

# **ANEXOS**

**PRIMEIRA PARTE**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**Indicadores de dislexia mais tardios  
(Fase de aprendizagem da leitura)**

Dificuldade em ler;  
Relutância em ler;  
Absoluto terror de ler em voz alta;  
Dificuldade na leitura de pseudopalavras;  
Leitura laboriosa com palavras incorrectamente articuladas, substituídas ou, frequentemente, totalmente omitidas;  
Palavras lidas correctamente numa frase, lidas incorrectamente na frase subsequente; Dificuldades na compreensão do que lê;  
Leitura lenta;  
Arritmia no ritmo de leitura;  
Leitura sem fluência (precisão, rapidez, suavidade e boa entoação);  
Problemas de soletração e de ortografia;  
Dificuldade em ler palavras isoladas;  
Maior facilidade em ler, se articular as palavras silenciosamente ou de modo inaudível, à medida que lê;  
Dificuldades em decifrar o código da leitura;  
Dificuldade em encontrar a palavra certa;  
Pronúncia incorrecta de palavras, omitindo o início (lefante em vez de elefante) ou o fim das palavras ou confundindo a ordem das letras dentro da palavra;  
Angústia;  
Frustração;  
Baixa auto-estima;  
Dificuldades de memorização;  
Fracas competência ortográfica;  
Caligrafia ilegível;  
Problemas com sons;  
Necessidade de estudar mais que os colegas;  
Bom desempenho em determinadas áreas; fraco noutras;  
Debilidade para segmentar palavras nos sons que as constituem;  
Confusão com sons como por exemplo: *humanidade* em vez de *humidade*; *iminigo* em vez de *inimigo*; *recessão* em vez de *recepção*;  
Memorização e rápida recuperação de palavras da memória particularmente difíceis;  
Dificuldade em pronunciar nomes compridos e problemas em encontrar a palavra certa a usar;  
Debilidade circunscrita ao modelo fonológico;  
Mundo de pontos fortes: raciocínio, formação de conceitos, compreensão, cultura geral, resolução de problemas, vocabulário, e pensamento crítico;  
Incompreensão do que lê;  
Vocabulário reduzido e pobre.

Fonte: Shaywitz, (2008:105-114).

## Características comportamentais das crianças com dislexia

TIPO DE DIFICULDADES	CARACTERÍSTICAS DE COMPORTAMENTO
<p style="text-align: center;"><b>Auditivas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas na captação e na integração de sons</li> <li>• Não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas</li> <li>• Não relação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra)</li> <li>• Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais</li> <li>• Problemas de percepção e imitação auditiva</li> <li>• Problemas de articulação</li> <li>• Dificuldades em seguir orientações e instruções</li> <li>• Dificuldades de memorização auditiva</li> <li>• Problemas de atenção</li> <li>• Dificuldades de comunicação verbal</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Visuais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na interpretação e na diferenciação de palavras</li> <li>• Dificuldades na memorização de palavras</li> <li>• Confusão na configuração de palavras</li> <li>• Frequentes inversões, omissões e substituições</li> <li>• Problemas de comunicação não verbal</li> <li>• Problema na grafomotricidade e na visuomotricidade</li> <li>• Dificuldades na percepção social</li> <li>• Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita</li> </ul>

Fonte: Fonseca, (1999: 471-472)

# Prevalência da Dislexia entre as Crianças Falantes do Português Europeu

Ana Paula Vale<sup>1</sup>, Ana Sucena<sup>2</sup>, Fernanda Viana<sup>3</sup>, Inês Correia<sup>1</sup>



<sup>1</sup>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; <sup>2</sup>Instituto Politécnico do Porto; <sup>3</sup>Universidade do Minho  
 prvale@utad.pt

## INTRODUÇÃO

De acordo com o DSM-IV-TR (2002), a dislexia define-se como um desempenho na leitura substancialmente abaixo do que seria de esperar - ao nível da exactidão, velocidade ou compreensão, conforme os resultados de medidas estandarizadas de avaliação individual - em função da idade cronológica, do Q.I. e do nível de escolaridade.  
 É consensual a definição adoptada em 2002 pela Associação Internacional de Dislexia (Iyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Nesta definição enfatizam-se os problemas principais da dislexia nas dificuldades de leitura e escrita de palavras, que resultam de défices na componente fonológica da linguagem, mantendo-se a ênfase na perspectiva de que é uma dificuldade específica de aprendizagem e por isso conservando-se a ideia de discrepância entre nível de leitura e Q.I.  
 O objectivo deste estudo é a determinação da prevalência de crianças com dislexia falantes do português europeu.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Quadro 1. Partícipes por ano de escolaridade, sexo e idade (anos e meses)

Idade	5º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sexo								
M	107	50,8	108	50,0	108	50,0	108	50,0
F	105	50,2	108	50,0	108	50,0	108	50,0
Total	212	100,0	216	100,0	216	100,0	216	100,0

Nota: dados não disponíveis para 84 alunos.

### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- Percentil  $\leq 5$  no TIL;
- Percentil  $\geq 50$  nas MCP - Raven;
- Percentil  $<$  nível de mestria na PRP;
- Falantes nativos do português;
- Sem défices de linguagem.

### INSTRUMENTOS

- TIL - Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2009)
- PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2006)
- MCP - Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (Raven, Court & Raven, 1990)
- Teste de Consciência Fonológica Implícita da ALEPE (Sucena & Castro, no prelo)

## RESULTADOS

Na figura 1 apresenta-se um esquema do procedimento de selecção das crianças disléxicas: 181 crianças (102 rapazes e 79 raparigas) foram classificadas no percentil 5 do TIL, o que corresponde a 12,4% da amostra total. De entre estas 181 crianças, 125 obtiveram um percentil igual ou superior a 50 nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. De entre as 181 crianças classificadas no percentil 5 do TIL, 174 realizaram também a PRP, tendo 103 obtido resultados abaixo do nível de mestria. Entre estas crianças, 74 obtiveram uma classificação igual ou superior ao percentil 50.  
 Em suma, de entre as 1360 crianças que completaram ambas as provas de rastreio - o TIL e a PRP - 74 (5,4%) cumpriram todos os critérios estabelecidos para integrar o grupo das crianças com dislexia.

Como se pode verificar no Quadro 2, há um número maior de rapazes, no entanto a frequência de rapazes e raparigas não é diferente da esperada ( $\chi^2 = 3,46, p = .087$ ).

Quadro 2. Número e valor percentual dos participantes com dislexia por sexo e ano de escolaridade

Sexo	5º ano	6º ano	7º ano	Total
M	22	4	17	43
F	16	9	4	29
Total	38	13	21	74
	7,8	5,8	3,8	5,4

Quadro 3. Análise e significância estatística relativas aos índices de Sensibilidade ( $d'$ ) e aos tempos de resposta dos grupos disléxicos e controlo nas provas de consciência fonológica

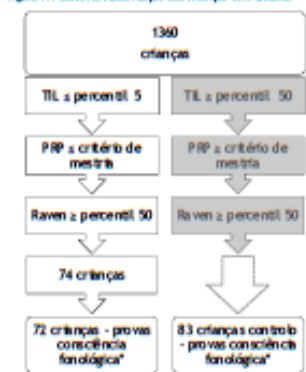
	d'	Tempo	Disléxicos		Controlo	
			M	SE	M	SE
DM (MCP)	3,07	1,46	3,07	1,04	2,37	2,27
	0,05	18,75	0,11	0,40	0,16	0,13
Consciência	3,00	1,18	4,36	0,89	2,08	1,19
	0,02	18,75	18,75	18,4	0,38	0,40
PRP (TIL)	1,19	25,86	22,68	16,05	6,27	29,26
	0,10	200	200	200	210	180

n = 83 disléxicos; n = 83 no grupo controlo.

Os resultados nas provas de consciência fonológica (cf. Quadro 3) foram analisados ao nível do índice de sensibilidade ( $d'$ ) e do tempo de resposta. Ao nível da sensibilidade, a comparação entre grupos evidenciou desempenhos significativamente mais baixos entre as crianças disléxicas em todas as medidas recolhidas, excepto na sílaba inicial. Com efeito, em outros estudos (Elbro, Bestrom & Peterson, 1998) também se verificou que as tarefas que exigem a comparação ou a manipulação de sílabas parecem não contribuir de forma independente para explicar as diferenças de precisão em leitura entre crianças com dislexia e crianças com progresso normal. No entanto, quando examinamos os resultados relativos ao tempo de resposta, verificamos que as diferenças entre os dois grupos são significativas em todas as condições da tarefa, incluindo a sílaba inicial. Aparentemente, esta medida é mais sensível às diferenças entre os grupos do que a medida do índice de sensibilidade. De facto, o tempo de resposta na realização de tarefas de consciência fonológica pode ser melhor diferenciador de competências de leitura do que a precisão das respostas nessas tarefas (Patel, Snowling & de Jong, 2004).

## RESULTADOS

Figura 1. Fluxograma de classificação das crianças com dislexia



\*Os resultados nas provas de consciência fonológica implícita das crianças com dislexia foram comparados com os resultados de um grupo-controlo, constituído por 83 crianças das mesmas idades e anos de escolaridade.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Nos Estados Unidos, um relatório de 2005 sobre os progressos educativos nacionais revelou que 27% dos jovens do ensino secundário tinham problemas sérios de leitura (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008). Em França, verificou-se que 5% a 6% dos jovens do 6º ano manifestava problemas sérios de leitura (Fuchs et al., 2008). No relatório PISA 2006 (GAIE, 2007) pode observar-se que a maioria dos países intermediários de domínio da leitura. Estas semelhanças sugerem que as dificuldades mais graves de aprendizagem da leitura, tal como vêm sendo compreendidas pelas descobertas recentes das pesquisas neurocognitivas, assentam em défices cognitivos nucleares de base biológica que são essencialmente os mesmos e colocam problemas idênticos em diferentes códigos linguísticos (Plume & Snowling, 2009), isto é, são transversais a diferentes culturas e sistemas escolares.

A taxa de prevalência da dislexia que obtivemos (5,4%) enquadra-se inteiramente no intervalo de valores percentuais mais recentemente divulgados (Moll & Landerl, 2009; Snowling, 2008).

Tal como na maioria dos estudos realizados sobre dificuldades de aprendizagem da leitura, neste estudo o número de rapazes com défices em leitura ultrapassa o número de raparigas. No entanto, essas diferenças de ocorrência não atingiram significância estatística. Este resultado é coincidente com a maioria dos estudos em que os grupos de mais leitores foram seleccionados através de critérios de investigação, e que revelam que a prevalência tende a ser equivalente entre rapazes e raparigas (Newkirk, Olson, Willcutt, Wadsworth & DeFries, 2009; Share & Silva, 2003).

## REFERÊNCIAS

DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações dos adultos - Versão Revisada* (American Psychiatric Association). (4.ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Elbro, C., Bestrom, L. & Peterson, D. K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: the importance of children's phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33, 36-66.

Fuchs, D., Ziegler, J., Adams, J., Nagin, A., Wadsworth, J., DeFries, J., & Blazer, G. (2008). Prevalence des troubles d'apprentissage de l'écriture: l'impact de l'âge et du statut de scolarité. *Temps et éducation des handicapés: 23 ans d'éducation des handicapés*.

GAIE - Gabinete de Avaliação Educativa, S.A. (2007). *PISA 2006 - Competências Científicas dos alunos Portugueses*. Lisboa: GAIE - Gabinete de Avaliação Educativa, Ministério da Educação.

Hankin, B.L., & Wadsworth, S.J. (2005). Gender Gaps for Reading Difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15, 219-242.

Holm, C. & Snowling, M. (2005). Developmental Disorders of Language Learning and Grammar. *Oxford Wiley Blackwell*.

Iyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, R. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Moll, K., & Landerl, K. (2009). Double Dissociation Between Reading and Spelling Deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13, 61-80-82.

Newman, J. C., Geary, J. H. & Ryan, J. (1996). *Raven Advanced Colour Progressive Matrices*. Oxford: Psychological Films.

Patel, S., Snowling, M. & de Jong, P. (2004). A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 4, 785-792.

Share, D. & Silva, P. (2003). Gender Gaps in Literacy and Post-Discovery: Definitions of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 111, 4-14.

Snowling, S.E., Mackenzie, P. & Stothard, S.A. (2005). The Incidence of Dyslexia: Evidence from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 56, 419-75.

Snowling, S. E., Stothard, S. A., Fletcher, J. M. & Buckwalter, M. D. (1998). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 108-110.

Snowling, M. (2008). *Dyslexia: A Simple Guide to Mental Capital and Well-Being* (UK Government's Foresight Project). <http://www.foresight.gov.uk/foresightpublications/MentalCapitalProject080409.pdf>.

Sucena, A. & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e a Escrever e a Ligar o TIL: Teste de idade de Leitura*. Coimbra: Alameda.

Sucena, A. & Castro, S. L. (no prelo). *ADPE: Índice de Apreciação de Aquisição de Leitura em Português Europeu*. Lisboa: CIEC.

Viana, F. J. & Ribeiro, L. S. (no prelo). *Amor à Leitura: Apreciação de uma parte da literatura portuguesa: Consciência fonológica presente no IV Encontro Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Didática*. Braga: Universidade do Minho, 11-14 de Outubro, 2008. Lisboa: CIEC.

**Diferentes classificações de Dislexia**

Myklebust, em 1964, diferencia a dislexia auditiva e visual.

Quirós, em 1954, descreveu duas síndromas de dislexia que manifestavam défices nos processos auditivos e visuais necessários à leitura.

Kisbourne e Warrington, em 1966, separam dois grupos com discrepância entre o QI verbal e o QI de realização na WISC, identificando-os como: o grupo com atraso de linguagem (Language retardation) e o grupo Gertsman. Ambos são considerados como apresentando erros-tipo: O primeiro com erros fonéticos, o outro com erros de ordem Bannatyne, em 1996, identificou igualmente dois grupos de dislexia: dislexia genética e dislexia por disfunção neurológica mínima.

