos fonemas da palavra)

e.g., bonito lido tonibo; almondegas lido almonguedas

2. Reconhecimento das palavras

2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes

e.g., f/t; n/m; r/t; toca lido roca ou foca

2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante

e.g., forno lido tomo

2.3. Erro de CG-F irregular

e.g., máximo lido má//imo

2.4. Troca de palavra por outra adequada ao contexto semântico

e.g., belo lido bonito

2.5. Omissão de sílaba(s)

e.g., barco, lido bar

3. Fluência na leitura oral de frases e de textos

3.1. Erros de precisão

Leitura de frases e de textos com incorreções/erros na leitura/identificação de palavras.

3.2. Baixa velocidade

Leitura com uma velocidade inferior à esperada para a faixa etária/ano de escolaridade.

3.3. Prosódia | Falta de Expressividade

Leitura caracterizada por pouca expressividade ou entusiasmo e pouca naturalidade na voz.

3.4. Prosódia | Ritmo inadequado

Dificuldade em delimitar as fronteiras adequadas. Foco na leitura palavra a palavra.

3.5. Prosódia | Desrespeito pela pontuação

Negligencia e/ou utiliza inadequadamente os sinais de pontuação.

4. Compreensão em leitura

De notar que a compreensão em leitura é dependente das habilidades de decodificação (e de reconhecimento das palavras) e da compreensão (e vocabulário) oral. No entanto, podem verificar-se dificuldades específicas da compreensão oral na presença de boas habilidades de decodificação (perfil mais típico da Perturbação da Linguagem).

Em leitores com dislexia, dificuldades na compreensão em leitura surgirão como consequência direta de uma decodificação ineficiente, que, por sua vez, é resultado de défices no processamento fonológico.

4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto

Não conhece o significado de um nº significativo de palavras (que seria expectável para o nível de escolaridade) com impacto significativo na compreensão de frases e de textos.

4.2. Compreensão oral insuficiente (literal e/ou inferencial)

O número de palavras desconhecidas da língua, a par de um conhecimento rudimentar da morfossintaxe, de um conhecimento geral diminuto e de dificuldades em fazer inferências, impossibilitam a construção de significados e a compreensão do material que está a ser lido.

B. ESCRITA

1. Codificação – Correspondências Fonema-Grafema (CF-G)

1.1. Troca de grafemas cujos fonemas são categorialmente próximos

e.g., troca entre consoantes fricativas (/f/, /v/; /s/, /z/; /ʃ/, /ʒ/); troca entre oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/); fato escrito vato (fricativas f/v); gripe escrito grite (oclusivas p/t)

1.2. Omissão de acentuação gráfica

e.g. armário escrito armario

1.3. Adição de acentuação gráfica

e.g., total escrito total

1.4. Troca de grafemas vocálicos com o mesmo valor fonémico

e.g., produto escrito pruduto; curioso escrito corioso

1.5. Omissão de letra(s)/grafema(s)

e.g., caracol escrito carcol

1.6. Erros de CF-G regular contextual

e.g., quinto escrito cinto



1.7. Omissão de marca de nasalização

e.g., manhã escrito manha; António escrito Atónio

1.8. Erros por desconhecimento de regras contextuais e da sílaba tónica

e.g., regra contextual para o uso da letra u para representar o fonema /u/ em sílabas tónicas (e.g., uva e Perú) e o uso de o para representar o fonema /u/ em sílaba átona final (e.g., gato e não gatu)

e.g., erros de identificação da sílaba tónica (e/ou desconhecimento das regras de acentuação): água em vez de água, café em vez de café, medo em vez de medo, olhos em vez de óculos, avô em vez de avô, fôca em vez de foca, úva em vez de uva.

1.9. Erros por desconhecimento de regras morfológicas/morfossintáticas

e.g., tolíce escrito tolisse/ partisse escrito partice (o morfema -ice dá origem a nomes derivados de adjetivos (tolo/tolíce), enquanto o morfema -isse origina o pretérito de tempos verbais (partir/partisse); laranjeira escrito laranjeira (a palavra *laranja* é escrita com a letra J, logo a palavra *laranjeira* deve escrever-se com a letra J).

1.10. Erros na escrita de dígrafos e encontros vocálicos (dígrafo e/ou ditongo e tritongo)

e.g., ou escrito o; ei escrito ai; Uruguai escrito Urugoai

1.11. Erros na escrita de dígrafos consonânticos

e.g., milho escrito minho; carro escrito caro; massa escrito masa

1.12. Erros decorrentes de redução vocálica – omissão de vogal

e.g., telefone escrito tlefone; elefante escrito elfante

1.13. Erros atípicos

e.g., jogo escrito jila

Produção escrita de frases e de texto

2.1. Vocabulário pouco vasto

A quantidade e a riqueza do vocabulário é inferior à esperada para a faixa etária/ano de escolaridade.

2.2. Falta de organização, coesão e/ou coerência textual

Carência de planeamento (geral e específico) na escrita textual. Ideias dispersas, sem encadeamento. Partes do texto são apresentadas sem ligação; e.g., o tema refere-se à Páscoa e surgem ideias desconetadas relacionadas com o Natal, que poderiam fazer sentido se ligadas à Páscoa, por exemplo, “Gosto mais das férias do Natal do que das férias da Páscoa”.

2.3. Construção frásica inadequada

e.g., frases sintaticamente incorretas e/ou com lacunas gramaticais.

2.4. Erros por falta de conhecimento morfológico/morfossintático

O conhecimento morfosintático refere-se ao conhecimento das regras de formação das palavras e da sua combinação em frases. O conhecimento da organização morfosintática é importante para a compreensão da leitura e muito importante para escrever com correção. Exemplos de erros na escrita: comermos escrito comer-mos na frase “É tradição comermos bacalhau no Natal”; comermos em vez de comer-mos na frase “Trouxe mais dos meus chocolates, podés comer-mos”

2.5. Estruturas morfosintáticas predominantemente simples

e.g., as frases relativas (em particular as de objeto) ou na voz passiva, mais difíceis de processar na leitura, são menos comuns na produção escrita, dada a sua dificuldade.

2.6. Carência de utilização de recursos estilísticos

e.g., as frases e textos carecem de adjetivação e de enfatização; não recorre, ou desconhece, as potencialidades da língua para a expressão escrita criativa.

C. Produção oral

A produção oral das crianças e jovens com dislexia e/ou com Perturbação da Linguagem está frequentemente prejudicada em vários aspetos, sendo este prejuízo mais marcado na Perturbação da Linguagem. A Ficha A enumera um conjunto de dificuldades e défices habitualmente observados em vários domínios (e.g., articulatório, fonológico, lexical, semântico e gramatical).

- 1.1. Dificuldades de articulação (dos vários sons/fonemas que constituem a fala).
- 1.2. Omissão (e/ou troca) de fonemas
- 1.3. Dificuldades de recuperação de palavras (e.g., hesitações e pausas no discurso)
- 1.4. Omissão de palavras em frases
- 1.5. Construção frásica inadequada
- 1.6. Prosódia inadequada
- 1.7. Vocabulário pouco vasto
- 1.8. Fraca articulação de ideias
- 1.9. Carência de recursos estilísticos
- 1.10. Lentidão no discurso

D. Processamento Numérico

O processamento numérico contempla processos de compreensão e de produção numérica (processamento lexical e sintático de numerais árabes e processamento fonológico, grafémico e sintático de numerais verbais) e mecanismos de cálculo.

Os primeiros permitem a compreensão de quantidades (e.g., conjuntos com mais vs. menos elementos), de relações quantidade-número; de valores numéricos (número mais pequeno vs. maior), do valor da posição do número/dígito e a noção de ordem (crescente, decrescente).

Dos segundos, de produção, são exemplos, copiar e dizer números oralmente, escrever números a partir de ditado e contar.

Dos mecanismos de cálculo fazem parte a recuperação de factos aritméticos (e.g., tabuada da adição e da multiplicação) e os procedimentos de cálculo (simples – horizontal e complexo/operações – vertical).

Os défices que caracterizam especificamente a dislexia e a perturbação da linguagem (e.g., processamento fonológico, lexical, semântico e gramatical) terão um impacto negativo nestes processos que se refletirá na compreensão, definição, descrição e/ou explicação (oral e escrita) de conceitos, estratégias e procedimentos matemáticos.

Dificuldades num ou em vários destes processos levam a dificuldades e erros de natureza diferente. O Ponto D da Ficha A engloba vários tipos de dificuldades e erros frequentemente observados em crianças e jovens com dislexia (e com perturbação da linguagem), com maior predomínio e gravidade nos casos de diagnóstico de dislexia em comorbilidade com discalculia.