Bateman, em 1968, aplicando o ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities), identificou três grupos de disléxicos: o grupo de memória visual; o grupo de memória auditiva e um grupo misto.

Ingram, em 1970, com base nos erros de leitura, descreveu três subgrupos: audiofónicos, visuoespaciais e mistos.

Boder, em 1973, com base nos seus testes de leitura (input visual, síntese e output verbal) e nos testes de ditado (input auditivo, análise e output motor), classificou as crianças disléxicas em três subgrupos: Dislexia disfonética; Dislexia diseidética; Dislexia disfonética-diseidética .

Fonte: Fonseca (1999: 290-291)

**Dislexia e outras perturbações com impacto na leitura**

Na *dislexia de desenvolvimento*, a fragilidade fonológica é primária. Os outros componentes do sistema da linguagem estão intactos e o défice de leitura situa-se ao nível da descodificação de palavras isoladas, inicialmente no que diz respeito à precisão e posteriormente à fluência. A inteligência não é afectada e pode inscrever-se num nível superior ou mesmo classificar-se na faixa dos dotados. A perturbação está presente desde a nascença e não é adquirida.

Nas *perturbações* da comunicação, o défice primário envolve todos os aspectos da linguagem, incluindo tanto os sons como os significados das palavras. Os indivíduos nascem com esta perturbação.

Na *alexia* adquirida, há uma perda ou diminuição da capacidade de leitura, resultante de lesão cerebral, de tumor ou de acidente vascular cerebral, os quais afectam os sistemas cerebrais necessários à leitura.

A hiperlexia é uma perturbação relativamente rara e desconhecida. As crianças mostram um interesse precoce e intenso por palavras e por letras, no entanto, têm uma extremamente pobre compreensão da leitura. Para além disso, apresentam défices no raciocínio e na resolução de problemas abstractos.

Fonte: Saywitz, (2008: 157).

**Síntese de legislação relacionada com a Educação Especial (aplicável às crianças com dislexia)**

• Normas gerais:

Lei n.º 21 de 2008 de 12 de Maio

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados

Despacho n.º 3064/2008 de 7 de Fevereiro

Determina a possibilidade de continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, nas instituições de ensino especial frequentadas.

• Matrículas

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Define prioridade na matrícula para crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente e sanciona não cumprimento do princípio da não discriminação.

Despacho n.º 14026/2007 de 3 de Julho

Normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário (redução de turmas).

Rectificação n.º 1258/2007 de 13 de Agosto

Rectifica o despacho n.º 14 026/2007, de 3 de Julho de 2007

• Anti-discriminação

Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto

Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde.

• Exames dos Ensino Básico e Secundário.

Despacho normativo n.º 19/2008 de 19 de Março

Veio aprovar os Regulamentos do Júri Nacional de Exames e dos Exames dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo n.º 10/2009 de 19 de Fevereiro

Veio actualizar apenas algumas disposições do Desp. Norm. n.º 19/2008 que regulamenta o Júri Nacional de Exames e dos Exames dos Ensino Básico e Secundário

• Planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro

Define, princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação sumativa interna dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico

• Comparticipações da responsabilidade dos municípios, no âmbito da acção social escolar

Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de Março

Determina direito a refeições (totalidade do custo); transportes; manuais e material escolar; tecnologias de apoio

• Gratuidade de ensino

Portaria n.º 383/2009

Actualiza para o ano lectivo de 2008/2009 as condições de prestações de apoio financeiro aos alunos, entre os 6 e os 18 anos, que frequentam associações e cooperativas de ensino especial.

## Legislação aplicável às crianças com dislexia

Normas gerais	Matrículas	Estatuto do aluno	Anti-discriminação	Exames dos Ensino Básico e Secundário	Planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico	Comparticipações da responsabilidade dos municípios, no âmbito da acção social escolar	Gratuidade de ensino
Lei n.º 21 de 2008 de 12 de Maio  Despacho n.º 3064/2008 de 7 de Fevereiro	Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro  Despacho n.º 14026/2007 de 3 de Julho  Rectificação n.º 1258/2007 de 13 de Agosto	Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro	Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto	Despacho normativo n.º 19/2008 de 19 de Março  Despacho Normativo n.º 10/2009 de 19 de Fevereiro	Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro	Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de Março	Portaria n.º 383/2009

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui designio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. A medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I

### Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

#### Artigo 1.º

##### Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

#### Artigo 2.º

##### Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

#### Artigo 3.º

##### Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

#### Artigo 4.º

##### Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

## CAPÍTULO II

### Procedimentos de referência e avaliação

#### Artigo 5.º

##### Processo de referência

1 — A educação especial pressupõe a referência das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referência efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referência é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

#### Artigo 6.º

##### Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

#### Artigo 7.º

##### Serviço docente nos processos de referência e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referência e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referência e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

## CAPÍTULO III

### Programa educativo individual e plano individual de transição

#### Artigo 8.º

##### Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

## Artigo 9.º

**Modelo do programa educativo individual**

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

## Artigo 10.º

**Elaboração do programa educativo individual**

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

## Artigo 11.º

**Coordenação do programa educativo individual**

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

## Artigo 12.º

**Prazos de aplicação do programa educativo individual**

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

## Artigo 13.º

**Acompanhamento do programa educativo individual**

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

## Artigo 14.º

**Plano individual de transição**

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

#### Artigo 15.º

##### Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

### CAPÍTULO IV

#### Medidas educativas

#### Artigo 16.º

##### Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

#### Artigo 17.º

##### Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

#### Artigo 18.º

##### Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

#### Artigo 19.º

##### Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

#### Artigo 20.º

##### Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

#### Artigo 21.º

##### Curriculo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

#### Artigo 22.º

##### Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

### CAPÍTULO V

#### Modalidades específicas de educação

#### Artigo 23.º

##### Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e video, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de video-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

#### Artigo 24.º

##### Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

#### Artigo 25.º

##### Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adohtar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

## Artigo 26.º

### Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adohtar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

#### Artigo 27.º

##### Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

### CAPÍTULO VI

#### Disposições finais

#### Artigo 28.º

##### Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

#### Artigo 29.º

##### Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

#### Artigo 30.º

##### Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

#### Artigo 31.º

##### Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

#### Artigo 32.º

##### Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

### Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

A luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

#### Artigo 1.º

##### Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

**CIF**  
**Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**  
**Classificação Detalhada com definições**  
**Todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões**

Organização Mundial da Saúde  
Direcção-Geral da Saúde  
2003

(...)

### 3.2 Âmbito da CIF

A CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação. Ela estrutura a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível.

A CIF organiza a informação em duas partes; (1) Funcionalidade e Incapacidade, (2) Factores Contextuais. Cada parte tem dois componentes:

#### 1. Componentes da Funcionalidade e da Incapacidade

O componente **Corpo** inclui duas classificações, uma para as funções dos sistemas orgânicos e outra para as estruturas do corpo. Nas duas classificações os capítulos estão organizados de acordo com os sistemas orgânicos.

O componente **Actividades e Participação** cobre a faixa completa de domínios que indicam os aspectos da funcionalidade, tanto na perspectiva individual como social.

#### 2. Componentes dos Factores Contextuais

---

<sup>8</sup> Exemplos de domínios da saúde incluem ver, ouvir, andar, aprender e recordar, enquanto que exemplos de domínios relacionados com a saúde incluem transporte, educação e interacções sociais.

<sup>9</sup> Bickenbach JE, Chatterji S, Badley EM, Üstün TB. Modelos de incapacidade, universalismo e a ICIDH. *Social Science and Medicine*, 1999, 48:1173 - 1187

O primeiro componente dos Factores Contextuais é uma lista de **Factores Ambientais**. Estes têm um impacto sobre todos os componentes da funcionalidade e da incapacidade e estão organizados de forma sequencial, do ambiente mais imediato do indivíduo até ao ambiente geral.

Os **Factores Pessoais** também são um componente dos Factores Contextuais, mas eles não estão classificados na CIF devido à grande variação social e cultural associada aos mesmos.

Os componentes de Funcionalidade e da Incapacidade da CIF podem ser expressos de duas maneiras. Por um lado, eles podem ser utilizados para indicar problemas (e.g. incapacidade, limitação de actividade ou restrição de participação designadas pelo termo genérico *deficiência*); por outro lado, eles podem indicar aspectos não problemáticos (i.e. neutros) da saúde e dos estados relacionados com a saúde resumidos sob o termo *funcionalidade*).

Estes componentes da funcionalidade e da incapacidade são interpretados utilizando-se três *constructos* separados, mas relacionados. Estes *constructos* são operacionalizados com o uso de *qualificadores*. As funções e as estruturas do corpo podem ser interpretadas através das alterações dos sistemas fisiológicos ou das estruturas anatómicas. Para o componente Actividades e Participação estão disponíveis dois *constructos*: *capacidade* e *desempenho* (ver secção 4.2).

A funcionalidade e a incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interacção dinâmica <sup>10</sup> entre os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, traumas, etc.) e os factores contextuais. Como já foi indicado anteriormente, os Factores Contextuais englobam factores pessoais e ambientais. A CIF inclui uma lista abrangente de factores ambientais que são considerados como um componente essencial da classificação. Os factores ambientais interagem com todos os componentes da funcionalidade e da incapacidade. O *constructo* básico do componente dos Factores Ambientais é o impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal.

### 3.3 Unidade de classificação

A CIF classifica a saúde e os estados relacionados com a saúde. A unidade de classificação corresponde, portanto, a *categorias* dentro dos domínios da saúde e daqueles relacionados com a saúde. Assim, é importante notar que nesta classificação, as pessoas não são as unidades de classificação, isto é, a CIF não classifica pessoas, mas descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados com a saúde. Além disso, a descrição é sempre feita dentro do contexto dos factores ambientais e pessoais.

---

<sup>10</sup> Esta interacção pode ser considerada como um *processo* ou um *resultado* dependendo do utilizador.

**Despacho Normativo 50/2005: Plano de Acompanhamento**

1—Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de acompanhamento o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.

2—O plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.

3—O plano de acompanhamento pode incluir as modalidades previstas no n.º 3 do artigo 2.º e ainda a utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências.

4— Decorrente da avaliação a que se refere o n.º 2, o plano de acompanhamento é elaborado pelo conselho de turma e aprovado pelo conselho pedagógico para ser aplicado no ano escolar seguinte, competindo à direcção executiva do agrupamento ou escola determinar as respectivas formas de acompanhamento e avaliação.

5—O plano de acompanhamento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

**Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série) sobre Apoio ao Estudo****Despacho n.º 12 591/2006 (2.a série)**

Considerando a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro, previstas, respectivamente, em 1997 no regime geral da educação pré-escolar, criado pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e em 2001 no diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro;

(...)

1 — O presente despacho aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

(...)

9 — Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.

10—Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente como actividades de enriquecimento curricular as

seguintes:

- a) Apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês para os alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

(...)

**Informação a ter em conta na anamnese.**

<p>História do desenvolvimento</p> <p>História pré e perinatal:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Gravidez</li><li>- Parto</li></ul> <p>Desenvolvimento linguístico:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- primeiras palavras</li><li>- articulação</li><li>- vocabulário</li><li>- palavra-frase</li></ul> <p>Desenvolvimento emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Manifestações comportamentais/emocionais a nível familiar-escolar.</li></ul>
<p>História educativa</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Possíveis mudanças de escola</li><li>- Faltas sucessivas</li><li>- Processos de ensino</li><li>- Número de alunos na sala com problemas idênticos</li><li>- Dificuldades de leitura e de escrita</li></ul>
<p>História médica</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Défices visuais</li><li>- Défices auditivos</li><li>- Epilepsia</li><li>- Lesões cerebrais importantes</li><li>- Outras doenças ou problemas graves de saúde</li><li>-</li></ul>
<p>História social</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Familiares (pais, irmãos, etc.) com dificuldades de aprendizagem</li><li>- Profissão dos pais</li></ul>

Fonte: Torres e Fernandez (2001: 32)

## Áreas avaliadas e provas envolvidas numa avaliação neuropsicológica

AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA		
ÁREAS A EXPLORAR		
ÁREAS	PROCEDIMENTOS NORMATIVOS (TESTES)	PROCEDIMENTOS INFORMAIS
Percepção: - Auditiva	Teste de ritmo de Seashore (1968)	Tarefas várias de emparelhamento auditivo
- Visual	Teste giestáltico visuomotor de Bender (1982)	Tarefas várias de emparelhamento visual
- Motricidade - Disfunção cerebral - Dominância lateral	Teste de Boston (1986)	Observação de sinais indicativos de disfunção neurológica Observação da lateralidade (Piq e Vayer, 1977)
- Funcionamento cognitivo	Teste de formas de lateralidade de Zacco e Galifret-Granjón (1971) Teste de dominância lateral de Harris (1978)	
- Psicomotricidade - Esquema corporal	Raven (1962) Wisc-R (1993)	
- Défices espaço-temporais	Piaget-Head de la Cruz e Mazaira (1990)	Elaboração de tarefas indicativas das diferentes fases de desenvolvimento do esquema corporal
- Funcionamento psicolinguístico	Teste giestáltico visuomotor de Bender (1982)	Elaboração de questões que incluam noções espaço temporais
- Linguagem	TVIP (1981) ITPA (1986)	
- Leitura	Provas de leitura De La Cruz (1980) EDIL (1984)	Análise da fala e da linguagem Análise de erros da leitura e da escrita
- Leitura e escrita - Escrita	TALE (1980) Ortografia (1979)	
- Desenvolvimento emocional	Musitu et al. (1991)	

Fonte: Torres e Fernández (2001: 45-46).