- 1.1. Erros na recuperação de factos aritméticos (tabuadas)
- 1.2. Recuperação lenta de factos aritméticos
- 1.3. Contagem lenta
- 1.4. Erros de medição
- 1.5. Troca de dígitos visualmente semelhantes (leitura, cópia e/ou ditado)
- 1.6. Troca de sinais operatórios
- 1.7. Erros decorrentes de dificuldades relativas ao valor da posição do dígito (e.g., 34 ≠ 43)
- 1.8. Dificuldades na utilização de procedimentos e algoritmos
- 1.9. Dificuldades na identificação/diferenciação de figuras geométricas
- 1.10. Falta de precisão em construções geométricas
- 1.11. Dificuldades na leitura (e interpretação) de representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos
- 1.12. Dificuldades em apresentar informação em representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos



ANEXO 2 - Checklist - Ficha A

CHECKLIST FICHA A JNE

Assinalar (X) unicamente os itens em que o aluno apresenta défice

A. LEITURA

1. Decodificação - Correspondências Grafema-Fonema (CG-F)

| | |
|--|--|
| 1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos e.g., troca entre consoantes fricativas (/f/, /v/; /s/, /z/; /j/, /ʒ/); troca entre oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/); fato lido <u>vato</u> (fricativas f/v); gripe lido <u>grite</u> (oclusivas p/t) | |
| 1.2. Omissão de acentuação e.g., árvore lido <u>arvóre</u> | |
| 1.3. Adição de acentuação (geralmente corresponde a um erro de regularização) e.g., bonito lido <u>bónito</u> | |
| 1.4. Omissão de fonema(s) Pronuncia uma palavra escrita omitindo um dos seus fonemas em qualquer posição da palavra (e.g., casa lido asa; <u>carros</u> lido <u>carro</u>) | |
| 1.5. Erros de CG-F regular contextual e.g., cinto lido <u>quinto</u> | |
| 1.6. Erros na leitura de sílabas com estrutura complexa (CCV/CVC) e.g., Clara lido <u>Quelara</u> ; pulga lido <u>pulega</u> ; programa lido <u>porgrama</u> ou <u>porgarma</u> | |
| 1.7. Adição e/ou repetição/ de fonemas e/ou sílabas e.g., bonito lido <u>boninito</u> ou <u>boniet</u> | |
| 1.8. Erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos (dígrafo e/ou ditongo e/ou tritongo) e.g., ou lido <u>óu</u> ; oi lido <u>óji</u> ; muito lido <u>múito</u> ; Uruguai lido <u>Urugai</u> | |
| 1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos e.g., ninho lido <u>nino</u> ; milho lido <u>minho</u> ; carro lido <u>caro</u> | |
| 1.10. Erros atípicos e.g., bonito lido <u>bátji</u> ; gato lido <u>carro</u> | |
| 1.11. Outros erros (e.g., reestruturação da ordem das sílabas e/ou dos fonemas da palavra) e.g., bonito lido <u>tonibo</u> ; almondegas lido <u>almonguedas</u> | |
| 2. Reconhecimento das palavras | |
| 2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes e.g., f/t; n/m; r/t; toca lido <u>roca</u> ou <u>foca</u> | |
| 2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante e.g., forno lido <u>tomo</u> | |
| 2.3. Erro de CG-F irregular e.g., máximo lido <u>má//imo</u> | |
| 2.4. Troca de palavra por outra adequada ao contexto semântico e.g., belo lido <u>bonito</u> | |
| 2.5. Omissão de sílaba(s) e.g., barco, lido <u>bar</u> | |
| 3. Fluência na leitura oral de frases e de textos | |
| 3.1. Erros de precisão Leitura de frases e de textos com incorreções/erros na leitura/identificação de palavras. | |
| 3.2. Baixa velocidade Leitura com uma velocidade inferior à esperada para a faixa etária/ano de escolaridade. | |
| 3.3. Prosódia Falta de Expressividade Leitura caracterizada por pouca expressividade ou entusiasmo e pouca naturalidade na voz. | |

| | |
|--|--|
| 3.4. Prosódia Ritmo inadequado Dificuldade em delimitar as fronteiras adequadas. Foco na leitura palavra a palavra. | |
| 3.5. Prosódia Desrespeito pela pontuação Negligencia e/ou utiliza inadequadamente os sinais de pontuação. | |
| 4. Compreensão em leitura | |
| 4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto Não conhece o significado de um nº significativo de palavras (que seria expectável para o nível de escolaridade) com impacto significativo na compreensão de frases e de textos. | |
| 4.2. Compreensão oral insuficiente (literal e/ou inferencial) O número de palavras desconhecidas da língua, a par de um conhecimento rudimentar da morfossintaxe, de um conhecimento geral diminuto e de dificuldades em fazer inferências, impossibilitam a construção de significados e a compreensão do material que está a ser lido. | |
| B. ESCRITA | |
| 1. Codificação – Correspondências Fonema-Grafema (CF-G) | |
| 1.1. Troca de grafemas cujos fonemas são categorialmente próximos e.g., troca entre consoantes fricativas (/f/, /v/; /s/, /z/; /j/, /ʒ/); troca entre oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/); fato escrito <u>vato</u> (fricativas f/v); gripe escrito <u>grite</u> (oclusivas p/t) | |
| 1.2. Omissão de acentuação gráfica e.g. armário escrito <u>armario</u> | |
| 1.3. Adição de acentuação gráfica e.g., total escrito <u>total</u> | |
| 1.4. Troca de grafemas vocálicos com o mesmo valor fonémico e.g., produto escrito <u>pruduto</u> ; curioso escrito <u>corioso</u> | |
| 1.5. Omissão de letra(s)/grafema(s) e.g., caracol escrito <u>carcol</u> | |
| 1.6. Erros de CF-G regular contextual e.g., quinto escrito <u>cinto</u> | |
| 1.7. Omissão de marca de nasalização e.g., manhã escrito <u>manha</u> ; António escrito <u>Atónio</u> | |
| 1.8. Erros por desconhecimento de regras contextuais e da sílaba tónica e.g., regra contextual para o uso da letra u para representar o fonema /u/ em sílabas tónicas (e.g., uva e Perú) e o uso de o para representar o fonema /u/ em sílaba átona final (e.g., gato e não gatu) e.g., erros de identificação da sílaba tónica (e/ou desconhecimento das regras de acentuação): água em vez de água, café em vez de café, medo em vez de medo, olhos em vez de óculos, avô em vez de avô, fóca em vez de foca, úva em vez de uva. | |
| 1.9. Erros por desconhecimento de regras morfológicas/morfossintáticas e.g., tolice escrito <u>tolisse</u> / partisse escrito <u>partice</u> (o morfema -ice dá origem a nomes derivados de adjetivos (tolo/tolice), enquanto o morfema -isse origina o pretérito de tempos verbais (partir/partisse); laranjeira escrito <u>larangeira</u> (a palavra laranja é escrita com a letra J, logo a palavra laranjeira deve escrever-se com a letra J). | |
| 1.10. Erros na escrita de dígrafos e encontros vocálicos (dígrafo e/ou ditongo e tritongo) e.g., ou escrito <u>o</u> ; ei escrito <u>ai</u> ; Uruguai escrito <u>Urugoai</u> | |
| 1.11. Erros na escrita de dígrafos consonânticos e.g., milho escrito <u>minho</u> ; carro escrito <u>caro</u> ; massa escrito <u>masa</u> | |
| 1.12. Erros decorrentes de redução vocálica – omissão de vogal e.g., telefone escrito <u>tlefone</u> ; elefante escrito <u>elfante</u> | |
| 1.13. Erros atípicos e.g., jogo escrito <u>jila</u> | |
| 2. Produção escrita de frases e de texto | |
| 2.1. Vocabulário pouco vasto A quantidade e a riqueza do vocabulário é inferior à esperada para a faixa etária/ano de escolaridade. | |
| 2.2. Falta de organização, coesão e/ou coerência textual | |

| | |
|--|--|
| Carência de planeamento (geral e específico) na escrita textual. Ideias dispersas, sem encadeamento. Partes do texto são apresentadas sem ligação; e.g., o tema refere-se à Páscoa e surgem ideias desconetadas relacionadas com o Natal, que poderiam fazer sentido se ligadas à Páscoa, por exemplo, “Gosto mais das férias do Natal do que das férias da Páscoa”. | |
| 2.3. Construção frásica inadequada e.g., frases sintaticamente incorretas e/ou com lacunas gramaticais. | |
| 2.4. Erros por falta de conhecimento morfológico/morfossintático O conhecimento morfosintático refere-se ao conhecimento das regras de formação das palavras e da sua combinação em frases. O conhecimento da organização morfosintática é importante para a compreensão da leitura e muito importante para escrever com correção. Exemplos de erros na escrita: comermos escrito comer-mos na frase “ É tradição comermos bacalhau no Natal”; comermos em vez de comer-mos na frase “ Trouxe mais dos meus chocolates, podes comer-mos” | |
| 2.5. Estruturas morfosintáticas predominantemente simples e.g., as frases relativas (em particular as de objeto) ou na voz passiva, mais difíceis de processar na leitura, são menos comuns na produção escrita, dada a sua dificuldade. | |
| 2.6. Carência de utilização de recursos estilísticos e.g., as frases e textos carecem de adjetivação e de ênfase; não recorre, ou desconhece, as potencialidades da língua para a expressão escrita criativa. | |
| C. Produção oral | |
| 1.1. Dificuldades de articulação (dos vários sons/fonemas que constituem a fala). | |
| 1.2. Omissão (e/ou troca) de fonemas | |
| 1.3. Dificuldades de recuperação de palavras (e.g., hesitações e pausas no discurso) | |
| 1.4. Omissão de palavras em frases | |
| 1.5. Construção frásica inadequada | |
| 1.6. Prosódia inadequada | |
| 1.7. Vocabulário pouco vasto | |
| 1.8. Fraca articulação de ideias | |
| 1.9. Carência de recursos estilísticos | |
| 1.10. Lentidão no discurso | |
| D. PROCESSAMENTO NUMÉRICO | |
| 1.1. Erros na recuperação de factos aritméticos (tabuadas) | |
| 1.2. Recuperação lenta de factos aritméticos | |
| 1.3. Contagem lenta | |
| 1.4. Erros de medição | |
| 1.5. Troca de dígitos visualmente semelhantes (leitura, cópia e/ou ditado) | |
| 1.6. Troca de sinais operatórios | |
| 1.7. Erros decorrentes de dificuldades relativas ao valor da posição do dígito (e.g., 34 ≠ 43) | |
| 1.8. Dificuldades na utilização de procedimentos e algoritmos | |
| 1.9. Dificuldades na identificação/diferenciação de figuras geométricas | |
| 1.10. Falta de precisão em construções geométricas | |
| 1.11. Dificuldades na leitura (e interpretação) de representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos | |
| 1.12. Dificuldades em apresentar informação em representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos | |



ANEXO 3 - Checklist de Indicadores- PAE

A. CHECKLIST DE INDICADORES DE DESEMPENHO**(no início do 1.º ano)**

Assinalar com uma X o que se verificar com o aluno:

| 1. Linguagem oral | |
|---|---|
| a. Vocabulário e expressão | |
| <input type="checkbox"/> | Tem dificuldade em compreender o que lhe é dito. |
| <input type="checkbox"/> | Tem dificuldade em compreender histórias e recontá-las. |
| <input type="checkbox"/> | Tem fraca iniciativa em linguagem e a resposta ao diálogo é pobre. |
| <input type="checkbox"/> | Fala pouco, usando frases curtas. |
| <input type="checkbox"/> | Tem pouco vocabulário. |
| <input type="checkbox"/> | Forma frases com estrutura deficitária. |
| <input type="checkbox"/> | Não articula corretamente todos os sons da fala. |
| <input type="checkbox"/> | Ao falar faz inversões, omissões, adições de sílabas. |
| 2. Psicomotricidade | |
| a. Esquema corporal, lateralidade, orientação no espaço e no tempo | |
| <input type="checkbox"/> | Revela atraso na interiorização do esquema corporal (segundo provas padronizadas). |
| <input type="checkbox"/> | Usa ora a mão esquerda ora a mão direita. |
| <input type="checkbox"/> | Usa ora o pé esquerdo ora o pé direito. |
| <input type="checkbox"/> | Não reconhece com segurança direita e esquerda, em si mesmo. |
| <input type="checkbox"/> | Altera, ao desenhá-los, a orientação espacial dos grafismos. |
| <input type="checkbox"/> | Desenha letras invertidas. |
| <input type="checkbox"/> | Desenha números em espelho. |
| <input type="checkbox"/> | Altera, ao copiar, uma sequência de símbolos proposta. |
| <input type="checkbox"/> | Perde-se em espaços novos. |
| <input type="checkbox"/> | Usualmente fica atrasado nas tarefas. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde noções de tempo simples. |
| <input type="checkbox"/> | Não ordena situações vivenciadas. |
| <input type="checkbox"/> | Não ordena cenas representadas em imagens. |
| 4. Motricidade fina | |
| a. Controle e destreza | |
| <input type="checkbox"/> | Não carrega no lápis/caneta com força adequada. |
| <input type="checkbox"/> | O desenho das letras ou números segue direção errada. |
| <input type="checkbox"/> | Os traçados das letras são desarmónicos, irregulares. |
| <input type="checkbox"/> | As ligações entre as letras manuscritas são irregulares. |
| <input type="checkbox"/> | Desenha as letras com forma angulosa ou com tamanho inadequado. |
| 1. Percepção e memória | |
| a. Auditiva e visual | |
| <input type="checkbox"/> | Não discrimina (ou confunde) sons próximos. |
| <input type="checkbox"/> | Não consegue memorizar (ouvir e repetir) séries de 4-5 palavras ouvidas em sequência. |
| <input type="checkbox"/> | Não consegue memorizar (ouvir e repetir) frases ouvidas, com 2-3 orientações. |
| <input type="checkbox"/> | Não retém frases ouvidas (e não as executa), com 2-3 orientações. |

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Não memoriza (e não executa a reprodução) 4 símbolos gráficos, simples, previamente visualizados. |
| <input type="checkbox"/> | Não atende (não reconhece) diferenças em desenhos. |
| <input type="checkbox"/> | Não reconhece cores e tonalidades. |

B. CHECKLIST DE INDICADORES DE DESEMPENHO**(no início do 2.º ano)****(aplicável, em conjugação com a Checklist A, a alunos que completaram o 1.º ano, evidenciando grandes dificuldades na iniciação do processo de leitura-escrita)**

Assinalar com uma X o que se verificar com o aluno:

| 3. Linguagem escrita | |
|-----------------------------|---|
| a. Leitura e Escrita | |
| <input type="checkbox"/> | Défice de memória visual de curto prazo (faz erros ao copiar). |
| <input type="checkbox"/> | Défice na consciência fonológica e fonémica (segundo testes padronizados). |
| <input type="checkbox"/> | Leitura de palavras muito imprecisa, lenta e esforçada, ou total incapacidade de ler. |
| <input type="checkbox"/> | Leitura de pseudopalavras imprecisa, lenta e esforçada, ou total incapacidade de ler. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades severas na escrita, com múltiplos erros fonológicos ou incapacidade de escrever. |
| <input type="checkbox"/> | Percentil 10 na PRP-Prova de Reconhecimento de Palavras (ou outra). |
| <input type="checkbox"/> | Persistência das dificuldades, mesmo com oferta de apoio direcionado para a leitura-escrita. |

C. CHECKLIST DE INDICADORES DE DESEMPENHO**(no início do 2.º ciclo)**

Assinalar com uma X o que se verificar com o aluno:

| 1. Leitura | |
|--------------------------|---|
| a. Fluência | |
| <input type="checkbox"/> | Não consegue ler com fluência e ritmo. |
| <input type="checkbox"/> | A leitura é ainda hesitante, laboriosa (com esforço). |
| <input type="checkbox"/> | Ao ler, não consegue fazer uma adequada entoação. |
| <input type="checkbox"/> | Ao ler, não respeita sinais de pontuação. |
| <input type="checkbox"/> | Ao ler necessita de apontar para manter a linha. |
| <input type="checkbox"/> | Salta linhas. |
| b. Precisão | |
| <input type="checkbox"/> | O aluno faz erros nas palavras lidas: |

| |
|---|
| Omissões: <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Sílabas <input type="checkbox"/> Palavras <input type="checkbox"/> Acentos Adições: <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Sílabas <input type="checkbox"/> Palavras <input type="checkbox"/> Acentos Confusões: <input type="checkbox"/> Fonemas <input type="checkbox"/> Grafemas <input type="checkbox"/> Ditongos Inversões: <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Sílabas Substituições: <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Sílabas <input type="checkbox"/> Palavras |
| c. Compreensão |
| <input type="checkbox"/> Não reconta adequadamente textos lidos. |
| <input type="checkbox"/> Compreende melhor o que lhe é lido do que o que lê. |
| <input type="checkbox"/> Tem dificuldades em compreender enunciados propostos. |
| <input type="checkbox"/> Tem dificuldades em responder a perguntas de interpretação sobre textos lidos. |
| <input type="checkbox"/> Tem dificuldades em fazer inferências ou tirar conclusões. |
| <input type="checkbox"/> Tem dificuldades em tecer um comentário crítico do que leu. |
| <input type="checkbox"/> Menor capital lexical comparativamente com o esperado para a idade e nível de escolaridade. |
| d. Relação com a tarefa |
| <input type="checkbox"/> Não tem gosto ou evita tarefas que envolvam leitura (nem tem hábitos de leitura). |
| <input type="checkbox"/> Sente-se desconfortável se tiver de ler em voz alta. |
| <input type="checkbox"/> Queixa-se de tonturas, dores de cabeça ou dores de estômago enquanto lê. |
| <input type="checkbox"/> Revela mal-estar na situação de ter de ler (postura corporal, gestos nervosos). |
| <input type="checkbox"/> Parece ter dificuldades de visão, mas os exames oftalmológicos não revelam problemas. |
| 2. Escrita |
| a. Precisão |
| O aluno faz erros fonológicos: Adições: <input type="checkbox"/> de letras <input type="checkbox"/> de sílabas Omissões: <input type="checkbox"/> de letras <input type="checkbox"/> de sílabas <input type="checkbox"/> Substituição de letras <input type="checkbox"/> Rotações <input type="checkbox"/> Inversões |
| O aluno faz erros lexicais: <input type="checkbox"/> Grafias homófonas <input type="checkbox"/> Adição de sons mudos <input type="checkbox"/> Substituição de letras ¹ <input type="checkbox"/> Erros de aglutinação <input type="checkbox"/> Separação indevida <input type="checkbox"/> Substituição de maiúsculas/minúsculas |
| O aluno faz outro tipo de erros: <input type="checkbox"/> Omissão de palavra na frase <input type="checkbox"/> Substituição de palavra |

¹ Ex: «caza» por «casa».

| |
|--|
| Erros de acentuação: <input type="checkbox"/> Omissão de acento <input type="checkbox"/> Adição de acento <input type="checkbox"/> Confusão de acento |
| Erros de pontuação: <input type="checkbox"/> Omissão <input type="checkbox"/> Adição <input type="checkbox"/> Confusão |
| b. Relação com a tarefa |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades em planejar, sequencializar e organizar textos escritos. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades com a estrutura da frase ou do texto. |
| <input type="checkbox"/> Queixa-se de sentir ou ver movimentos inexistentes enquanto escreve ou copia. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades em fazer resumos ou esquemas. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades em tirar apontamentos ou copiar do quadro. |
| <input type="checkbox"/> Adia ou evita tarefas que envolvam a escrita. |
| <input type="checkbox"/> É lento a responder a perguntas, especialmente às de resposta aberta. |
| <input type="checkbox"/> Tem um padrão de escrita pobre comparativamente com a capacidade oral. |
| <input type="checkbox"/> Produz trabalhos confusos, pouco limpos, com muitas hesitações e rasuras. |
| <input type="checkbox"/> Caligrafia irregular, pouco fluente e/ou ilegível. |
| <input type="checkbox"/> Escreve a mesma palavra de várias maneiras num mesmo texto. |
| <input type="checkbox"/> Não respeita as margens das linhas. |
| <input type="checkbox"/> Melhores habilidades na oralidade do que na escrita. |
| c. Evidência de outras dificuldades |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de orientação no espaço e de gestão do tempo. |
| <input type="checkbox"/> Não conclui os trabalhos de aula sem constante acompanhamento. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de memória (visual, auditiva, de trabalho...). |
| <input type="checkbox"/> Aprende melhor através do significado do que através da memorização. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades para recordar nomes/palavras que nomeiam objetos, etc. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade com conceitos de tempo e tarefas de ordenação. |
| <input type="checkbox"/> Considera muito difícil aprender uma língua estrangeira. |
| <input type="checkbox"/> Ainda pronuncia incorretamente palavras polissilábicas. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de planeamento e de organização. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de concentração da atenção. |
| <input type="checkbox"/> Confunde horas, datas, lugares. |
| <input type="checkbox"/> Confunde a esquerda com a direita, norte com sul, este com oeste... |
| <input type="checkbox"/> Troca algarismos (Ex: 93 por 39), sinais e símbolos. |
| <input type="checkbox"/> Teve, e mantém, dificuldades na memorização da tabuada. |
| <input type="checkbox"/> Tem dificuldade em reter instruções. |

Pode ser o 'palhaço da turma', fonte de problemas ou muito sossegado.