### Tarefas para avaliação da discriminação auditiva

#### 1 – Uso do mesmo paradigma ou paradigmas diferentes

As tarefas de discriminação auditiva frequentemente envolvem o uso de pares de palavras que diferem apenas por um som da fala, como bat/pat e fork/fort. Também podem ser usados pares de palavras que contêm os mesmos sons, mas numa ordem diferente (Snowling, Stackhouse e Cols, 2008: 60).

#### 2 – Uso de palavras absurdas

As dificuldades no processamento da absorção podem ser reveladas usando-se pares de não-palavras, além de pares de palavras, para as tarefas de discriminação auditiva. Quando as palavras são apresentadas, uma criança pode usar o conhecimento armazenado de uma palavra (semântico, fonológico e ortográfico) para ajudar a completar a tarefa. Contudo, quando as não-palavras são apresentadas, a criança não tem nenhum conhecimento existente para ajudá-la a completar a tarefa. (...) Os estímulos incluíam pares mínimos, em que:

a) um segmento foi mudado, *loss/lot*;

b) a sequência dos sons da fala foi mudada, *lost/lots*;

c) conjuntos de não palavras que refletiam estes dois tipos de mudança, *vos/vot* e *vost/vots*. ( Snowling, Stackhouse e Cols, 2008: 61-62).

#### 3 – Tarefas ABX

Podemos usar a tarefa ABX. Ela pode envolver palavras ou não palavras. Por exemplo, num estudo recente foram apresentados a crianças entre os 5 e os 7 anos, duas bonecas, cada uma delas dizendo uma não-palavra (Vance, Stackhouse e Wells, em preparação). Uma das não-palavras foi, então, repetida, e a criança tinha de dizer qual das duas bonecas tinha dito a não-palavra repetida. Por exemplo:

This puppet says brish (Esta boneca diz brish?)

This puppet says bris (Esta boneca diz bris)

Which puppet said bris? (Que boneca disse bris?)

(...) Esta tarefa envolve um componente de memória de curto prazo maior que a tarefa de igual/diferente discutida anteriormente.

(Snowling, Stackhouse e Cols, 2008: 62).

#### 4 – Discriminação auditiva com uso de figuras

Outra tarefa comumente usada na avaliação das habilidades de discriminação auditiva é uma tarefa de indicação de figura. (...) São mostradas à criança duas figuras ilustrando duas palavras de par mínimo, *pear/bear* (ver Figura 4.2). O examinador diz uma das palavras e a criança indica (em geral apontando ou colocando sobre ela uma ficha) que figura corresponde à palavra que foi falada.

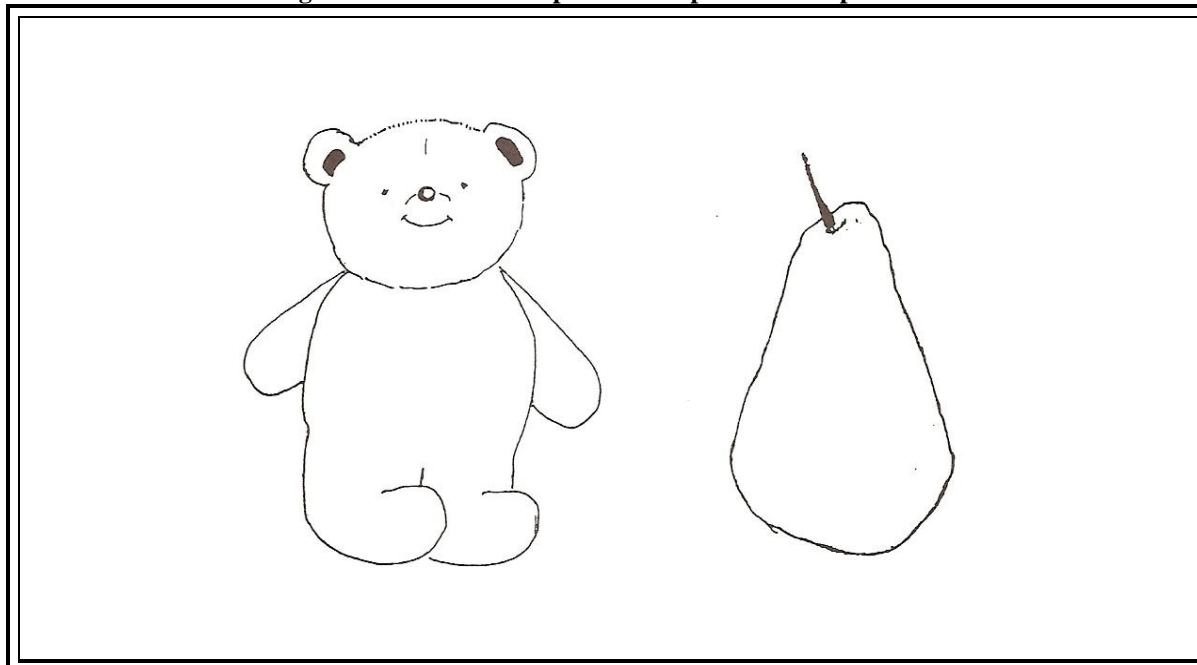
Este paradigma avalia outro nível de processamento da absorção. Para decidir que figura foi nomeada, a criança precisa comparar a palavra ouvida às suas próprias representações fonológicas das palavras acessadas por meio dos estímulos da figura. Se as representações da criança para tais palavras forem inexactas ou incompletas, então a resposta a essa tarefa será errada ou inconsistente (Snowling, Stackhouse e Cols, 2008: 63).

#### 5 – Comparação entre tarefas de discriminação auditiva diferentes

É conveniente comparar o desempenho de uma criança em várias tarefas diferentes de discriminação auditiva envolvendo tipos diferentes de material correspondente, isto é, palavras e não-palavras. Se possível, modos diferentes de apresentação dos mesmos estímulos (isto é, verbais ou visuais) devem ser também contrastados para se descobrir onde estão ocorrendo as dificuldades da criança no processamento da absorção (Snowling, Stackhouse e Cols, 2008: 64).

Fonte: Snowling, Stackhouse e Cols, 2008: 60-64.

Figuras ilustrando duas palavras de par mínimo: pear/bear



Fonte: Snowling (2008: 63)

**Tarefas para avaliação de habilidades de rima**

## 1 – Tarefas de julgamento e detecção de rima

As tarefas que requerem que uma criança decida se duas palavras rimam numa tarefa de julgamento (por exemplo, “Do the cat and hat rhyme?” - Cat e hat rimam?) ou uma tarefa de detecção ( exemplo, “Does cat rhyme with cup or hat?” – *cat* rima com *cup* ou *hat*?) dependem das habilidades no processamento da absorção ( Snowling, Stackhouse e Cols , 2008: 65).

As não-palavras podem também ser usadas nessas tarefas de rima. Comparar o desempenho de uma criança em tarefas reais e de não-palavras indica o nível de dificuldade experimentado pela criança. (...) Assim, se o desempenho de uma criança é superior nas tarefas de palavra real, isso sugere que as representações existentes estão sendo usadas para compensar uma dificuldade de processamento de nível inferior (Vance, Snowling, Stackhouse, 2008: 65-66).

## 2 – Produção de rima

Numa tarefa de produção de rima, uma criança é solicitada a produzir uma série de palavras rimadas – por exemplo, Tell me some words that rhyme with cat. – Diga-me algumas palavras que rimem com cat. Por isso as tarefas de produção de rima requerem habilidades de processamento de emissão. (...) Esta estratégia resulta numa série de respostas que incluem tanto não palavras quanto palavras (Snowling, Stackhouse e Cols , 2008: 66).

## 3 – Comparações entre tarefas de rima

As crianças com desenvolvimento normal têm um desempenho de nível similar numa série de tarefas de detecção de rima, independentemente das tarefas compreenderem palavras ou não-palavras ou serem apresentadas verbalmente ou através de figuras. Em contraste, as crianças com dificuldades de fala e/ou de alfabetização têm tido um desempenho diferente nas tarefas, dependendo do tipo de estímulos da palavra ou do modo de apresentação usada. (Snowling, Stackhouse e Cols , 2008: 66).

Fonte: Snowling, Stackhouse e Cols, (2008: 65-67).

**Test of Word Finding (German, 1989) para avaliar a nomeação rápida**

## 1 - Nomeação da figura com substantivos

É mostrada à criança uma figura (como uma broca eléctrica), e ela é solicitada a nomeá-la. São avaliadas a precisão e a latência da resposta. O examinador também conta silenciosamente o tempo que a criança demora para dar a resposta e anota se é superior ao tempo determinado permitido de 04 segundos.

## 2 - Nomeação para completar a frase

Nesta secção, a criança escuta uma frase e é solicitada a fornecer a palavra que está faltando. Por exemplo “ A parte amarela de um ovo é a \_\_\_\_\_ . “

## 3 - Nomeação da descrição

O subteste de nomeação da descrição requer que a criança forneça uma palavra solta em resposta a uma descrição de um objecto. Por exemplo, o examinador pergunta: “ O que flutua no céu? (Pode estar cheio de chuva e é cinza ou branco.) ”

## 4 - Nomeação de figuras para verbos

Neste teste mostra-se à criança, por exemplo, o retrato de uma pessoa derramando algo e faz-se a pergunta: “ O que está ela fazendo? ”.

## 5 - Nomeação de categorias

No subteste de nomeação de categoria, são mostradas à criança três figuras. Por exemplo: *Maçãs, pêras, bananas* e a criança é solicitada a dizer uma palavra que poderia ser usada para todas as três, isto é, *fruta*.

Fonte: Snowling e Stackhouse, 2008: 79-80.

## Provas de avaliação de leitura (1.º ao 6.º ano de escolaridade) analisadas por Sim-Sim e Viana

Número	Nome da prova	Autores
1	ALEPE Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu	Ana Sucena & São Luís Castro
2	DECIFRAR Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura	Emílio Eduardo Salgueiro
3	Leitura de Compreensão	José Augusto S. Rebelo
4	Leitura Rápida	José Augusto S. Rebelo
5	Leitura Técnica	José Augusto S. Rebelo
6	P.R.P. – Prova de Reconhecimento de Palavras	Fernanda Leopoldina Viana
7	PADD Prova de Análise e Despiste da Dislexia	Rui Manuel Carreteiro
8	PROCOMLEI Prova de Compreensão Leitora	Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira Margarida Teixeira
9	Prova A	Alexandrina Barros (proposta final não testada) Reformulação de Viana & Leal
10	Prova de Compreensão Leitora	M. D. Neale Tradução e Adaptação de Maria Nazaret Trindade
11	Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior	M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon Tradução e Adaptação de A. Ponces de Carvalho
12	Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior	M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon Tradução e Adaptação do Departamento de Psicologia Educativa do I.S.P.A.
13	Teste de Compreensão de Leitura de Lobrot	Lobrot (1968) Tradução e adaptação de Maria Nazaret Trindade
14	Teste de Leitura de Palavras	Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira e Margarida Teixeira
15	Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras A	Ângela Pinheiro Adaptação de Maria Nazaret Trindade
16	Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras B	Ana Paula Vale
17	Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras C	Ana Sucena Santos
18	TIL – Teste de Idade de Leitura	Ana Sucena Santos

Fonte: Sim-Sim e Viana, (2007: 13-14).

## Resultados da análise para a prova número sete (7) PADD

Designação da Prova	Prova de Análise e Despiste da Dislexia (PADD)
Autor	Rui Manuel Carreiro
Concepção (original, adaptada, traduzida, inspirada)	Original
Âmbito da criação/adaptação da prova	Prova criada com vista ao despiste da dislexia
Explicitação do racional	Sim
Objectivo	Despistar perturbações fonológicas ou ortográficas
População-alvo	Crianças dos 6 aos 15 anos
Amostra	182 sujeitos (6 a 65 anos), dos quais 163 com idades inferiores aos 15 anos (média 12 anos)
Forma de Aplicação	Individual
Tempo de Aplicação	Variável (média 30 minutos)
Materiais	Folha de respostas /computador
Estrutura	<p>4 sub-testes:</p> <p>1) Consciência fonética [subtracção de fonemas (5+5 itens), fusão de fonemas (10 itens) e inversão de fonemas 30 itens]</p> <p>2) Consciência articulatória (10 itens)</p> <p>3) Leitura de palavras (seis listas e palavras), definidas pelo número de sílabas (-3; +3)</p> <p>L1 – curtas e frequentes (30 itens)</p> <p>L2 – curtas e pouco frequentes (10 itens)</p> <p>L3 – compridas e frequentes (15 itens)</p> <p>L4 – compridas e pouco frequentes (18 itens)</p> <p>L5 – pseudo-palavras curtas (23 itens)</p> <p>L6 – pseudo-palavras compridas (14 itens)</p> <p>Nota – Cada lista, de número variável de itens, contém uma coluna de palavras regulares e outra de palavras irregulares.</p> <p>4) Memória auditiva de dígitos (suplementar-14 itens)</p>
Notação e interpretação	1 ponto por resposta correcta 0 pontos por resposta incorrecta
<b>Análise psicométrica</b>	
Índice de Dificuldade dos itens	Sim, na versão 1
Poder discriminativo dos itens	Não
Padronização e aferição	Não
Consistência interna	Não
Validade	Não
Fidelidade	Não
Outros	
Editor	Psiclínica, 2005

Fonte: Carreiro, J. M. (2005). *PADD. Prova de Análise e Despiste da Dislexia*.