Falta de autoconfiança e baixa autoestima.

D. CHECKLIST DE INDICADORES DE DESEMPENHO (no início do 3.º ciclo)

Assinalar com uma X o que se verificar com o aluno:

| 2. Leitura | |
|--------------------------------|---|
| e. Fluência | |
| <input type="checkbox"/> | Não consegue ler 120 palavras isoladas por minuto. |
| <input type="checkbox"/> | Não consegue ler 150 palavras em texto por minuto. |
| <input type="checkbox"/> | Salta linhas. |
| <input type="checkbox"/> | A leitura é ainda feita com esforço. |
| <input type="checkbox"/> | A leitura é ainda hesitante. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldade em alterar o ritmo de leitura. |
| <input type="checkbox"/> | A leitura não respeita sinais de pontuação. |
| f. Precisão | |
| O aluno faz erros fonológicos: | |
| <input type="checkbox"/> | Omissões |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | Sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Palavras |
| <input type="checkbox"/> | Acentos |
| <input type="checkbox"/> | Omissões |
| <input type="checkbox"/> | Adições |
| <input type="checkbox"/> | Confusões |
| <input type="checkbox"/> | Inversões |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | Sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Confusões |
| <input type="checkbox"/> | Fonemas |
| <input type="checkbox"/> | Grafemas |
| <input type="checkbox"/> | Ditongos |
| <input type="checkbox"/> | Adições |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | Sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Palavras |
| <input type="checkbox"/> | Substituições |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | Sílabas |
| O aluno faz erros lexicais: | |
| <input type="checkbox"/> | Palavras (erro visualmente similar, paralexia verbal ou ortográfico) |
| <input type="checkbox"/> | Erros semânticos |
| <input type="checkbox"/> | Erros de derivação |
| <input type="checkbox"/> | Pseudopalavras (erro lexical ou lexicalização - quando as pseudopalavras são lidas como palavras reais): |
| <input type="checkbox"/> | Substituição por palavras reais visualmente similares |
| <input type="checkbox"/> | Substituição por palavras reais foneticamente similares |
| g. Compreensão | |
| <input type="checkbox"/> | Compreende melhor o que lhe é lido do que o que ele lê. |
| <input type="checkbox"/> | A entoação dada ao texto denota incompreensão/falta de compreensão do que está a ser lido. |
| <input type="checkbox"/> | Apresenta muitas dificuldades em compreender textos, parágrafos ou enunciados. |
| <input type="checkbox"/> | Apresenta muitas dificuldades em interpretar textos, parágrafos ou enunciados. |
| <input type="checkbox"/> | Apresenta muitas dificuldades em atribuir títulos novos a textos ou a parágrafos. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em tecer um comentário crítico do que leu. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em relacionar o conteúdo lido com informação anteriormente lecionada. |

Menor capital lexical comparativamente com o esperado para a idade e nível de escolaridade.

h. Relação com a tarefa

Adia ou evita tarefas que envolvam a leitura.

Sente-se desconfortável se tiver de ler em voz alta.

Queixa-se de tonturas, dores de cabeça ou dores de estômago enquanto lê.

Queixa-se de sentir ou ver movimentos inexistentes enquanto lê.

Parece ter dificuldades de visão, mas os exames oftalmológicos não revelam problemas.

2. Escrita

d. Precisão

O aluno comete erros fonológicos (palavras fonética e graficamente incorretas):

Adição de letras

Adição de sílabas

Omissão de letras

Omissão de sílabas

Substituição de letras

Rotações

Inversões

O aluno comete erros lexicais (palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas):

Grafias homófonas

Adição de sons mudos

Substituição de letras²

Erros de aglutinação

Separação indevida

Substituição de maiúsculas/minúsculas

O aluno faz outro tipo de erros:

Perda de sinal auditivo que afeta a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível

Omissão de palavra

Substituição de palavra

Erros de acentuação:

Omissão

Adição

Confusão

Erros de pontuação:

Omissão

Adição

Confusão

² Ex: «caza» por «casa».

| e. Relação com a tarefa | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em planear, sequencializar e organizar textos escritos. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades com a sintaxe. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades na releitura de textos escritos de forma a corrigi-los. |
| <input type="checkbox"/> | Queixa-se de sentir ou ver movimentos inexistentes enquanto escreve ou copia. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em fazer resumos ou esquemas. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em tirar apontamentos ou copiar do quadro. |
| <input type="checkbox"/> | Adia ou evita tarefas que envolvam a escrita. |
| <input type="checkbox"/> | É lento a responder a perguntas, especialmente às de resposta aberta. |
| <input type="checkbox"/> | Tem um padrão de escrita pobre comparativamente com a capacidade oral. |
| <input type="checkbox"/> | Produz trabalhos confusos, pouco limpos, com muitas hesitações e rasuras. |
| <input type="checkbox"/> | Caligrafia lenta, pouco fluente e/ou ilegível. |
| <input type="checkbox"/> | Escreve a mesma palavra de várias maneiras num mesmo texto. |
| <input type="checkbox"/> | Não respeita as margens das linhas. |
| <input type="checkbox"/> | Melhores habilidades na oralidade do que na escrita. |
| f. Evidência de outras dificuldades | |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldade de orientação no espaço. |
| <input type="checkbox"/> | Não conclui tarefas ou trabalhos de aula ou não os entrega. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades de memória (visual, auditiva, de trabalho...). |
| <input type="checkbox"/> | Aprende melhor através do significado do que através da memorização. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades para recordar os nomes de algumas palavras ou objetos. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldade em dizer os meses do ano de trás para a frente. |
| <input type="checkbox"/> | Considera muito difícil aprender uma língua estrangeira. |
| <input type="checkbox"/> | Ainda pronuncia incorretamente (ou faz mau uso de) algumas palavras. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades de planeamento e de organização. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades na gestão do tempo. |
| <input type="checkbox"/> | Pouca capacidade de concentração. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde lugares. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde datas. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde horas. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde a esquerda com a direita, norte com sul, este com oeste... |
| <input type="checkbox"/> | Troca algarismos (Ex: 93 por 39). |
| <input type="checkbox"/> | Teve, e mantém, dificuldades na memorização da tabuada. |
| <input type="checkbox"/> | Têm de lhe ser repetidos números de telefone e instruções. |
| <input type="checkbox"/> | Tem mais dificuldade em disciplinas baseadas na língua (por exemplo, Português, História) do que em disciplinas não baseadas na língua (por exemplo, Matemática). |
| <input type="checkbox"/> | Pode ser o 'palhaço da turma', fonte de problemas ou muito sossegado. |
| <input type="checkbox"/> | Falta de autoconfiança e baixa autoestima. |

E. CHECKLIST DE INDICADORES DE DESEMPENHO

(no início do ensino secundário)

Assinalar com uma X o que se verificar com o aluno:

| 1. Leitura | |
|--------------------------------|---|
| a. Fluência | |
| <input type="checkbox"/> | Não consegue ler 180 palavras isoladas por minuto. |
| <input type="checkbox"/> | Não consegue ler 200 palavras em texto por minuto. |
| <input type="checkbox"/> | Salta linhas. |
| <input type="checkbox"/> | A leitura é ainda feita com esforço. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldade em alterar o ritmo de leitura. |
| <input type="checkbox"/> | A leitura não respeita sinais de pontuação. |
| b. Precisão | |
| O aluno faz erros fonológicos: | |
| <input type="checkbox"/> | Omissões |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | Sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Palavras |
| <input type="checkbox"/> | Acentos |
| <input type="checkbox"/> | Omissões |
| <input type="checkbox"/> | Adições |
| <input type="checkbox"/> | Confusões |
| <input type="checkbox"/> | Inversões |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Confusões |
| <input type="checkbox"/> | Fonemas |
| <input type="checkbox"/> | Grafemas |
| <input type="checkbox"/> | Ditongos |
| <input type="checkbox"/> | Adições |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | Sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Palavras |
| <input type="checkbox"/> | Substituições |
| <input type="checkbox"/> | Letras |
| <input type="checkbox"/> | Sílabas |
| O aluno faz erros lexicais: | |
| <input type="checkbox"/> | Palavras (erro visualmente similar, paralexia verbal ou ortográfico) |
| <input type="checkbox"/> | Erros semânticos |
| <input type="checkbox"/> | Erros de derivação |
| <input type="checkbox"/> | Pseudopalavras (erro lexical ou lexicalização - quando as pseudopalavras são lidas como palavras reais): |
| <input type="checkbox"/> | Substituição por palavras reais visualmente similares |
| <input type="checkbox"/> | Substituição por palavras reais foneticamente similares |
| c. Compreensão | |
| <input type="checkbox"/> | Compreende melhor o que lhe é lido do que o que ele lê. |
| <input type="checkbox"/> | Tem de ler algo duas ou três vezes para compreender o que lê. |
| <input type="checkbox"/> | A fluência e a compreensão da leitura variam, dependendo do assunto. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em compreender textos, parágrafos ou enunciados. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em interpretar textos, parágrafos ou enunciados. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em atribuir títulos novos a textos ou a parágrafos. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em tecer um comentário crítico do que leu. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em relacionar o conteúdo lido com informação anteriormente lecionada. |
| <input type="checkbox"/> | Menor capital lexical comparativamente com o esperado para a idade e nível de escolaridade. |
| d. Relação com a tarefa | |
| <input type="checkbox"/> | Cansa-se ou fica rapidamente entediado durante a leitura. |
| <input type="checkbox"/> | Adia ou evita tarefas que envolvam a leitura. |