**Amostra de exercícios da PADD, relativos à consciência fonética e leitura de palavras.**

**1. Consciência Fonética**

**1.1. Subtração de Fonemas (Idades <6; 6-10)**

**Fonema Inicial**

Exemplos: Mola (ola)

Ensaios Experimentais:

- |          |       |       |
|----------|-------|-------|
| 1. Bola  | (ola) | _____ |
| 2. Cola  | (ola) | _____ |
| 3. Chuva | (uva) | _____ |
| 4. Aqui  | (qui) | _____ |
| 5. Fuga  | (uga) | _____ |

**Fonemas Finais**

Exemplos: PATA (p)

Ensaios Experimentais:

- |          |     |
|----------|-----|
| 1. Ali   | (a) |
| 2. Pula  | (p) |
| 3. Saca  | (s) |
| 4. Luva  | (l) |
| 5. Tinta | (t) |

**4. Leitura de Palavras (Idades: <6; 6-10; 11-15;> 15)**

Por favor, leia atentamente e em voz alta as listas de palavras

**4.1 Lista 1 (PCF)**

**Coluna 1**

- |           |       |
|-----------|-------|
| 1. Achou  | _____ |
| 2. Aço    | _____ |
| 3. Aveiro | _____ |
| 4. Calor  | _____ |
| 5. Cão    | _____ |
| 6. Colher | _____ |
| 7. Comer  | _____ |
| 8. Colo   | _____ |
| 9. Correr | _____ |
| 10. Faca  | _____ |
| 11. Frio  | _____ |
| 12. Leão  | _____ |
| 13. Lenha | _____ |
| 14. Mota  | _____ |
| 15. Nota  | _____ |
| 16. Pelo  | _____ |
| 17. Penha | _____ |
| 18. Senha | _____ |
| 19. Urso  | _____ |
| 20. Vós   | _____ |

**Coluna 2**

- |        |       |
|--------|-------|
| Bruxa  | _____ |
| Cede   | _____ |
| Cor    | _____ |
| Coser  | _____ |
| Nariz  | _____ |
| Selo   | _____ |
| Taxi   | _____ |
| Voz    | _____ |
| Exame  | _____ |
| Máximo | _____ |

Fonte: Carreteiro, R. M. (2005). *PADD – Prova de Análise e Despiste da Dislexia*. Lisboa: Psiclínica

**Provas standartizadas para avaliação da leitura**

- Prova de Exploração de Dificuldades Individuais de Leitura (EDIL) de Gonzalez Portal (1984). Através de três subtestes que têm por base as variáveis precisão, compreensão e velocidade de leitura (nas quais este processo é decomponível), o EDIL fornece uma estimativa do nível global de leitura.

- Provas de Leitura de la Cruz (1980). Estas provas permitem avaliar a aptidão para a leitura nos seus domínios básicos e os conhecimentos de leitura (através da detecção dos erros mais comuns entre os disléxicos). A aplicação pode ser individual ou colectiva, para sujeitos entre os 5 e os 7 anos de idade.

- Teste de ortografia de Seisdedos (1979). Avalia os conhecimentos práticos de ortografia, a partir da apresentação de cinquenta frases com erros ortográficos de dificuldade crescente.

- Teste de análise da leitura e da escrita (TALE) de Toro e Cervera (1980). Na escrita são tidos em conta os erros e a velocidade de leitura de letras, sílabas, palavras e texto, bem como o grau de compreensão. Na escrita são analisados os erros de grafismo, de ortografia e os erros sintácticos, para além do conteúdo expressivo. (2001:42-43).

Fonte: Torres e Fernandez (2001:42-43).

**Proposta de análise dos erros de leitura e escrita**

a) Características disléxicas em letras, sílabas e palavras. Entre as mais frequentes contam-se as:

- omissões (cadeia em vez de cadeira)
- inversões (sobretudo em vez de sobretudo)
- substituições (vever em vez de beber; voi-se em vez de foi-se)
- adições (predra em vez de pedra)
- confusões (gana em vez de cana)
- erros de individualização/identificação lexical (guarda-chuva em vez de guarda-chuva; levoa em vez de levou-a)
- perda de linha que está a ser lida;

b) Ritmo de leitura. Deverá observar-se se o ritmo é normal, lento (bradilexia), rápido (taquilexia) ou se se verifica arritmia;

c) Velocidade de leitura. Deverá contabilizar-se o número de palavras por minuto;

d) Nível de leitura. Fundamentalmente deve analisar-se se a leitura é mecânica ou compreensiva (Torres e Fernandez, 2001: 43)

Fonte: Torres e Fernandez (2001: 43).

**Proposta de testes de avaliação da leitura e da escrita, para crianças nos dois primeiros anos de aprendizagem da escrita.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture des mécanismes élémentaires           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Graphèmes simples</li> <li>- Syllabes simples</li> <li>- Syllabes complexes</li> <li>- Graphies complexes</li> <li>- Variations de prononciation</li> </ul> </li> <li>• Répétition           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mots</li> <li>- Chiffres               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Endroit</li> <li>- Envers</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Lecture de mots           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réguliers               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exactitude</li> <li>- Définition</li> <li>- Vitesse</li> </ul> </li> <li>- Irréguliers               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exactitude</li> <li>- Définition</li> <li>- Vitesse</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test visuo-attentionnel           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage de cibles</li> <li>- Comparaison de successions</li> </ul> </li> <li>• Lecture de texte           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vitesse</li> <li>- Exactitude</li> <li>- Mélodie</li> <li>- Compréhension</li> </ul> </li> <li>• Conscience phonologique           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découpage phonémique</li> <li>- Création de rimes</li> <li>- Suppression phonémique</li> <li>- Inversion phonémique</li> </ul> </li> <li>• Orthographe           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Syllabes</li> <li>- Mots</li> <li>- Phrases</li> </ul> </li> <li>• Dénomination rapide</li> </ul>
---	---

Fonte: Pech-Georgel e George, (2008: 123-124)

### Teste para avaliar a leitura de não-palavras

#### Teste de leitura de não-palavras

Faça com que a criança leia as não-palavras que se seguem. Cada não-palavra deve ser escrita num cartão separado. Registe detalhadamente as respostas da leitura.

É aceitável uma pronúncia regular ou uma pronúncia irregular.

Isto é, se *FONGUE* é pronunciado como *Fongew (Fongu)*, é regular, enquanto que, se é pronunciado de forma a que rime com *Tongue*, pode ser usada uma estratégia de analogia. *ISLANK* pronunciado como *Izlink (izlaenk)* é regular, mas pronunciado como *Ilank (ai,laenk)* sem o som (z) é irregular.

Uma sílaba

Duas sílabas

Plood	Lobule
Aund	Hausage
Wolt	Soser
Jint	Pettuce
Hign	Kolice
Pove	Skeady
Wamp	Dever
Cread	Bitre
Slove	Islank
Fongue	Polonel
Nowl	Kiscuit
Chove	
Duede	
Sworf	
Jase	
Freath	
Warg	
Choiy	

Dados de controle (Snowling, Stackhouse e Rack, 1986)

#### Não-palavras lidas correctamente

Idade de leitura		Uma sílaba	Doas sílabas
7 anos*	Média	9,5	3,6
	SD	3,6	2,9
	Variação	3-16	0-9
10 anos**	Média	17,3	10,7
	SD	1,4	1,8
	Variação	15-16	6-12

\* Uma pontuação abaixo de 3 nas palavras de uma sílaba, cai significativamente abaixo da norma.

\*\* Uma pontuação abaixo de 13 em palavras de uma sílaba e 7, em palavras 2 sílabas, cai, significativamente, abaixo da média.

Fonte: Fonte: (Snowling, Stackhouse e Cols. 2008: 105).

## Directrizes para avaliar o perfil de leitura do aluno

## Perfil de leitura

Nome: ..... Data:.....  
 Escola: ..... Idade cronológica.....  
 Classe: .....

**I. Reconhecimento de palavras**

1. O reconhecimento de palavras é: Bom ... Médio... Deficiente ...

2. Há uma predominância de recusas, sugerindo que a criança tenha um vocabulário limitado e habilidades imaturas de abordagem das palavras?

Sim... Não ...

3. Há uma predominância de erros visuais, indicando uma tendência para identificar as palavras, usando indícios parciais?

Sim ... Não ...

(Inserir exemplos de erros e de palavras apresentadas).....

4. A maioria das palavras são reconhecidas pela visão ou a criança emite a maioria das palavras?

Pela visão ...

Emitindo: Frequentemente ... Nunca ... Excessivamente ...

( Inserir exemplos de erros e de palavras – alvo) .....

5. Há uma predominância de erros de emissão sugerindo:

a) Dependência excessiva da descodificação? Sim...Não ... Exemplo ...

b) Habilidades descodificação pouco confiáveis? Sim ... Não ... Exemplos ...

c) Uso inadequado da descodificação nos verbos irregulares?

Sim ... Não ... Exemplo ...

(Inserir exemplos de erros e de palavras alvo).....

6. A velocidade de reconhecimento das palavras é:

Rápida ... Aceitável ... Lenta ... Extremamente lenta ...

**II Descodificação**

1. O conhecimento das letras é: Bom ... Razoável ... Deficiente ...

Letras a serem ensinadas: .....

2. A correspondência entre letras e sons é: Bom ... Razoável... Deficiente...

Sons a serem ensinados: .....

3. A aplicação das regras de correspondência entre letras e sons é:

Bom ... Razoável ... Deficiente ...

Tipo de erros: .....

4. Combinação: Bom ... Razoável ... Deficiente ...

Tipos de erros: .....

5. Acesso à palavra correcta após a combinação:

Bom... Razoável... Deficiente...

Erros: .....

**III Compreensão**

1. Uso do contexto: Bom ... Médio ... Deficiente ...

2. Leitura do significado, usando suposições semanticamente adequadas.

Boa ... Média ... Deficiente.

3. Uso de habilidades fonéticas para abordar a palavra.

Bom ... Médio ... Deficiente ...

4. Auto-correcção:

Frequente ... Eventual ... Nenhuma ...

5. Construção de frase com significado ou *desarticulae* ou sem sentido

Com significado ... Sem sentido ...

6. Entoação:

Boa ... Razoável ... Deficiente ...

7. O leitor entendeu o texto quando lhe foram formuladas perguntas pertinentes?

Sim ... Não ...

8. O leitor consegue fazer inferências sensatas sobre o comportamento dos personagens na história ou prever o comportamento futuro deles?

Sim ... Não ...

Fonte: Fonte: Snowling, Stackhouse e Cols. (2008: 101-102).

### Directrizes para análise de erros cometidos na leitura de texto

1. Erros de reconhecimento das palavras (assinale quando for o caso)
  - ... a. Confunde palavras visualmente similares (*scheme* e *school*).
  - ... b. Substitui palavras fonologicamente similares (*compare* em vez de *compassion*).
  - ... c. Omissão de palavras curtas, especialmente palavras funcionais (isto é, *to*, *of*)
  
2. Uso do contexto e de previsão linguística  
 Tipo de substituições (insira exemplos de erros e de palavras-alvo - por exemplo, *is* lido como *WERE*).
  - a. Com sentido .....
  - Sem sentido.....
  - b. Gramaticalmente correctas.....
  - Gramaticalmente incorrectas.....
  
3. Velocidade da leitura: (assinale quando for o caso).
  - ... Muito lenta (difícil integrar o significado do texto nesta velocidade).
  - ... Média (velocidade razoável, permitindo compreensão e recordação adequadas).
  - ... Muito rápida (texto lido numa velocidade que impede compreensão e recordação adequadas).
  
4. Tipo de abordagem da palavra usada para identificar palavras com que o leitor não está familiarizado: (assinale quando for o caso)
  - ...a. Uso de correspondência entre letra e som.
  - ...b. Uso de analogia.
  - ...c. Uso do contexto.
  - ...d. Uso de sugestões pictóricas.
  
5. Habilidade de monitorização e de auto-correcção: (assinale quando for o caso)
 

Imediata...	Atrasada...	Não ocorre...
-------------	-------------	---------------
  
6. Capacidade para aplicar estratégias de leitura alternativas quando necessário e apropriado.
  - ...a. Reconhecimento de palavras
  - ...b. Leitura para o significado e uso de contexto.
 

Com sugestões de letras...	Sem sugestão de letras...
----------------------------	---------------------------
  - ...c. Descodificação
  
7. Entoação
 

Boa ...	Média ...	Deficiente...
---------	-----------	---------------
  
8. O leitor entendeu o texto quando lhe foram formuladas perguntas pertinentes?
 

Sim ...	Não ...
---------	---------
  
9. O leitor consegue fazer inferências sensatas sobre o comportamento dos personagens da história ou prever o seu comportamento futuro?
 

Sim ...	Não ...
---------	---------

Fonte: (Snowling, Stackhouse e Cols. 2008: 107-108).

**Teste de ortografia diagnóstico (segundo Snowling, 1985)**

Teste de ortografia através da extensão silábica

Instruções: Dite a palavra, dite a frase contendo a palavra, depois dite novamente a palavra.

*Pet* – A dog is a **pet**. Escreva a palavra *pet*.

*Lip* – He bit his **lip**. Escreva a palavra *lip*.

*Cap* – The little boy wore a **cap**. Escreva a palavra *cap*.

*Fish* – She caught a **fish** in the pond. Escreva a palavra *fish*.

*Sack* – A **sack** of potatoes. Escreva a palavra *sack*.

*Tent* – Indians used to sleep in a **tent**. Escreva a palavra *tent*.

*Trap* – The rabbit was caught in a **trap**. Escreva a palavra *trap*.

*Bump* – Do not **bump** your head. Escreva a palavra *bump*.

*Nest* – There were chicks in the **nest**. Escreva a palavra *nest*.

*Bank* – The robbers robbed the **bank**. Escreva a palavra *bank*.

*Apple* – An **apple** is a type of fruit. Escreva a palavra *apple*.

*Puppy* – A **puppy** is a baby dog. Escreva a palavra *puppy*.

*Packet* – A **packet** of crisps. Escreva a palavra *packet*.

*Trumpet* – To play the **trumpet**. Escreva a palavra *trumpet*.