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> | Sente-se desconfortável se tiver de ler em voz alta. |
| <input type="checkbox"/> | Prefere ler revistas ou artigos curtos do que livros (extensos). |
| <input type="checkbox"/> | Evita projetos de trabalho que requerem leitura extensiva. |
| <input type="checkbox"/> | Sente que lê melhor em silêncio. |
| 2. Escrita | |
| a. Precisão | |
| O aluno faz erros fonológicos (palavras fonética e graficamente incorretas): | |
| <input type="checkbox"/> | Adição de letras |
| <input type="checkbox"/> | Adição de sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Omissão de letras |
| <input type="checkbox"/> | Omissão de sílabas |
| <input type="checkbox"/> | Substituição de letras |
| <input type="checkbox"/> | rotações |
| <input type="checkbox"/> | Inversões |
| O aluno faz erros lexicais (palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas): | |
| <input type="checkbox"/> | Grafias homófonas |
| <input type="checkbox"/> | Adição de sons mudos |
| <input type="checkbox"/> | Substituição de letras ³ |
| <input type="checkbox"/> | Erros de aglutinação |
| <input type="checkbox"/> | Separação indevida |
| <input type="checkbox"/> | Substituição de maiúsculas/minúsculas |
| O aluno faz outro tipo de erros: | |
| <input type="checkbox"/> | Perda de sinal auditivo que afeta a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível |
| <input type="checkbox"/> | Omissão de palavra |
| <input type="checkbox"/> | Substituição de palavra |
| Erros de acentuação: | |
| <input type="checkbox"/> | Omissão |
| <input type="checkbox"/> | Adição |
| <input type="checkbox"/> | Confusão |
| Erros de pontuação: | |
| <input type="checkbox"/> | Omissão |
| <input type="checkbox"/> | Adição |
| <input type="checkbox"/> | Confusão |
| b. Outras alterações | |
| <input type="checkbox"/> | Abrevia palavras com frequência. |
| <input type="checkbox"/> | Escreve com todas as letras maiúsculas, ou mistura letras maiúsculas dentro de palavras. |
| <input type="checkbox"/> | Má caligrafia - para mascarar erros de ortografia. |
| <input type="checkbox"/> | Sente dificuldades em preencher impressos. |

³ Ex: «caza» por «casa»

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> | Dependência dos outros (colegas, professores, pais...) para trabalhos escritos. |
| c. Evidência de outras dificuldades | |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldade em pronunciar palavras polissilábicas pouco comuns. |
| <input type="checkbox"/> | Troca algarismos (ex: 93 por 39). |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldade em dizer, de forma fluente, os meses do ano de trás para a frente. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades para falar em público. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades em ler um mapa com direções para lugares desconhecidos. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde lugares. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde datas. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde horas. |
| <input type="checkbox"/> | Confunde a esquerda com a direita, norte com sul, este com oeste... |
| <input type="checkbox"/> | Continua a considerar muito difícil aprender uma língua estrangeira. |
| <input type="checkbox"/> | Têm de lhe ser repetidos números de telefone e instruções. |
| <input type="checkbox"/> | Dificuldades na gestão do tempo. |
| <input type="checkbox"/> | Extremamente desorganizado ou compulsivamente organizado. |
| <input type="checkbox"/> | Considera difícil estimar quanto tempo uma tarefa levará para ser concluída. |
| <input type="checkbox"/> | Falta de autoconfiança e baixa autoestima. |



ANEXO 4 - Modelo de Avaliação Neuropertivomotor (Doutora Helena Serra)

Modelo para AVALIAÇÃO COMPREENSIVA – neuropertivomotor - DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA - 1.º e 2.º Ciclo / Autora: Professora Doutora Helena Serra

| ÁREA – LINGUAGEM | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO do DESEMPENHO <small>AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades</small> |
|---|--------------------------------------|---|--|
| SUB-ÁREA 1. Compreensiva | Compreende ordens simples | A criança terá que cumprir ordens simples: - “Coloca o caderno dentro da mochila e pega num lápis do teu estojo,” Ou - “Dá-me a tua borracha, e tira a tampa da caneta” | DISPENSÁVEL ? |
| | Compreende ordens complexas | A criança terá que cumprir ordens complexas: - “Tira o livro de matemática da mochila e abre-o na página 48.” - “Abre o armário e tira de lá a capa vermelha e senta-te.” - “Dá-me um lápis e uma folha e senta-te ao meu lado.” - “Pega na cadeira que está ao meu lado e coloca-a atrás da porta.” - “Coloca em cima da mesa, uma caneta entre dois lápis” | DISPENSÁVEL ? |
| | Estabelece diálogo | A criança é motivada a participar num diálogo acerca da sua atividade extracurricular preferida. | |
| | Ouve e compreende histórias simples | É lida uma história à criança (com ou sem suporte visual) e é-lhe pedido que a reconte. (se a criança não for capaz de realizar a tarefa anterior, é-lhe pedido que descreva uma imagem.) | |
| SUB-ÁREA 2. Expressiva | Usa vocabulário adequado à sua idade | A criança é avaliada pelo vocabulário utilizado no reconto da história (utilizada no ponto anterior). | |
| | Usa sintaxe adequada | A criança irá ser avaliada da mesma forma que no ponto anterior. | |
| | Organiza frases | A criança será avaliada no reconto da história e ou na descrição das imagens (do ponto anterior), quanto à construção frásica e ao respeito das concordâncias). | |
| | Articula correctamente as palavras | A criança será avaliada da mesma forma que nos pontos anteriores, quanto à articulação das palavras. | |

| SUB-ÁREA | | AVALIAÇÃO do DESEMPENHO | |
|---------------------------|--|---|--|
| 3. Consciência Fonológica | | AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades | |
| 1 | Identifica e conta o número de frases do discurso. | <p>Pedir à criança que oiça o discurso e indique o número de frases ouvidas.</p> <p>Exemplo: (Nível etário 7/9/11 anos - o número de frases do discurso está diretamente ligado à idade cronológica da criança)</p> <p>"Ontem o João foi ao cinema. Ele e os amigos adoraram. / Foram ver um filme do Harry Potter./ Depois do cinema foram jantar e comer um gelado".</p> | Ver, em todo este bloco, se há partes DISPENSÁVEIS |
| 2 | Identifica e conta as palavras da frase. | <p>Pedir à criança que oiça a frase e indique o número de palavras por que é constituída.</p> <p>Exemplo (nível etário: 7/9/11 anos: o número de palavras da frase está diretamente ligado à idade cronológica da criança).</p> <p>"Hoje, o Henrique teve treino de karaté; / depois foi jantar / com os pais ao Centro Comercial".</p> <p>Variante nível etário - pré-escolar (anexo 1): Pedir à criança que observe uma imagem e diga uma frase sobre a mesma. Depois, que indique o número de palavras (bocadinhos) por que é constituída.</p> | |

| | | | | | |
|---|---------------------------------|---|--|--|--|
| 3 | Segmenta as sílabas da palavra. | <p>Pedir à criança que oiça as palavras e as parta em sílabas (bocadinhos); dar um exemplo (cavalo: ca-va-lo; livro: li-vro).</p> <p>Exemplos (nível etário: 7/9/11 anos – aumentar o grau de dificuldade)</p> <p>BOLA/PÁ/SAPATO/MACACO</p> <p>SAPATEIRO/SABONETE/PIPAROTE</p> <p>CABELEIREIRA/CONSTITUIR/CROCODILO</p> <p>Variante nível etário - pré-escolar (anexo 2):</p> <p>Pedir à criança que oiça as palavras, tendo como suporte as imagens, e que as parta em sílabas (bocadinhos); dando um exemplo;</p> | | | |
| 4 | Segmenta os fonemas da palavra. | <p>Pedir à criança que oiça as palavras e as parta em fonemas (bocadinhos ainda mais pequeninos) dar um exemplo (já: j-á; sol: s-ol).</p> <p>Exemplos (nível etário: 7/9/11 anos)</p> <p>CHÁ/VISÓ/SUL</p> <p>CHAVE/VEJO/ SACHO</p> <p>JOVEM/ VIAGEM/LIMÃO</p> <p>Variante nível etário pré-escolar (anexo 3):</p> <p>Pedir à criança que oiça as palavras, tendo como suporte as imagens e as parta em fonemas (bocadinhos ainda mais pequeninos); dando um exemplo.</p> | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| 5 | Reconstrói palavras a partir de sílabas. | <p>Pedir à criança que oiça as palavras partidas em sílabas (bocadinhos) e as repita inteiras; dando um exemplo (bo-ta; ma-ca-co).</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos: : CA-MA/POR-TA/BLO-CO/BAN-CO SA-PA-TO/SA-PA-TEI-RO/CA-NI-VE-TE COM-PU-TA-DOR/CA-BE-LEI-REI-RA FRI-GO-RÍ-FI-CO</p> <p>Variante nível etário pré-escolar: FA-CA/BO-LA/CHU-VA/MEI-A CA-ME-LO/CÃO/BAN-CO</p> | | | |
| 6 | Reconstrói palavras a partir de fonemas. | <p>Pedir à criança que oiça as palavras partidas em fonemas (bocadinhos ainda mais pequeninos) e que as repita inteiras; dar um exemplo (já: j-á; chuva: ch-u-va).</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos: CH-Â/V-I/S-Ó/S-U-L/CH-A-V-E/V-E-J-O V-I-A-G-EM/J-O-V-EM/S-A-CH-O/L-I-M-ÃO</p> <p>Variante nível etário pré-escolar: CH-Â/L-I-M-ÃO/S-O-L/S-A-CH-O CH-A-V-E/P-É/M-O-L-A/C-ÃO</p> | | | |
| 7 | Nomeia palavras a partir de uma sílaba inicial. | <p>Pedir à criança que diga palavras começadas pela sílaba...dando um exemplo (PRA: prato)</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos: POR/CHU/BRA/PLA/GUE</p> <p>Variante nível etário pré-escolar: RA/FO/CA/LA/SI/LU</p> | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 8 | Nomeia palavras a partir de uma sílaba final. | <p>Pedir à criança que diga palavras acabadas pela sílaba...dando um exemplo (LO: cavalo):</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos: TA/FA/ÃO/AR/IROS/EL</p> | | | |
| 9 | Suprime a sílaba inicial da palavra. | <p>Pedir à criança que tire a primeira sílaba da palavra e que diga qual a nova palavra encontrada; dar um exemplo (CANETA, se tirarmos a 1ª sílaba fica NETA).</p> <p>Exemplos nível etário 7 anos MACACO/ALFACE/GELADO/GALINHA ESCOLA</p> | | | |
| 10 | Suprime a sílaba central da palavra. | <p>Pedir à criança que tire a sílaba do meio da palavra e que diga qual a nova palavra encontrada dando um exemplo (RATINHO, se tirarmos a sílaba do meio fica RANHO).</p> <p>Exemplos nível etário: 11 anos CENOURA/ORELHA/PATETA/CORNETA CAMISA/OVELHA</p> | | | |
| 11 | Suprime a sílaba final da palavra | <p>Pedir à criança que tire a sílaba do fim da palavra e que diga qual a nova palavra encontrada; dar um exemplo (REGADOR, se tirarmos a sílaba do fim fica REGA).</p> <p>Exemplos nível etário 9/11 anos: GIRAFA/RASPADOR/BATATA/CAIXA VERDE/BARCO.</p> | | | |