*Kitten* – A **kitten** is a baby cat. Escreva a palavra *kitten*.

*Traffic* – There is a lot of **traffic** in the street. Escreva a palavra *traffic*.

*Collar* – The **collar** of your shirt is dirty. Escreva a palavra *collar*.

*Tulip* – A **tulip** is a type of flower. Escreva a palavra *tulip*.

*Polish* – **Polish** your shoes. Escreva a palavra *polish*.

*Finger* – He cut his **finger**. Escreva a palavra *finger*.

*Membership* – **Membership** to a club. Escreva a palavra *membership*.

*Cigarette* – To smoke a **cigarette**. Escreva a palavra *cigarette*.

*Catalogue* – A **catalogue** from a toy shop. Escreva a palavra *catalogue*.

*September* – My birthday is in **September**. Escreva a palavra *September*.

*Adventure* – An exciting **adventure**. Escreva a palavra *adventure*.

*Understand* – Do you **understand**? Escreva a palavra *understand*.

*Contented* – To be **contented** is to be happy. Escreva a palavra *contented*.

*Refreshment* – A drink is a type of **refreshment**. Escreva a palavra *refreshment*.

*Instructed* – The teacher **instructed** the children to behave. Escreva a palavra *instructed*.

*Umbrella* – It is raining. You need an **umbrella**. Escreva a palavra *umbrella*.

*Mysterious* – The haunted house was **mysterious**. Escreva a palavra *mysterious*.

*Machinery* – The factory uses **machinery**. Escreva a palavra *machinery*.

*Politician* – A **politician** works in politics. Escreva a palavra *politician*.

*Congratulate* – I **congratulate** you on your fine work. Escreva a palavra *congratulate*.

*Geography* – In **geography** we study other countries. Escreva a palavra *geography*.

*Magnificent* – You have done a **magnificent** job. Escreva a palavra *magnificent*.

*Calculator* – You need a **calculator** to do that sum. Escreva a palavra *calculator*.

*Discovery* – The **discovery** of America. Escreva a palavra *discovery*.

*Radiator* – It is cold. Turn the **radiator** on. Escreva a palavra *radiator*.

*Automatic* – Do you have an **automatic** car? Escreva a palavra *automatic*.

Fonte: Snowling, Stackhouse e Cols. (2008: 111-112)

**Directrizes para análise da escrita livre**

**Escrita livre**

1. Inteligibilidade  
Fácil de entender...                      Médio ...                      Difícil de entender...
2. Se é difícil de entender:  
  
Quem escreveu consegue ler o que foi escrito? Sim... Não...
3. Em comparação com o resto da classe, esta peça escrita está:  
  
Acima da média...                      Na média...                      Abaixo da média...
4. Se estiver abaixo da média, realize uma análise detalhada de erros.
5. Erros: Análise  
  
Fonéticos .....  
Semi-fonéticos .....  
Não-fonéticos .....  
  
Principalmente fonéticos ... Parcialmente fonéticos ... Não-fonéticos ...

Fonte: (Snowling, Stackhouse e Cols. 2008: 107-115).

Amostra de erros de ortografia segundo as categorias de erro

Fonéticos	Semifonéticos	Não-fonéticos
Croudid (crowded)	Compleat (complete)	Msnrey (machinery)
Trafick (traffic)	Polsh (polish)	Aferch (adventure)
Koler (collar)	Rowt (route)	Insind (understand)
Citon (Kitten)	Tap (trap)	Cepint (contented)
Tuch (touch)	Seet (street)	Pepr (bump)
Blud (blood)	Sad (Sand)	Goegagh (geography)
Coam (comb)	Bup (bump)	Muore (mother)
Ort (ought)	Back (bank)	Calatur (calculator)
Cigeret (cigarette)	Radater (radiator)	Prany (people)
Shuvel (shovel)	Content (contented)	

Fonte: (Snowling, Stackhouse e Cols. 2008: 107-108).

## Análise de erros de palavras

MOTS – CE1							
Système phonologique						Stock lexical orthographique	
Code phonologique	Omissions	Adjonctions	Substituifs auditives	Confusions visuelles	Inversions Assimilations	Orthographe D'usage	Barbarismes
.clase	.casrole .rique		.montagni	.chandre		.aviateure	
N=1	2		1	1		1	
$n \geq 2$	$n \geq 1$	$n \geq 1$	$n \geq 1$	$n \geq 1$	$n \geq 1$	$n \geq 2$	$n \geq 1$
							Nombre d'erreurs
							Zone pathologique

Fonte : Pech-Georgel e George, (2008 : 121)

## QUADRO

## Análise de erros de frases

PHRASES -CE1										
Système phonologique				Stock lexical orthogr.	Contrôle sémantique			Compétences morphosyntaxiques		
Code Phono-logique	Omissions Adjonctions	Confusions visuelles	Inversions, Assimilations	Orthographe d'usage	Homophones	Individualisation	Barbarismes	Erreurs de genre	Erreurs de nombre	Suffixation pronominale
	.petite .lé	.salom .noire		.anfants .devan	on			.joli .noire	.élève .livre .cartable .calme	.regarde .jous
	2	2		2	1			2	4	2
$n \geq 1$	$n \geq 2$	$n \geq 1$	$n \geq 1$	$n \geq 2$	$n \geq 2$	$n \geq 1$	$n \geq 1$	$n \geq 2$	$n \geq 5$	$n \geq 2$

Fonte : Pech-Georgel e George, (2008 : 121)

**Problemas associados à dislexia**

A área suplementar motora (ASM) é a única área receptora do cérebro que regista as intenções mentais ordenadas que permitem a sequencialização inerente à organização psicomotora. Esta delimitação da planificação motora explica, em parte, o papel da ASM na organização práxica e na organização da linguagem e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura.

Para aprender a ler, a criança necessita de integrar subsistemas psicomotores, combinando-os e organizando-os espaciotemporalmente, de onde emergem programas de contração-descontração de músculos que materializam o movimento; a praxia fina da escrita de uma letra ou a emissão oral de uma palavra. Não é de estranhar, portanto, que se registem fenómenos eléctricos atípicos na área suplementar motora nas crianças disléxicas. A diversidade de programas motores é a chave da aprendizagem, desde a oromotricidade da fala ou do canto à macromotricidade do jogo ou dos desportos, da expressão corporal (teatral e dramática), à micromotricidade da nossa escrita, da nossa expressão plástica, musical ou laboral.

O nosso potencial de aprendizagem, resultante de uma complexa integração harmoniosa, melódica e eumétrica de movimentos elementares em movimentos complexos (Eccles 1985), reflecte a génese das nossas competências, algo que tem necessariamente a ver com a integração psicomotora e com a ASM (Fonseca 2008: 499-500).

Fonte: Fonseca, (2008: 499-500).

**Exemplo de relatório de avaliação**

- Forte história familiar de dislexia;
- Problemas precoces a nível de linguagem, no respeitante à articulação mas não à Compreensão;
- Problemas em associar letras a sons
- Dificuldade em dizer palavras em voz alta;
- Confusão entre palavras cuja fonia é parecida;
- Dificuldade em perceber pormenores nas palavras;
- Terror de ler em voz alta;
- Leitura lenta;
- Ortografia desastrosa;
- Segurar no lápis de forma imatura;
- Caligrafia má;
- Auto-estima diminuída;
- Forte ansiedade causada pelos testes;
- Tempo como factor crítico no seu desempenho;
- Desempenho extremamente variável, dependendo do formato do teste;
- Resultados de testes de escolha múltipla subestimam os conhecimentos do indivíduo;
- Superior capacidade de aprendizagem, acompanhada de défices nas competências de Leitura.
- Compreensão superior à memorização;
- Compreensão da ideia principal muito melhor do que os pormenores.

Fonte: (Shaywitz, 2008: 180-181).

**Avaliação do mesmo aluno, agora como aluno de medicina.**

## Observação:

- Forte motivação; forte ética de trabalho, muito trabalhador;
- Cooperante;
- Não é bom a fazer conversa de circunstância, no entanto, fala incessantemente,
- exibindo necessidade de verbalizar e de resolver problemas;
- Verifica e volta a verificar o seu trabalho;
- Repete as perguntas para si mesmo, sub-vocaliza durante a leitura;
- Lê e relê materiais;
- Examinador cansado, apenas de olhar para ele.

## Estratégias desenvolvidas:

- Usa computador portátil para processamento de texto; segue o texto com uma régua;
  - Sublinha palavras, ou expressões, específicas;
  - Faz anotações de tudo quanto lê e depois copia as anotações umas vezes atrás das outras, até as ter aprendido; tem de ter silêncio quando estuda e quando resolve testes;
  - Necessita de total concentração para ler.
  - Ritmo de leitura silenciosa: percentil 5
  - Ritmo de leitura em voz alta: percentil 8
  - Consciência fonológica: não proficiente
  - Forma de segurar o lápis: estranha;
  - Caligrafia: lenta, difícil de decifrar;
  - Ortografia: depende do corrector ortográfico;
  - Leitura de palavras:
- Ataque à palavra: percentil 45; Identificação de palavras: percentil 53
- Compreensão da leitura em voz alta: percentil 99
  - Conceitos matemáticos: percentil 99
  - Aptidões visuoespaciais: excelentes, “o melhor em anatomia”

Fonte: Shaywitz , (2008: 178-179).

Profil - CP 3<sup>e</sup> trimestre ou CE1

<u>Intitulé de l'épreuve</u>	<u>Note brute</u>	<u>Per-centile</u>	0	10	25	50	100
<b>Mécanismes élémentaires</b>							
Graphèmes / 26	22	2 <sup>e</sup>					
Syllabes simples /11	11	100 <sup>e</sup>					
Syllabes complexes /15	11	2 <sup>e</sup>					
Graphies complexes / 33	29	67 <sup>e</sup>					
Variation de la prononciation /15	11	16 <sup>e</sup>					
<b>Phonologie- Répétition : mots / 8</b>	8	100 <sup>e</sup>					
<b>Répétition : chiffres endroit / 5</b>	4	79 <sup>e</sup>					
<b>Répétition : chiffres envers / 4</b>	3	55 <sup>e</sup>					
<b>Lecture mots réguliers : Exactitude /12</b>	10	5 <sup>e</sup>					
<b>Lecture mots réguliers : Définition /12</b>	9	14 <sup>e</sup>					
<b>Lecture mots réguliers : temps</b>	22	<10 <sup>e</sup>					
<b>Lecture mots irréguliers : Exactitude / 12</b>	10	22,5 <sup>e</sup>					
<b>Lecture mots irréguliers : Définition /12</b>	9	35 <sup>e</sup>					
<b>Lecture mots irréguliers : temps</b>	26	<10 <sup>e</sup>					
<b>Test visuo-attentionnel : total / 6</b>	6	50 <sup>e</sup>					
<b>Lecture texte : nombre d'erreurs</b>	3	7 <sup>e</sup>					
<b>Lecture texte : temps</b>	87	<10 <sup>e</sup>					
<b>Lecture texte : qualité /6</b>	4	33 <sup>e</sup>					
<b>Lecture texte : compréhension /10</b>	4	7 <sup>e</sup>					
<b>Conscience phonologique : total / 16</b>	10	25 <sup>e</sup>					
<b>Orthographe : syllabes /10</b>	9	38 <sup>e</sup>					
<b>Orthographe : mots : total / 15</b>	9	3 <sup>e</sup>					
<b>Orthographe : phrases : total / 35</b>	21	5 <sup>e</sup>					
<b>Dénomination rapide : Erreurs</b>	0	100 <sup>e</sup>					
<b>Dénomination rapide : temps</b>	20	25 <sup>e</sup>					

Fonte: Delpech, George, Nok ( 2007: 142)

**Relatório de avaliação com recomendações para intervenção.****Conclusion**

E. présente une conscience phonologique faible, les capacités mnésiques sont quant à elles performantes.

On retrouve une dyslexie avec atteinte des deux voies de lecture (la voie d'assemblage est déficitaire et la voie d'adressage faible).

L'accès au sens et la représentation mentale reste difficile.

La dictée révèle une faiblesse orthographique, des difficultés grammaticales et un code phonologique peu efficient.

**Prise en charge**

Les axes de travail :

. Le système phonologique à la fois sur le versant lecture et écriture.

- Les confusions visuelles et auditives.
- Les inversions.
- Les règles contextuelles.
- Les sons vocaliques complexes ;

. La conscience phonologique : (à entraîner afin que l'enfant puisse s'appuyer sur ces capacités tant en lecture qu'en transcription)

- Manipulations syllabique
- Jugement et création de rimes
- Découpage phonémique (qui aidera à la suppression des inversions à l'écrit).

- Manipulations et fusions de phonèmes (qui solliciteront aussi la mémoire de travail) ;

. Renforcement de la mémoire de travail (permettra une plus grande aisance dans les exercices de conscience phonologique) ;

. La lecture :

- Développement de la voie d'assemblage
- Renforcement de la voie d'adressage
- Accès au sens, représentation mentale
- Lecture flash....

Fonte: Pech-Georgel e George (2008:124-125)

**Provas a utilizar na avaliação de uma criança com dislexia (sugestão Fórum PSI. EDU)**

**AVALIAÇÃO COGNITIVA:**

- WISC (preferencial)
- Aptidões Mentais Primárias (APM)
- Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE)

**AVALIAÇÃO DA PERCEÇÃO E MEMÓRIA VISUAL:**

- Figura Complexa de Rey
- Reversal Test
- Teste de percepção de Diferenças (TPD)
- Teste de retenção Visual de Benton (TRVB)

**AVALIAÇÃO DA PERCEÇÃO E MEMÓRIA AUDITIVA:**

- Diagnóstico das Aquisições Perceptivo-Auditivas (DAPA)
- Lindamood Auditory Conceptualisation Test (LAC)

**AVALIAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE E DOMINÂNCIA LATERAL**

- Teste de dominância Lateral A. J. Harris / 1978
- Bateria Psicomotora (BPM) Victor da Fonseca

**AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS**

- Bateria de Provas Fonológicas Ana Silva
- Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (ALO) Inês Sim-Sim
- Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) de Fernanda Viana

Fonte : Fórum PSI. EDU (15-10-2008)

**Sugestões para uma intervenção com sucesso**

- . O objectivo destas actividades é direccionar a atenção da criança para os segmentos mínimos que compõem as palavras. Eis algumas das coisas que poderá ter em mente, enquanto realiza estas actividades:
  - . Quer que o seu filho se envolva activamente. Quando tal acontece, a criança está a prestar atenção e está a aprender. As actividades devem ser breves e atractivas. Se a criança não está interessada, não insista. Pouco se consegue, se a criança ficar passivamente sentada e o adulto for o único a falar. Tente realizar estas actividades quando ambos estão atentos e bem-dispostos.
  - . Quer que a criança repare em cada palavra, ou em cada segmento da palavra, que diz, por isso fale lentamente e de forma clara, articulando cada som com muito cuidado.
  - . Exagere os sons – por exemplo, mmmmar – e leve a criança a fazer o mesmo, quando os repete a seu pedido.
  - . Invente os seus próprios temas, as suas próprias canções, rimas ou histórias disparatadas, para destacar um dado som. Podem mesmo cantar uma canção em conjunto. Rimas e aliteraões engraçadas e visualmente absurdas, frequentemente são o que funciona melhor para atrair a atenção da criança para um som. Para destacar o som “rrrr”, por exemplo, cante com a criança “O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia”.
  - . Use objectos concretos (blocos ou moedas) para representar os sons que constituem as palavras. O seu filho deve indicar quantos sons ouve numa palavra através do número de moedas (ou blocos) que coloca sobre a mesa. Por exemplo, para a palavra de dois fonemas zoo diria cada som (“zzzz” “oo”), à medida que coloca uma e, depois, a outra moeda sobre a mesa.

Fonte: Shaywitz, (2008:205)

**Actividades de programa de tratamento da consciência fonológica.**

- Nas sessões 1 a 4, havia nove actividades delineadas para o tratamento das habilidades, envolvendo rima e aliteração, que as crianças deviam identificar bem como usar para produzir novas palavras e pseudopalavras com repetições simétricas dos fonemas.
- Na sessão 5 havia quatro actividades delineadas para o tratamento da consciência de palavra. As tarefas envolviam a identificação e a substituição de palavras inadequadas em textos, a contagem do número de palavras em frases e a identificação das palavras mais curtas e mais longas nas frases.
- Nas sessões 6 a 8 havia nove actividades delineadas para o tratamento da consciência silábica. As tarefas incluíam contar, sintetizar, segmentar, adicionar, subtrair e transpor sílabas em palavras e em pseudopalavras. Por exemplo, num dos jogos as crianças deviam bater palmas uma vez para cada sílaba contida numa determinada palavra. Depois disto, elas deviam classificar aquela palavra como contendo uma, duas ou três sílabas.
- Nas sessões 9 e 10, havia quatro actividades delineadas para o tratamento da identidade fonémica. O propósito era tornar claro que o mesmo fonema podia ocorrer em diferentes palavras. Num dos jogos, por exemplo, o adulto contava histórias em que certos sons apareciam repetidamente (“Fábio afiou a faca facilmente”).
- Nas sessões 11 a 15, havia doze actividades delineadas para o tratamento da consciência fonémica. As tarefas envolviam contagem, síntese, segmentação, adição, subtracção e transposição de fonemas em palavras e em pseudopalavras. Por exemplo, numa das actividades, as crianças deviam representar uma dada palavra falada pelo adulto, arranjando tantos blocos, quantos necessários para representar cada fonema ali contido.
- Nas sessões 16 a 18, todas as actividades de tratamento eram revisadas. Ao mesmo tempo, durante todo o tratamento, desde a primeira sessão, eram ensinadas às crianças as correspondências grafema-fonema para cada uma das 23 letras do nosso alfabeto.

Fonte: Santos e Navas, (2004: 238-240)

## Ficha de avaliação das competências fonológicas adquiridas pelas crianças

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
<b>Discriminação auditiva</b> 1. É capaz de discriminar os sons circundantes? 2. Identifica a ordem pela qual ouve os sons? 3. É capaz de distinguir os sons com base no ponto de articulação? 4. É capaz de distinguir os sons com base no modo de articulação? 5. É capaz de distinguir os sons com base no vozeamento? 6. É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?			
<b>Consciência de palavra</b> 7. É capaz de identificar e contar as palavras da frase? 8. Distingue a palavra do seu referente?			
<b>Consciência silábica</b> 9. Identifica rimas? 10. Segmenta sílabas da palavra? 11. Identifica o número de sílabas da palavra? 12. Junta sílabas para formar palavras? 13. Identifica as sílabas da palavra? 14. Identifica a sílaba tónica da palavra? 15. Identifica a(s) sílaba(s) átona(s) da palavra? 16. Distingue sílabas tónicas de sílabas átonas? 17. É capaz de suprimir sílabas da palavra. 18. É capaz de substituir sílabas da palavra?			
<b>Consciência fonémica</b> 19. Junta sons para formar palavras? 20. Identifica o som inicial da palavra? 21. Identifica o som final da palavra? 22. É capaz de suprimir o som inicial ou final? 23. É capaz de substituir o som inicial ou final? 24. Identifica todos os sons da palavra? 25. Identifica o número de sons da palavra?			

Fonte: Freitas, Alves e Costa (2008)

**Actividades para a « Phase de découverte et d'intégration de l'univers sonore ».**

**- La découverte du rythme et de l'intonation**

La psychomotricité

La psychomotricité globale

Les rondes enfantines

Les parcours sportifs

La psychomotricité fine

Les chansons de gestes

Les jeux

L'exploration de l'univers sonore

Les animaux

Les sons environnants

Les instruments de musique

La présentation de paramètres du son

Le silence et le bruit

L'intensité (fort/faible)

La durée (long/bref)

Le timbre

La hauteur (aigu/grave)

Le rythme (vite/lentement)

Le découpage implicite de la parole

Les chansons

Les comptines

Les frappés de mains

Les frappés de mots et de phrases

Le jeu du TIC TAC

Le jeu du robot

**- Le repérage des sons à l'aide d'images**

Les histoires à trous

Les dessins-rimes

La syllabe

La rime à la fin

Même syllabe initiale

Le phonème

La rime à la fin

Même phonème initial

**- La discrimination de sons identiques**

Les catégories de sons

Fonte : Delpech, George e Nok, 2008

**Conselhos para pais sobre verificação do programa inicial de leitura das crianças.**

- Que método é usado para ensinar a ler?
- Há provas científicas de que o programa é eficaz? (Pode querer solicitar a consulta de provas específicas, tal como um artigo acerca da eficácia do programa ou do método publicado numa revista científica, revista pelos respectivos pares.)
- O programa ou os respectivos métodos foram analisados pela comissão nacional de leitura? Se não, como é esse programa, comparado com os que são eficazes (Quer dados específicos acerca disto.)
- Ao ensinar a criança a começar a ler, a consciência fonémica e a relação som-letra são ensinadas de forma sistemática e explícita?
- Como é que as crianças são ensinadas a abordar uma palavra que não lhes é familiar? (Devem ser capazes de, primeiro, tentar analisar e ler em voz alta uma palavra desconhecida, em vez de tentarem adivinhar a partir das imagens ou do contexto. As ilustrações e o contexto podem ser usados como segundo passo a dar, para verificar se a forma como estão a ler a palavra parece fazer sentido.)
- O programa inclui também muitas oportunidades para praticar a leitura, desenvolver a fluência, desenvolver vocabulário e estratégias de compreensão da leitura, bem como para escrever, ouvir e falar acerca das histórias?

Fonte: Shaywitz, (2008: 231)

**SEGUNDA PARTE**

**ESTUDO EMPÍRICO**

Ex. Sr. Director Regional de Educação do Norte

Eu, Maria Celeste Vieira, nascida em 29 de Maio de 1962, residente na Rua António Carreira, 19, Senhora da Hora, portadora do Bilhete de Identidade número 5820956, passado pelo Arquivo de Identificação do Porto, em 05 de Janeiro de 2000, professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo 300, na E. B. 2, 3 de Matosinhos, especializada em Educação Especial, desde 2006, venho, muito respeitosamente, por este meio, expor e requerer a V. Ex. o seguinte:

Encontro-me, neste momento, inscrita no segundo ano do Mestrado em Educação Especial, na Universidade Portucalense – tal como comprovam as declarações em anexo - e pretendo levar a cabo um trabalho de investigação que envolve a realização de um inquérito, sob a forma de questionário, nas escolas E. B. 1 do Concelho de Matosinhos. Pretende-se recolher dados conducentes à elaboração de uma dissertação.

Trata-se de uma investigação ligada à reeducação de crianças com diagnóstico de dislexia, que está a ser orientada pela Professora Doutora Maria Celeste da S. L. de Sousa Lopes, docente na Universidade Portucalense e que, estamos certos, constituirá um contributo científico relevante na reabilitação das crianças com dislexia do concelho supra-citado.

Face ao exposto, solicito a Vossa Excelência autorização para a realização do referido trabalho de campo, aproveitando, desde já, para garantir o cumprimento de todos os pressupostos éticos relacionados com este tipo de estudos.

Com os melhores cumprimentos,

Pede Deferimento

---

Maria Celeste Vieira

Senhora da Hora, 15 de Outubro de 2009

Ex. Sr. Presidente do Conselho Executivo da E. B. 2, 3 de Marco de Canaveses

Eu, Maria Celeste Vieira, nascida em 29 de Maio de 1962, residente na Rua António Carreira, 19, Senhora da Hora, portadora do Bilhete de Identidade número 5820956, passado pelo Arquivo de Identificação do Porto, em 05 de Janeiro de 2000, professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo 300, na E. B. 2, 3 de Matosinhos, especializada em Educação Especial, desde 2006, venho, muito respeitosamente, por este meio, expor e requerer a V. Ex. o seguinte:

Encontro-me, neste momento, inscrita no segundo ano do Mestrado em Educação Especial, na Universidade Portucalense e pretendo levar a cabo um trabalho de investigação que envolve a realização de um inquérito, sob a forma de questionário, nas escolas E. B. 1 do Concelho de Matosinhos. Pretende-se recolher dados conducentes à elaboração de uma dissertação.

Trata-se de uma investigação ligada à reeducação de crianças com diagnóstico de dislexia, que está a ser orientada pela Professora Doutora Maria Celeste da S. L. de Sousa Lopes, docente na Universidade Portucalense e que, estamos certos, constituirá um contributo científico relevante na reabilitação das crianças com dislexia do concelho supra-citado.

Para serem realizados com segurança, os inquéritos têm de ser validados. Esta experimentação assegura-nos que, no momento da realização, tudo estará em ordem.

Face ao exposto, solicito a Vossa Excelência autorização para a experimentação de cinco inquéritos na E. B. 1 de Fornos e aproveitamento, desde já, para garantir o cumprimento de todos os pressupostos éticos relacionados com este tipo de estudos.

Com os melhores cumprimentos,

Pede Deferimento

---

Maria Celeste Vieira

Senhora da Hora, 12 de Janeiro de 2009

javascript:void(0);

## Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº

De:  **mime-noreply@gepe.min-edu.pt**

Enviada: quarta-feira, 29 de Abril de 2009 15:45:17

Para: maria\_celeste\_vieira@hotmail.com; maria\_celeste\_vieira@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0027800005, com a designação *Investigação no âmbito do processo de intervenção pedagógica de crianças com diagnóstico de dislexia*, registado em 15-04-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Maria Celeste Vieira

Venho por este meio informar que o pedido de aplicação do inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Joana Brocardo

Directora-Geral

DGIDC

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## QUESTIONÁRIO

**DESTINATÁRIOS:** PROFESSORES A FAZER INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA  
A CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA

Para que a informação seja fidedigna, quando responder a este questionário agradecemos que tivesse, ao seu lado, o processo do aluno.

Caro colega:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação, que visa analisar o processo de intervenção pedagógica, específica e diferenciada das crianças com dislexia, das E. B. 1 do Concelho de Matosinhos. Tem por objectivo a recolha de dados para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Educação Especial.

As respostas são fundamentais para a concretização deste estudo. Agradecemos a sua colaboração, através do preenchimento e devolução do questionário.

Pedimos-lhe que responda com toda a abertura, pois o anonimato é garantido. Por favor, se tiver mais que um aluno com esta problemática, preencha um questionário para cada um.

Desde já, grata pela colaboração e atenção disponibilizada.

Maria Celeste Vieira

## Caracterização do Docente

1. Idade:  anos
2. Sexo: Masculino  Feminino
3. Anos de serviço:  anos
4. Anos de serviço nesta escola:  anos
5. Indique, por favor, a sua situação académica e profissional  
(assinale com X as hipóteses que correspondem à sua situação)
  - 5.1. Professor bacharel/licenciado/mestre/doutor
  - 5.2. Professor especializado em Educação Especial
  - 5.3. Professor do Quadro da Escola
  - 5.4. Professor do Quadro de Zona
  - 5.5. Professor contratado
  - 5.6. Exerce funções de professor(a) do 1º ciclo? Sim  Não
  - 5.7. Exerce funções de professor de Educação Especial? Sim  Não(Se respondeu não) Outra?  Qual? \_\_\_\_\_

## Caracterização do Aluno

1. Idade:  anos  
Sexo: Masculino  Feminino
2. Que ano frequenta a criança?  ano
3. Retenções:

Quantas?  Em que anos?