| | | | | | |
|----|--|---|--|--|--|
| 12 | Substitui sílabas da palavra (iniciais). | <p>Pedir à criança que tire a sílaba inicial da palavra e que a substitua por...; dar um exemplo (CALO: se tirar o CA e juntar o CO fica COLO).</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos:</p> <p>PANELA – PA por JA CANETA – CA por LU</p> <p>Variante nível etário pré-escolar (anexo 4):</p> <p>COLA – CO por MA RATO – RA por GA DEDO – DE por DA FACA – FA por FO</p> | | | |
| 13 | Suprime o fonema inicial da palavra. | <p>Pedir à criança que tire a primeira letra da palavra e dizer o que fica dando um exemplo (se tirarmos a primeira letra de PATO fica ATO).</p> <p>Exemplos nível etário: 7/9/11 anos:</p> <p>CASACO/GIRAFÁ/MAÇÁ/MENINA COPO/CHAPÉU</p> | | | |
| 14 | Suprime o fonema final da palavra. | <p>Pedir à criança que tire a última letra da palavra e diga o que fica dando um exemplo (se tirarmos a última letra de CAPA fica CAP).</p> <p>Exemplos nível etário: 9/11 anos:</p> <p>CAMA/BATATA/MACACO/JANELA CAVALO/CINEMA</p> | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 15 | Substitui fonemas da palavra (inicial). | <p>Pedir à criança que tire o primeiro som da palavra e que o substitua por... dando um exemplo (CALO: se tirar o CA e juntar o CO fica COLO).</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos:</p> <p>PANELA – P por J/CANETA – C por M DENTE – D por Q</p> <p>Variante nível etário pré-escolar (anexo 5):</p> <p>PATO – P por G/SALA – S por M COLA – C por M/BOTA – B por M</p> | | | |
| 16 | Completa palavras. | <p>Pedir à criança para completar palavras a que falta a sílaba inicial, final e intermédia.</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos:</p> <p>__NIVETE/ __PUTADOR/CHO __LATE BI __CLETA/PRO __SSORA/GARRA __ PASTELEI __</p> <p>Variante nível etário pré-escolar (anexo 5):</p> <p>__MELO/ __NETA/CA __LO/CA __CO GA __LA __</p> | | | |
| 17 | Faz rimas | <p>Pedir à criança que diga palavras que rimam com...; dar um exemplo (cavalo rima com galo)</p> <p>Exemplos nível etário 7/9/11 anos em ELA/em ATO/em ALO/em EIRO</p> <p>Variante nível etário: pré-escolar (anexo 6):</p> | | | |

| ÁREA PSICOMOTRICIDADE | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AValiação do DESEMPENHO AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades | | | | | | |
|---|--|---|---|--------|---------|-------|----------|----------------|--|
| SUB-ÁREA 1. Esquema corporal | 1.1. Noção do corpo humano. | - É solicitado à criança que faça um desenho dela mesma, numa folha branca A4. (a comparar com a escala fornecida) - É fornecido à criança um puzzle da figura humana, (com 5, 7, 11 peças recortadas) para que ela o monte. Nota: <table border="1"> <tr> <td>5 peças</td> <td>5 anos</td> </tr> <tr> <td>7 peças</td> <td>7-8 »</td> </tr> <tr> <td>11 peças</td> <td>9 ou mais anos</td> </tr> </table> | 5 peças | 5 anos | 7 peças | 7-8 » | 11 peças | 9 ou mais anos | |
| | 5 peças | 5 anos | | | | | | | |
| | 7 peças | 7-8 » | | | | | | | |
| 11 peças | 9 ou mais anos | | | | | | | | |
| 1.2. Identifica as diferentes partes do corpo: i) em si mesmo ii) no corpo de outra pessoa iii) num espaço gráfico (aqui é apresentada uma figura à criança) | - É pedido à criança que aponte no corpo dela, no corpo de outra pessoa e em imagens, as partes que são nomeadas: i) - "Aponta o teu ombro" - "Aponta o teu cotovelo." - "Aponta a teu joelho." - "Aponta a teu pé." ii) - "Aponta a minha orelha." - "Aponta o meu nariz." - "Aponta o meu joelho." - "Aponta a minha mão." iii) - "Aponta para o nariz." - "Aponta para o pescoço." - "Aponta para a mão." - "Aponta para o pé." | DISPENSÁVEL? A ser adequado ao caso. | | | | | | | |
| 1.3. Nomeia as diferentes partes do corpo numa figura apresentada. | - É pedido à criança que diga as funções das partes do corpo que são indicadas, em si mesmo, no outro e em gravuras. - "Para que serve o nariz?" - "Para que servem as mãos?" - "Para que serve os olhos?" "Para que servem os ouvidos?" | | | | | | | | |

| | | | |
|------------------------|---|--|-------------------------|
| 2. <u>Lateralidade</u> | 2.1. Dominância lateral i) mão ii) pé iii) olho iv) ouvido | Através do jogo "Faz de conta" vão sendo dadas instruções à criança para que ela as execute: i) Mão - "Faz de conta que estás a comer a sopa." "Faz de conta que estás a cortar um papel com uma tesoura." "Faz de conta que estás a tocar a uma campainha." "Faz de conta que estás a pentear o cabelo." ii) Pé - "Faz de conta que estás a chutar uma bola." "Faz de conta que vais subir a esta cadeira." "Faz de conta que estás a saltar ao pé-coxinho." "Faz de conta que estás a subir um degrau". iii) Olho - "Espreita por este monóculo e depois pela lupa" "Espreita por esta fechadura de porta (retângulo em cartolina com o desenho de uma fechadura antiga) e diz-me o que vês." iv) Ouvido - "Ouve baixinho a música que está a dar no telemóvel." "Encosta o relógio ao ouvido e vê se consegues ouvir o tic-tac." "Faz de conta que estás a atender o telemóvel." | |
| | 2.2. Reconhecimento lateral em si: a) <u>um ponto do corpo/ um lado do corpo;</u> b) <u>dois pontos do corpo/ um lado do corpo;</u> c) <u>dois pontos do corpo/ dois lados do corpo.</u> | É pedido à criança que distinga a direita e a esquerda através de tarefas: a) - "Põe a tua mão esquerda na cabeça" - "Põe a mão direita no nariz." - "Põe a mão direita no queixo" b) - "Leva a tua mão direita ao ombro direito." - "Põe a tua mão esquerda no pé esquerdo". c) - "Leva a tua mão esquerda ao teu joelho direito." - "Leva a tua mão direita ao ombro esquerdo." | A ser adequado ao caso. |
| | 2.3. Reconhecimento lateral no outro. | Nesta prova, colocámo-nos de frente para a criança e pedimos-lhe que cumpra as tarefas: - "Toca na minha mão esquerda" - "Toca no meu braço direito". | |

| | | | |
|------------------------|--|--|------------------------|
| | 2.4. Reconhecimento de direita/ esquerda no espaço gráfico (figura apresentada): | É apresentada uma imagem que tenha duas figuras, uma que se encontre de frente e outra de costas e pede-se à criança que aponte: - "Aponta a mão esquerda desta figura." - "Aponta a mão direita desta figura" - "Aponta o joelho esquerdo desta figura." - "Aponta o pé esquerdo desta figura" Anexo 10 | |
| 3. Orientação espacial | 3.1. Orienta-se no espaço real | É pedido à criança que execute os movimentos consoante o que lhe é solicitado, e que coloque objectos no sítio correcto tendo em conta a ordem dada: - "Dá um salto para a frente." - "Dá dois passos para a esquerda." - "Põe o caderno ENTRE o livro e." - "Coloca a mochila SOB a cadeira." | A ser adequado ao caso |
| | 3.2. Orienta-se no espaço gráfico (através de figuras fornecidas) | - Serão desenhadas, numa folha branca, em frente à criança, linhas curvas e seguidamente linhas retas, que a criança deverá traçar as suas simetrias. - Serão apresentadas figuras geométricas combinadas, as quais terão de ser copiadas ao lado. | A ser adequado ao caso |
| 4. Orientação Temporal | 4.1. Organização do tempo | Através de um diálogo, a criança terá que mostrar noções temporais: - "Quais são os meses do ano?" - "Vês o Sol de dia ou de noite?" - "Em que mês é o Natal?" - "Jantas de dia ou de noite?" | A ser adequado ao caso |
| | 4.2. Sequência do tempo | Será apresentada uma banda desenhada recortada e desordenada, à criança com 6 a 8 cenas, para ser ordenada pela criança e recortada. | A ser adequado ao caso |
| | 4.3. Noção do decurso do tempo | Quanto tempo costuma demorar da casa à escola? Ou quanto tempo dura a 1.ª parte de um jogo de futebol? | A ser adequado ao caso |