4. Que sinais de dislexia evidencia essa criança?

*Assinale com (X) as hipóteses que caracterizam a criança e sublinhe o que interessa, quando se apresentar mais que uma opção.*

- 4.1. É lenta na realização dos trabalhos escolares
- 4.2. Desorganizada
- 4.3. Fraca concepção do tempo
- 4.4. Problemas de percepção espacial
- 4.5. Fraca memória imediata
- 4.6. Dá muitos erros ortográficos
- 4.7. Incorreções na leitura:
- Omissões/Adições/Substituições/Divisões/Ritmo/Velocidade
- 4.8. Dificuldade em compreender o que ouve
- 4.9. Traçado grafomotor: Anárquico/Ilegível/Apresentação deficiente
- 4.10. Défice de atenção
- 4.11. Vocabulário adquirido reduzido
- 4.12. Problemas de discriminação visual
- 4.13. Dificuldade em recordar-se de nomes
- 4.14. Confunde símbolos e algumas letras do abecedário
- 4.15. Problemas em recordar-se da rotina diária
- 4.16. Dificuldades ao nível da leitura compreensiva: Compreensão literal/Compreensão inferencial/ Organização das ideias/ Juízo crítico
- 4.17. Inverte e/ou omite letras
- 4.18. Fraca consciência fonológica
- 4.19. Dificuldade em estruturar um trabalho
- 4.20. Angústia e/ou desmotivação face às tarefas escolares
- 4.21. Outros?

Quais? \_\_\_\_\_

---

## Processo de Referenciação e Avaliação

1. Quem fez a referenciação dessa criança?

(Assinale apenas uma opção)

Médico  Psicólogo  Professor Especializado  Equipa de SPO da escola

Outro \_\_\_\_\_

2. Foi elaborado um Relatório Técnico-Pedagógico? Sim  Não

3. Que relatórios ligados a esta problemática complementam o processo da criança?

Do médico de família  Do pediatra  Do psicólogo  Nenhum

Outro \_\_\_\_\_

4. O(s) relatório(s) indica(m) o tipo e grau de dislexia da criança?

Sim  Não

(Se respondeu sim) Qual? \_\_\_\_\_

5. Quais os défices da criança referidos no(s) relatório(s)?

- |                                   |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 5.1. Linguagem compreensiva       | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. Linguagem expressiva         | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. Esquema corporal             | <input type="checkbox"/> |
| 5.4. Lateralidade                 | <input type="checkbox"/> |
| 5.5. Orientação Espacial          | <input type="checkbox"/> |
| 5.6. Orientação Temporal          | <input type="checkbox"/> |
| 5.7. Percepção e Memória Visual   | <input type="checkbox"/> |
| 5.8. Percepção e Memória Auditiva | <input type="checkbox"/> |
| 5.9. Motricidade Ampla            | <input type="checkbox"/> |
| 5.10. Motricidade Fina            | <input type="checkbox"/> |
| 5.11. Leitura                     | <input type="checkbox"/> |
| 5.12. Escrita                     | <input type="checkbox"/> |

- 5.13. Raciocínio
- 5.14. Cálculo
- 5.15. Desenvolvimento cognitivo
- 5.16. Atenção
- 5.17. Outros \_\_\_\_\_

6. Que áreas fortes da criança são referidas no relatório?

*(Pode assinalar mais que uma opção)*

Habilidades físicas  Manuais  Novas tecnologias  Nenhuma

Outras  \_\_\_\_\_

7. Os relatórios recomendam algum tipo de intervenção específica?

Sim  Não

*(Se respondeu sim)*

7.1. Por favor, transcreva do relatório as três recomendações que lhe pareçam mais significativas.

---

---

---

8. A criança tem um Programa Educativo Individual? Sim  Não

9. A criança já estava referenciada antes do Dec.- Lei 3/2008? Sim  Não

*(Se respondeu sim)*

9.1. De que medidas educativas beneficiava?

---

---

---

10. A criança encontra-se ao abrigo do:

(Pode assinalar mais que uma opção)

Decreto-Lei 3/2008  Despacho 50/2005  Nenhum

Outra  \_\_\_\_\_

10.1. Indique, por favor, as medidas educativas das quais a criança beneficia  
(Pode assinalar mais que uma opção)

### **Decreto-Lei nº 3/2008 – Artigo 17º**

#### **Apoio Pedagógico Personalizado:**

- Alínea a) Reforço de estratégias
- Alínea b) Estímulo e reforço das competências
- Alínea c) Antecipação e reforço da aprendizagem
- Alínea d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas

#### **Despacho Normativo nº 50**

- Alínea a) Pedagogia diferenciada na sala de aula
- Alínea b) Programas de tutoria
- Alínea c) Actividades de compensação
- Alínea d) Aulas de recuperação
- Alínea e) Actividades de ensino específico da Língua Portuguesa

Apoio Sócio-Educativo

Apoio ao Estudo

Nenhuma

Outra (s) \_\_\_\_\_

### **11. CIF**

11.1. O Relatório Técnico-Pedagógico contém os resultados por referência à  
CIF? Sim  Não

(Se respondeu sim)

11.1.1. Nas funções do corpo? Sim  Não

11.1.2. Na actividade e participação? Sim  Não

11.1.3. Nos factores ambientais? Sim  Não

11.2. (Se respondeu sim)

Indique o qualificador mais utilizado na definição do perfil de funcionalidade do(a) aluno(a)

11.2.1. Nas funções do corpo 1  2  3  4

11.2.2. Na actividade e participação 1  2  3  4

11.2.3. Nos factores ambientais 1  2  3  4

12. Indique a periodicidade das sessões de intervenção pedagógica que a criança está a realizar.

12.1. Uma vez por semana  Duas  Três  Quatro  Cinco

Outra  \_\_\_\_\_

13. Sessões de intervenção:

13.1. Individuais? Sim  Não

Em grupo? Sim  Não

13.2. Tempo de cada sessão:

Uma hora e meia  Uma hora  Quarenta e cinco minutos

Outro  \_\_\_\_\_

14 – Há outros técnicos responsáveis pela intervenção desta criança?

Sim  Não  Não sabe

(Se respondeu sim)

14.1 Médico  Psicólogo  Terapeuta  Professor Especializado

Professor do Apoio Sócio-educativo  Outros  \_\_\_\_\_

Não sabe

## Processo de Intervenção

### 1. Local de intervenção.

1.1. A criança está sozinha com o professor/técnico? Sim  Não

*(Se respondeu não)*

1.1.1. Com quem está? \_\_\_\_\_

1.2. Considera o espaço adequado à intervenção? Sim  Não

*(Se respondeu não)*

1.2.1. Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 2. Posicionamento do professor nas sessões de intervenção.

2.1 Durante as sessões de intervenção como se posiciona relativamente à criança: *(Assinale apenas uma opção)*

Sentado ao lado da criança  Sentado à frente da criança  Outra forma

*(Se respondeu outra forma)*

2.1.1 Qual? \_\_\_\_\_

3. Tem por hábito recorrer ao jogo nas sessões de intervenção que faz com esta criança? Sim  Não

4. Coloque, por favor, pela sua ordem de importância o tipo de exercícios que faz com a criança? (Indique 1º/2º/3º/4º..., assinalando apenas as opções relativas às sessões de intervenção)

- |   |                          |  |                          |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| 4.1. Leitura silenciosa de textos           | <input type="checkbox"/> | 4.10. Ditado                                 | <input type="checkbox"/> |
| 4.2. Leitura expressiva                     | <input type="checkbox"/> | 4.11. Resolução de questionários             | <input type="checkbox"/> |
| 4.3. Leitura dialogada                      | <input type="checkbox"/> | 4.12. Produção de texto                      | <input type="checkbox"/> |
| 4.4. Reconhecimento e leitura de cada signo | <input type="checkbox"/> | 4.13. Exercícios de educação multissensorial | <input type="checkbox"/> |
| 4.5. Interpretação de texto                 | <input type="checkbox"/> | 4.14. Exercícios de educação psicomotora     | <input type="checkbox"/> |
| 4.6. Resolução de problemas                 | <input type="checkbox"/> | 4.15. Treino perceptivo-motor                | <input type="checkbox"/> |
| 4.7. Reconto                                | <input type="checkbox"/> | 4.16. Exercícios de recepção auditiva        | <input type="checkbox"/> |
| 4.8. Resumo                                 | <input type="checkbox"/> | 4.17. Exercícios de recepção visual          | <input type="checkbox"/> |
| 4.9. Cópia                                  | <input type="checkbox"/> | 4.18. Exercícios de auto-correcção           | <input type="checkbox"/> |
|   |                          | 4.19. Exercícios de consciência fonológica   | <input type="checkbox"/> |

Outros?  Quais? \_\_\_\_\_

---

5. A correcção dos exercícios é feita no momento? Sim  Não

6. De quanto em quanto tempo a criança é reavaliada, para avaliar a pertinência da intervenção? Trimestralmente  Semestralmente  De ano a ano   
Outro  \_\_\_\_\_

7. É a primeira vez que faz intervenção pedagógica a uma criança com diagnóstico de dislexia?  
Sim  Não

8. Sente segurança no trabalho que está a levar a cabo? Sim  Não

*(Se respondeu não)*

8.1 O que lhe faz falta para poder realizar um trabalho mais seguro?

---

---

---

## **Colaboração da Família**

1. A família trabalha em parceria com a escola, na intervenção?

Sim  Não

*(Se respondeu sim)*

1.1 Indique três aspectos dessa parceria que considere importantes.

---

---

---

*(Se respondeu não)*

1.2 Porquê?

---

---

---


Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração.

De:  **Maria Fátima Pombal Carvalho** (FATIMA.POMBAL@cm-matosinhos.pt)

Enviada: terça-feira, 3 de Fevereiro de 2009 16:05:02

Para: maria\_celeste\_vieira@hotmail.com

 1 anexo

[Estabelec...xls](#) (100,5 KB)

A pedido do Exmo. Sr. Vereador Prof. Correia Pinto, envio os elementos solicitados.


Com os melhores cumprimentos

Fátima Pombal

De:  **Alexandra Cristina Santos Bento C. C. Ferreira** (Alexandra.Ferreira@cm-matosinhos.pt)

Enviada: quinta-feira, 25 de junho de 2009 14:32:40

Para: maria\_celeste\_vieira@hotmail.com

 1 anexo

[Frequênci...xls](#) (37,5 KB)

Boa tarde,

Em resposta ao V/ mail de 24 de Junho, informo que as frequências escolares das Escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico Público, do concelho de Matosinhos, de acordo com o mais recente levantamento efectuado, são as constantes do mapa anexo.

Relativamente à caracterização do concelho, poderá encontrar todas as informações na Carta Educativa. Este documento está disponível para consulta no site da Câmara Municipal de Matosinhos ([www.cm-matosinhos.pt](http://www.cm-matosinhos.pt)).

Com os melhores cumprimentos,

Alexandra Ferreira

Câmara Municipal de Matosinhos

Divisão de Educação e Formação

**Estabelecimentos de ensino da rede pública, com 1º Ciclo, por agrupamento e respectiva frequência, no ano lectivo de 2008/2009**

<b>Agrupamento/Escola</b>	<b>Estabelecimento de Educação/Ensino</b>	<b>Frequências 1º CEB</b>
<b>AV de Custóias</b>	JI nº 1 de Custóias	
	JI nº 2 de Custóias	
	EB1/JI de Santiago	225
	EB1 Prof. Elvira Valente	159
	EB1 de Esposade	56
	EB2,3 de Santiago	
	<b>Totais</b>	<b>440</b>
<b>AV Irmãos Passos</b>	EB1/JI da Lomba	75
	EB1/JI de Monte Ramalhão	142
	EB1 Passos Manuel	88
	EB1/JI de Sendim	139
	EB2,3 Passos José	
	<b>Totais</b>	<b>444</b>
<b>AV de Lavra</b>	EB1/JI da Agudela	113
	EB1/JI de Cabanelas	88
	EB1/JI de Praia de Angeiras	126
	EB1 de Antela	62
	EB1 do Paiço	27
	EB2,3 Dr. José Dom. dos Santos	
	<b>Totais</b>	<b>416</b>
<b>AV de Leça do Balio</b>	EB1/JI de Gondivai	273
	EB1 da Agra	88
	EB1 do Araújo	97
	EB1 do Monte da Mina	164
	JI do Monte da Mina	
	EB2,3 de Leça do Balio	
	<b>Totais</b>	<b>622</b>
<b>AV de Leça da Palmeira/ Santa Cruz do Bispo</b>	EB1/JI Nogueira Pinto	117
	EB1 do Corpo Santo	96
	JI nº 2 de Leça da Palmeira	

	Jl de Monte Espinho	
	EB1/Jl da Amorosa	326
	Jl Florbela Espanca	
	EB1 da Praia	91
	Jl da Portela	
	EB1/Jl da Portela	87
	EB1/Jl da Viscondessa	218
	EB2,3 de Leça da Palmeira	
	<b>Totais</b>	<b>935</b>
AV de Matosinhos	EB1/Jl Florbela Espanca	336
	EB1 do Godinho	284
	EB1/Jl do Bairro dos Pescadores	35
	EB1/Jl Augusto Gomes	162
	EB2,3 de Matosinhos	
	<b>Totais</b>	<b>817</b>
AV de Matosinhos Sul	EB1/Jl da Biquinha	126
	EB1/Jl da Cruz de Pau	283
	Jl de Matosinhos	
	EB2,3 Prof. Óscar Lopes	
	<b>Totais</b>	<b>409</b>
AV de Perafita	EB1/Jl das Ribeiras	254
	EB1/Jl de Perafita	234
	Jl da Guarda	
	Jl das Farrapas	
	EB2,3 de Perafita	
	<b>Totais</b>	<b>488</b>
AV de S. Mamede de Infesta	EB1 da Igreja Velha	94
	EB1 da Asprela	81
	EB1/Jl da Ermida	265
	EB1 Padre Manuel Castro	189
	EB1 do Seixo	98
	Jl de Santos Dias	
	EB2,3 M <sup>ª</sup> Manuela Sá	
	<b>Totais</b>	<b>727</b>

<b>AV da Senhora da Hora</b>	<b>EB1 do Sobreiro</b>	110
	<b>EB1/JI da Amieira</b>	169
	<b>EB1/JI da Quinta de S. Gens</b>	327
	<b>EB1/JI de Quatro Caminhos</b>	146
	<b>EB2,3 da Senhora da Hora</b>	
	<b>Totais</b>	<b>752</b>
<b>EBI/JI da Barranha</b>		195
<b>TOTAL</b>		<b>6245</b>

Fonte: Câmara Municipal de Matosinhos – Divisão da Educação

-----Mensagem original-----

**De:** Maria Celeste Vieira [mailto:maria\_celeste\_vieira@hotmail.com]

**Enviada:** quinta-feira, 14 de Maio de 2009 17:46

**Para:** info@eb23-sra-hora.rcts.pt

**Assunto:** Autorização para realizar investigação

Ex. Sr. Presidente do Concelho Executivo da E. B. 2, 3 Sra. da Hora

Ao Cuidado da Coordenadora do 1º Ciclo

Chamo-me Celeste Vieira, sou professora de Português/Francês, especializada em Educação Especial, na E. B. 2,3 de Matosinhos e estou a fazer Mestrado em Educação Especial.