| ÁREA: PERCEPÇÕES | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AValiação do DESEMPENHO AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|------------|-------|-----|-----------|-----|------------------------|
| SUB-ÁREA 1. Auditiva | 1.1. Identificação e reconhecimento de sons | Inicialmente serão colocados vários objetos em cima da mesa. Esses objetos irão ser manipulados e a criança irá ouvir o SOM da sua QUEDA sobre a MESA, um a um, mantendo o contacto ocular com eles. De seguida, a criança, com os olhos tapados, terá de identificar os sons que vamos produzindo com os mesmos objetos deixando-os cair de novo mas neutra ordem (ex: caneta, lápis, marcador, borracha, estojo, clip) . | A ser adequado ao caso | | | | | | |
| | 1.2. Discriminação de sons | Serão ditas à criança palavras semelhantes, aos pares. As palavras serão ditas com a mão à frente da boca e em tom baixo. Pedimos à criança que diga se as palavras que ouviu são iguais ou diferentes: - "vaca - vaca"; "vaca - faca"; "faca - faca" - "mão - mão"; "não - mão"; "mão - mão" - "tar - par"; "par - par"; "par - tar" - "chá/ já/ fila-vila/ mota-nota/tão-dão..." | A ser adequado ao caso | | | | | | |
| | 1.3. Memória e sequenciação de sons | É pedido à criança que repita séries de palavras e que vamos dizendo - azul/amarelo - verde/branco - rosa/preto - 2/4 - 3/8 - 5/6 (dizer 10 séries diferentes: nomes masculinos, femininos, meses, dias, objetos, peças vestuário, animais, frutos) Nota: <table border="1"> <tr> <td>5-6 anos</td> <td>4 palavras</td> </tr> <tr> <td>7-8 »</td> <td>5 »</td> </tr> <tr> <td>9-10 ou +</td> <td>6 »</td> </tr> </table> | 5-6 anos | 4 palavras | 7-8 » | 5 » | 9-10 ou + | 6 » | A ser adequado ao caso |
| | 5-6 anos | 4 palavras | | | | | | | |
| 7-8 » | 5 » | | | | | | | | |
| 9-10 ou + | 6 » | | | | | | | | |
| 1.4. Cadências rítmicas | São emitidos batimentos rítmicos sem que a criança os veja e pedimos para que ela os reproduza: 00 0 00 0 000 00 000 0 00 000 00 00 0 000 0 000 0 0 00 0 000 0 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|------------------------|------------|-------|-----|-----------|-----|----------------|
| 2. Visual | 2.1. Identificação e reconhecimento de imagens | São apresentadas à criança imagens relativas ao quotidiano, assim como de situações que lhes sejam familiares, de modo que a criança as identifique. | A ser adequado ao caso | | | | | | |
| | 2.2. Discriminação de semelhanças e diferenças | É apresentada uma imagem com o seu par semelhante, para que a criança descubra as diferenças. | A ser adequado ao caso | | | | | | |
| | 2.3. Memória visual: a) memória de imagens b) memória simbólica | a) Depois da criança ver colocar 6 objetos numa caixa que se cobriu com a tampa, deverá nomeá-los. b) A criança irá observar durante 2 minutos (aproximadamente), um cartão com 4-5-6 símbolos desenhadas. De seguida esse cartão será tapado e a criança irá reproduzi-los, respeitando o formato e a ordem, num retângulo desenhado na sua folha de trabalho. Nota: <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>5-6 anos</td> <td>4 símbolos</td> </tr> <tr> <td>7-8 »</td> <td>5 »</td> </tr> <tr> <td>9-10 ou +</td> <td>6 »</td> </tr> </table> | 5-6 anos | 4 símbolos | 7-8 » | 5 » | 9-10 ou + | 6 » | a) DISPENSÁVEL |
| | 5-6 anos | 4 símbolos | | | | | | | |
| 7-8 » | 5 » | | | | | | | | |
| 9-10 ou + | 6 » | | | | | | | | |
| 2.4. Sequência visual (estimativa de grandezas) | É pedido à criança que esta coloque por ordem de grandeza seis figuras geométricas que lhes são apresentados. Anexo 18 | A ser adequado ao caso | | | | | | | |
| 3. Táctil quinestésica | 3.1. Identifica a) tamanho b) forma c) espessura d) substância e) textura | Apresentar num saquinho de pano variados objetos (rolha, moeda, clip grande, botão grande, lápis pequeno, borracha, etc.). A criança, de olhos tapados, terá que apalpar um a um os objectos, e terá que dizer o nome do objeto em questão. | DISPENSÁVEL | | | | | | |
| 4. Olfactiva e Gustativa (DISPENSÁVEL) | 4.1. Identifica diferentes odores e sabores | A criança de olhos vendados, terá de identificar as frutas que lhes serão dadas a provar ou a cheirar. | DISPENSÁVEL | | | | | | |
| | 4.2. Discrimina sensações opostas | É pedido à criança que nomeie alimentos com sabores: amargo, doce, salgado. | DISPENSÁVEL | | | | | | |

| ÁREA: MOTRICIDADE | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AValiação DE DESEMPENHO: NAD/AD/AGD |
|--|-------------------------|--|--|
| SUB-ÁREA 1. Motricidade Ampla | 1.1. Equilíbrio | É pedido à criança que realize os seguintes exercícios: 1) Ficar de pé com os olhos fechados e os pés juntos. 2) Andar para a frente com os olhos fechados e os braços estendidos COLOCANDO UM PÉ A SEGUIR AO OUTRO 3) Saltar ao pé-coxinho | DISPENSÁVEL ? |
| | 1.2. Coordenação global | Serão utilizados para a avaliação da coordenação global (determinar se os movimentos da criança são controlados e fluidos), os exercícios realizados no ponto anterior. | PELA OBSERVAÇÃO |
| 2. Motricidade fina | 2.1 Precisão | É pedido à criança que execute a seguinte tarefa: 1) Recortar linhas (rectas, curvas, desenhadas previamente numa folha A4). | Pode avaliar-se pelo controle no desenho da letra manuscrita |
| | 2.2 Grafismo | A criança terá de dar continuidade a traçados de grafismos previamente desenhados numa folha A4. Anexo 20 A criança terá que percorrer o caminho interior de uma espiral sem encostar "às paredes. | A ser adequado ao caso |

| ÁREA DESENVOLVIMENTO SOCIAL | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO de DESEMPENHO AD- apresenta dificuldades |
|---|----------------------------|--|--|
| ÁREA CRIATIVIDADE | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO de DESEMPENHO AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades |
| SUB-ÁREA 1. Expressões | 1.1. Expressão Plástica | São dados à criança diferentes materiais e com eles ela terá que realizar um trabalho livre. | Dispensável |
| | 1.2. Expressão Dramática | É pedido à criança que nos diga como se sentiria se fosse: - uma pessoa famosa; - um animal. - uma flor | Dispensável |
| | 1.3. Expressão Linguística | É pedido à criança que nos recontasse uma história que foi ouvida. | Dispensável |
| 2. Espírito Inventivo | | É pedido à criança que termine uma história que foi começada por nós. | Dispensável |

| | | | NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades |
|--|---|---|--|
| SUB-ÁREA 1. Interação | 1.1. Com pares 1.2. Com os adultos 1.3. Com o grupo | Observação de comportamentos no quotidiano escolar “ | Dispensável |
| 2. Aceitação de regras | 2.1. Regras de jogo 2.2. Regras de conduta social | “ “ | Dispensável |
| ÁREA – AUTONOMIA | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO de DESEMPENHO AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades |
| SUB-ÁREA 1. Cuidado de si | 1.1. Alimentação 1.2. Higiene Pessoal 1.1. Casa de banho 1.2. Vestuário | Observação de comportamentos no quotidiano escolar e familiar “ “ “ | Dispensável » » » |
| 2. Cuidado das coisas | 2.1. Arruma os seus materiais 2.2. Conclui os seus trabalhos 2.3. É responsável nas tarefas | “ “ “ | » » » |

| ÁREAS DE REALIZAÇÃO ACADÉMICA : | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO de DESEMPENHO AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades |
|--|-----------------------|---|---|
| ÁREA: LEITURA | | | A SER ADEQUADO AO ANO ESCOLAR |
| 1. Descodificação | 1.1. Pronúncia | É pedido à criança que leia um texto (desconhecido) em voz alta. Anexo 22 a), b). | - Apresenta dificuldades <input type="checkbox"/> - Não apresenta dificuldades <input type="checkbox"/> |
| | 1.2. Velocidade | Este ponto será avaliado através da realização do exercício anterior | - lenta <input type="checkbox"/> - moderada <input type="checkbox"/> - rápida <input type="checkbox"/> |
| | 1.3. Precisão / Erros | Idem | - confusões <input type="checkbox"/> - hesitações <input type="checkbox"/> - Repetições <input type="checkbox"/> - Omissões <input type="checkbox"/> - Inversões <input type="checkbox"/> - adições <input type="checkbox"/> - substituições <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|---|
| | 1.4. Postura | Idem | - Postura adequada <input type="checkbox"/> - Postura inadequada <input type="checkbox"/> |
| | 1.5. Pontuação | Idem | - Respeita <input type="checkbox"/> - Não respeita <input type="checkbox"/> |
| | 1.6 Expressão | Idem | - Expressão correta <input type="checkbox"/> - Expressão incorreta <input type="checkbox"/> |
| 2. Compreensão e interpretação | | - É pedido à criança que recontе o texto lido (em alternativa responde a perguntas de interpretação). | - Revela dificuldades <input type="checkbox"/> - Não revela dificuldades <input type="checkbox"/> |
| ÁREA: ESCRITA | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO de DESEMPENHO AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades |
| A SER ADEQUADO AO ANO ESCOLAR | | | |
| SUB - ÁREA | | | |
| 1. Traçados Grafomotores | - Sequência da letra /Tónus muscular / Tamanho | - É pedido à criança que realize um pequeno ditado e faça uma composição de 4-5 linhas sobre tema | |
| 2. Nivel Ortográfico | - Erros | (Este item será avaliado através dos exercícios anteriores) | - confusões <input type="checkbox"/> - hesitações <input type="checkbox"/> - Repetições <input type="checkbox"/> - Omissões <input type="checkbox"/> - Inversões <input type="checkbox"/> - adições <input type="checkbox"/> - substituições <input type="checkbox"/> |

| | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|---|--|
| 3. Nível sintático | - Estrutura das frases | - Observável na composição (se necessário, a criança é motivada para escrever um texto espontâneo). | - Estrutura correcta <input type="checkbox"/> - Estrutura incorrecta <input type="checkbox"/> |
| 4. Regras gráficas | - Respeito pelas regras gráficas | (Este item será avaliado através do ditado e composição realizados) | - Respeita <input type="checkbox"/> - Não respeita <input type="checkbox"/> |
| ÁREA: ARITMÉTICA | COMPETÊNCIAS | ESTRATÉGIAS | AVALIAÇÃO de DESEMPENHO |
| NOÇÕES BÁSICAS PRÓPRIAS ... | | | AD- apresenta dificuldades NAD- não apresenta dificuldades AGD- apresenta grandes dificuldades |
| SUB-ÁREAS | | | |
| 1. Numeração | - Leitura de números | - É pedido à criança que resolva os exercícios de uma ficha que lhe é apresentada no momento | |
| | - Relações de ordem e grandeza | Idem | |
| 2. Técnicas operatórias | - Operações básicas | Idem | |
| 3. Raciocínio lógico-matemático | - Resolução de problemas | Idem | |

Nota: é um modelo “aberto”, cedido assim para que os formandos, a partir dele, se necessitarem, adequem as propostas concretas ao caso em estudo, respeitando a tipologia. Quanto aos ANEXOS, o formando terá que os criar/adaptar ao seu caso de estudo.

CUIDADOS A TER / CONDIÇÕES A OBSERVAR (na avaliação compreensiva)

AUTORIZAÇÃO PREVIA DO E.E. (?)

1. A sós, em ambiente tranquilo e sem ruídos ou interferências
2. Iniciar prevenindo que vai fazer tarefas/jogos interessantes
3. Que não são para dar nota, mas para perceber “para que é que tem mais ou menos “jeito”...
4. Os materiais a usar devem ser desconhecidos do aluno (ter novidade)
5. Usar folhas brancas A4, lisas, tendo junto apenas lápis, caneta (borracha não, para ficarem registadas as tentativas-erro)
6. Não usar expressões avaliativas (ex: certo-errado/ bem-mal; dizer antes palavras de reforço (ex: estás a ir muito bem... tens jeito!)
7. Dividir a avaliação por 2 sessões para evitar cansaço e, sempre que o aluno falha duas vezes seguidas nas propostas feitas, deve baixar-se o nível de dificuldade (ex: foram ditas 6 palavras em série, para o aluno repetir – se falhar 2 vezes seguidas deve tentar com apenas 5 e assim sucessivamente até encontrar nesse domínio o NRAA (nível de realização atual do aluno)
8. O observador (O.) vai registando tudo no seu “rascunho” de uma forma que o aluno não perceba; só mais tarde fará o Perfil do Aluno e o Relato-Descrição do que foi observado.
9. Os resultados são sigilosos (apenas a ser usados em ambiente restrito de trabalho)
10. Ficam descritas as áreas/domínios em que o aluno revela um desempenho baixo / inseguro (Estes dados contribuem para a totalidade de dados a ser reunidos pela equipa multidisciplinar para se efetuar o diagnóstico, mas só por si não o são). Interessam sobretudo aos professores que lhe vierem a prestar APOIO, porque devem fundamentar a intervenção específica, para que esta seja focalizada, sistemática, intensiva, estruturada.

APRECIÇÃO DOS DESEMPENHOS E PRODUTOS DO ALUNO:**(ASPETOS A TER EM CONTA)**

- a. Tratando-se de um modelo informal, conta com o *Know How* do docente/profissional que faz a avaliação, relativamente ao conhecimento que deve ter da realização que é esperada de um aluno em abstrato com aquela idade, naquele ano escolar, com aquelas referências culturais. Para a partir desse conhecimento ajuizar sobre o nível de desempenho que percebeu no caso concreto em avaliação com aquilo que seria de esperar genericamente (comparando o que realizou com o que seria normal, em abstrato).
- b. Cada prova é avaliada com base em critérios de realização efetiva (não auxiliada, mantendo-se o O. em atitude acolhedora, mas sempre neutra) em um de 3 níveis: AGD (realizou menos de 50%); AD (realizou 50%-90%); NAD (realizou mais de 90%).
- c. Com os dados obtidos vai efetuar o Perfil Intraindividual de Desenvolvimento e de Realização Académica Básica do aluno.
- d. A partir desse Perfil é que se vai programar a Intervenção diferenciada e específica.
- e. Diferenciada porque não se faz com todos os alunos seus colegas; específica porque vão ser usados recursos e estratégias próprias para a habilidade que se está a procurar desenvolver (ex: fonologia, orientação no espaço e no tempo, etc.).
- f. Essa intervenção deve ser sistemática (não ocasional) e pode ser efetuada em pequeno grupo, mas para além da sala de aula, em jeito de “Clube de ...”/Oficina...) por terapeutas, psicólogos e docentes com formação/especializados, em articulação com os docentes titulares. Sempre que as competências a ser desenvolvidas tenham a ver com conteúdos que são trabalhados em aulas curriculares (ex: educação musical, educação física, educação tecnológica, etc.) também estes docentes (na medida do possível) assumirão ser partícipes, nas suas aulas, na reeducação da competência em falta.
- g. Esta intervenção em rede sendo coordenada pelo professor titular/ diretor de turma, é presumivelmente apoiada por um docente de Educação Especial.
- *****

PERFIL DO ALUNO INTRAINDIVIDUAL

| | |
|---------|--------------|
| ALUNO | ANO/TURMA: |
| DN: | |
| ESCOLA: | DATA AVAL. : |



ANEXO 5 - Perfil Intraindividual (do aluno avaliado)

| A-ÁREAS BÁSICAS | | | | | | | |
|------------------------|------------------------|-------------------|-------------|-----|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ÁREA / SUBÁREA | | NAD | AD | AGD | NÍVEL DE DESEMPENHO/OBS | | |
| I LINGUAGEM | COMPREENSÃO | | | | | | |
| | EXPRESSÃO | | | | | | |
| | CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA | | | | | | |
| II PSICOMOTRICIDADE | ESQUEMA CORPORAL | Esq | Dto | E-D | NÍVEL DE DESEMPENHO/OBS | | |
| | LATERALIDADE | DOMINÂNCIA | Mão | | | | |
| | | | Pé | | | | |
| | | | Olho | | | | |
| | | | Ouvido | | | | |
| | RECONHECIMENTO | | NAD | AD | AGD | NÍVEL DE DESEMPENHO/OBS | |
| | | Em si | | | | | |
| | | No outro | | | | | |
| | | No Espaço Gráfico | | | | | |
| | ORIENTAÇÃO | ESPACIAL | | NAD | AD | AGD | NÍVEL DE DESEMPENHO/OBS |
| | | | Espaço Real | | | | |
| | | Espaço Gráfico | | | | | |
| TEMPORAL | | Noções Temporais | | | | | |
| | Perceção do Tempo | | | | | | |

| ÁREA / SUBÁREA | | NAD | AD | AGD | NÍVEL DE DESEMPENHO/OBS |
|--|-----------------------|---------------------------|------------|-----|-------------------------|
| III PERCEÇÃO | AUDITIVA | | | | |
| | RITMICA | | | | |
| | VISUAL | | | | |
| | TACTI- QUINESTÉSICA | | | | |
| | GOSTATIVA-OLFATIVA | | | | |
| | RACIO. LÓGICO- MAT | | | | |
| | IV MOTRICIDADE | AMPLA | EQUILIBRIO | | |
| COORDENAÇÃO | | | | | |
| FINA | | PERCEÇÃO E DESTREZA | | | |
| V DESENVOLVIMENTO SOCIAL | | | | | |
| VI AUTONOMIA | | | | | |
| VII CRIATIVIDADE | | | | | |
| B-ÁREAS DE REALIZAÇÃO ACADÉMICA | | | | | |
| ÁREA / SUBÁREA | | NAD | AD | AGD | NÍVEL DE DESEMPENHO/OBS |
| VIII LEITURA | FLUÊNCIA / RITMO | | | | |
| | PONTUAÇÃO / EXPRESSÃO | | | | |
| | EXATIDÃO | | | | |
| | INTERPRETAÇÃO | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------------|--------------------------|--|--|--|--|
| IX ESCRITA | DESENVOLVIMENTO LINGUISTICO | VOCABULÁRIO | | | | |
| | | SINTAXE | | | | |
| | | ARTICULAÇÃO DE IDEIAS | | | | |
| | ORTOGRAFIA | INVERSÕES, CONFUSÕES ... | | | | |
| | | REGRAS ORTOGRÁFICAS | | | | |
| | TAÇADOS GRAFOMOTORES | | | | | |
| X ARITMÉTICA | NÚMEROS | | | | | |
| | OPERAÇÕES | | | | | |
| | RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS | | | | | |

NAD- Não Apresenta Dificuldades

AD – Apresenta Dificuldades

AGD- Apresenta Graves Dificuldades

| | |
|------------------|--|
| ÁREAS FRACAS | |
| ÁREAS EMERGENTES | |
| ÁREAS FORTES | |



ANEXO 6 - Dossiers de Intervenção (por áreas do desenvolvimento, conducentes com o Modelo de Avaliação) disponibilizados no formato digital em:

www.aensm.pt/prodislex

Referencial de Boas Práticas Intervenção em Dislexia



Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria - Tomar
Documento produzido no âmbito da Formação em Dislexia
Coordenação Doutora Helena Serra