A minha dissertação prende-se com a "Intervenção pedagógica das crianças com diagnóstico de dislexia, das E. B. 1 do Concelho de Matosinhos" e envolve uma investigação que implica passar um inquérito aos professores que estão a intervir com a criança.

Foi solicitada autorização ao DGIDC, através da monitorização de inquéritos e o inquérito foi aprovado.

Segue em anexo um comprovativo da aprovação do DGIDC/GEPE, com nº inquérito, estado, autora, etc.

No Vosso agrupamento pretendia avançar com o estudo o mais rapidamente possível.

A investigação que estou a fazer no Concelho de Matosinhos depende da boa vontade dos professores e eu conto com todos para poder apresentar dados sérios.

Solicito, por isso, autorização para passar nas escolas e contactar as coordenadoras para solicitar preenchimento de inquéritos.


O meu contacto: 933345010

Muito obrigada pela atenção dispensada.

Maria Celeste Vieira

Senhora da Hora, 14 de Maio de 2009

## ANEXO 48


De:  **E B 2,3 Senhora da Hora** (info@eb23-sra-hora.rcts.pt)  
Enviada: quinta-feira, 14 de maio de 2009 18:07:17  
Para: 'Maria Celeste Vieira' (maria\_celeste\_vieira@hotmail.com)  
Exma Senhora:

Venho por este meio comunicar que está autorizada a deslocar-se às escolas do 1º ciclo do nosso agrupamento para solicitar o preenchimento do inquérito.

Com os melhores cumprimentos,

Vítor Mesquita  
Vice-Presidente do Conselho Executivo  
Agrupamento Vertical da Senhora da Hora

ce@eb23-sra-hora.rcts.pt

De:  **Escola E.B. 23 Leça do Balio** (esc23lbalio@mail.telepac.pt)  
Enviada: quinta-feira, 14 de maio de 2009 12:27:10  
Para: maria\_celeste\_vieira@hotmail.com

Em resposta à mensagem electrónica enviada a este Agrupamento de Escolas, informamos que deverá contactar a Escola EB 2,3 de Leça do Balio para o fim de marcar uma data para entrevista com o Presidente do Conselho Executivo.


Contacto: 229578590

Com os melhores cumprimentos,

O Presidente do Conselho Executivo

(Manuel Ribeiro Nunes Gonçalves)

## ANEXO 50

De:  **Escola Lavra** (ce.eb23lavra@gmail.com)  
Enviada: sexta-feira, 22 de maio de 2009 11:28:02  
Para: maria\_celeste\_vieira@hotmail.com  
Cara colega Celeste Vieira

Em resposta ao vosso pedido de autorização para contactar os coordenadores de escolas do nosso Agrupamento para responder aos inquéritos sobre o trabalho que está a realizar no âmbito da "Intervenção pedagógica das crianças com diagnóstico de dislexia" venho, por este meio, responder-lhe positivamente estando já os coordenadores de escola avisados da sua presença.

Com os melhores cumprimentos

A adjunta responsável pelo 1.º ciclo

Margarida Silva

**Rede do subsistema pré-escolar em Matosinhos**

Rede	N.º de escolas	N.º de crianças a frequentar o pré-escolar			
		3 Anos	4 anos	5 anos	TOTAL
Pública	31	213	408	706	1 327
IPSS	23	546	520	538	1604
Privada	26	375	369	323	1 067
<b>Total</b>	80	1 134	1 297	1 567	3 998

FONTE – Inquérito aos jardins-de-infância, cit. in Carta Educativa de Matosinhos, Câmara Municipal de Matosinhos – Divisão da Educação, (2006: 41).

## ANEXO 52

**Quadro com frequência do ensino básico e secundário, no concelho de Matosinhos, entre 2000-2001 e 2005-2006.**

Ano de escolaridade	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/2006
1º Ano	1542	1547	1586	1721	1667	1695
2º Ano	1786	1927	1837	1800	1845	1832
3º Ano	1666	1812	1734	1723	1707	1742
4º Ano	1913	1865	1823	1774	1732	1727
5º Ano	2066	2169	2058	2013	1899	1806
6º Ano	1915	2021	2085	2082	2003	1889
7º Ano	2155	2059	1996	2072	2087	2056
8º Ano	1750	1898	1741	1702	1760	1783
9º Ano	1683	1538	1775	1639	1529	1774
10º Ano	1580	1551	1633	1534	1392	1313
11º Ano	1011	986	907	1053	1078	1014
12º Ano	1070	984	924	978	1090	1131
<b>TOTAL</b>	20 137	20 357	19 959	20 091	19 789	19 862

FONTE – Inquérito às escolas de Matosinhos, cit. in Fonte: Carta Educativa de Matosinhos, Câmara Municipal de Matosinhos – Divisão da Educação, (2006: 33).

**Taxas médias de insucesso no ensino básico, por ciclo, entre 2002-2003 e 2004-2005,  
nas escolas da freguesia de Matosinhos**

Escola	Ano lectivo	Taxa de insucesso médio 2º ciclo	Taxa de insucesso médio 3º ciclo
EB 2,3 de Matosinhos	2002-2003	8,0%	29,2%
	2003-2004	12,3%	24,9%
	2004-2005	6,9%	32,7%
EB 2,3 Professor Óscar Lopes	2002-2003	24,4%	26,9%
	2003-2004	Não disponível	Não disponível
	2004-2005	27,5%	36,8%
ES 3 João Gonçalves Zarco	2002-2003	Não tem o ciclo	32,5%
	2003-2004	Não tem o ciclo	35,8%
	2004-2005	Não tem o ciclo	29,8%
ES 3 Augusto Gomes	2002-2003	Não tem o ciclo	6,8%
	2003-2004	Não tem o ciclo	12,6%
	2004-2005	Não tem o ciclo	11,5%
Externato S. João Bosco	2002-2003	Não tem o ciclo	Não tem o ciclo
	2003-2004	Não tem o ciclo	Não tem o ciclo
	2004-2005	0,0%	Não tem o ciclo

FONTE – Inquérito às escolas

## ANEXO 54

### Níveis de sucesso, por ciclos de 3 anos, no ensino secundário, nas escolas da freguesia de Matosinhos

Escola	Ano Lectivo	Cursos Gerais				Cursos Tecnológicos e Profissionais
		1º Agrupamento	2º Agrupamento	3º Agrupamento	4º Agrupamento	
ES/3 Augusto Gomes	2000-2003	50,5%	60,7%	57,9%	51,1%	18,3%
	2001-2004	38,7%	30,9%	38,9%	55,3%	23,8%
	2002-2005	44,8%	42,9%	43,5%	44,4%	38,8%
ES/3 João Gonçalves Zarco	2000-2003	45,7%	Não existe	45,0%	36,7%	27,7%
	2001-2004	33,1%	Não existe	34,5%	21,9%	41,3%
	2002-2005	66,4%	Não existe	78,8%	25,9%	35,8%
EPROMAT	2000-2003	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	78,3%
	2001-2004	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	61,2%
	2002-2005	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	71,4%

FONTE – Inquérito às escolas

NOTAS – 1. Como existe uma grande diversidade de cursos, optou-se por colocar no quadro as taxas médias de sucesso global dos cursos tecnológicos e não curso a curso

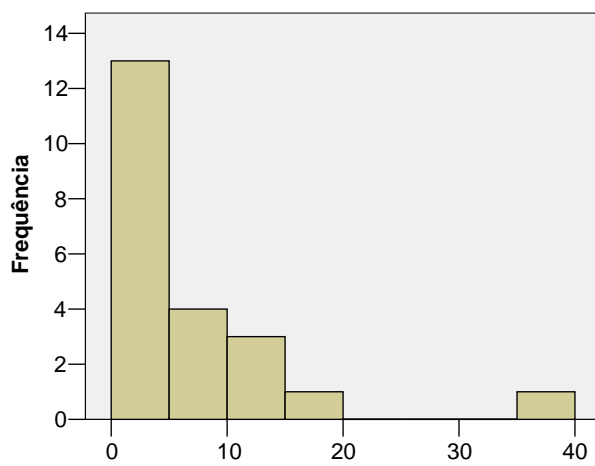
2. Não são apresentados os resultados da EP Ruiz Costa por não estarem disponíveis

## Estabelecimentos de ensino privado, com 1º Ciclo, do Concelho e respectiva frequência.

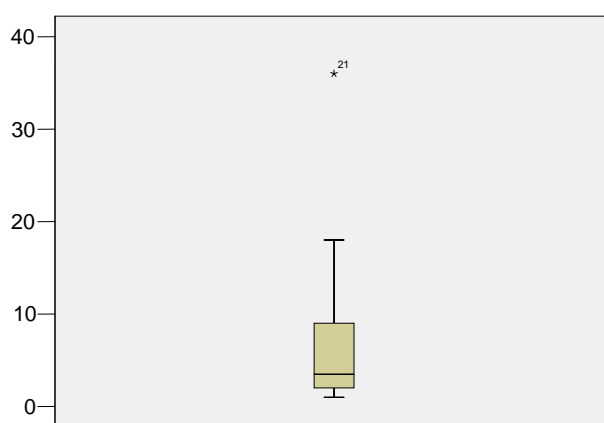
Colégios e externatos	Freguesia	Número de alunos
Externato Bom Jesus	Matosinhos	100
Colégio Anjos do Saber	Matosinhos	102
Externato de S. João Bosco	Matosinhos	76
Externato Padre Cruz	Matosinhos	60
Jardim-Escola João de Deus	Matosinhos	200
Externato António Nobre	Matosinhos	85
Externato de Santo António	Leça da Palmeira	Fechou
Colégio Euro-Atlântico	S. Mamede de Infesta	62
Externato de S. Mamede de Infesta	S. Mamede de Infesta	Fechou
Externato Arco Íris	Senhora da Hora	60
Externato Despertar	Senhora da hora	75
Colégio Efanor	Senhora da Hora	57 (Novo)
<b>TOTAL</b>		<b>877</b>

Fonte: Entrevista aos directores das escolas, no ano lectivo 2008/2009

Histograma e diagrama com distribuição do tempo de serviço na escola.



4. Anos de serviço nesta escola:



4. Anos de serviço nesta escola:

**Medidas educativas das quais as crianças beneficiavam enquanto abrangidas pelo Dec.-Lei 319/91**

**9.1. (Se respondeu sim) De que medidas educativas beneficiava?**

- Apoio de uma professora de Educação Especial no colégio de onde veio transferida.
- Apoio do Ensino Especial 2 vezes por semana.
- Apoio na sala de aula; mais tempo na realização de trabalhos.
- Apoio sócio-educativo.
- Condições especiais de avaliação; adequação na organização da classe ou turma; apoio pedagógico acrescido/apoio especializado.

Educação Especial

**Aspectos da parceria escola/família considerados importantes pelos professores**

**1.1. (Se respondeu sim) Indique três aspectos dessa parceria que considere importantes.**

- Acompanhamento em casa; trabalho em casa; contacto com a escola.
- Ajuda e orientação na resolução dos TPCs; orientação pedagógica em casa.
- Aumento da auto-estima; maior confiança e conseqüente segurança nos trabalhos elaborados em casa.
- Colaboração na resolução dos TPCs; produção de textos; orientação pedagógica em casa.
- Comparece sempre que solicitada; há diálogo entre professora e encarregada de educação; preocupa-se em arranjar apoios extra-escola.
- Comunicações frequentes com a professora, via e-mail e pessoalmente; reuniões trimestrais; partilha de material pedagógico da professora para facilitar o estudo do filho em casa.
- Continuação do trabalho em casa; participação activa; motivação para esta problemática
- Diálogo constante mantido entre pais e professor; atitude de incentivo perante as dificuldades; exigência (sem atitudes pressionantes) perante o processo de aprendizagem.
- Diálogo frequente com a professora; apoio extra-escola com explicadora
- Família colabora no aumento da autonomia do aluno.
- Há parceria entre a escola e os pais.
- Interesse; participação conjunta e compartilhada nas actividades; motivação para ajudar nesta problemática.
- Maior sucesso o desenvolvimento da criança; maior conhecimento da problemática da criança; identificação da criança com a escola.
- O encarregado de educação vem regularmente à escola.
- Participação na escola quando convocado; apoio na realização dos TPCs; disponibilidade para acompanhar o aluno à consultas de psicologia.
- Troca informações; articula o trabalho desenvolvido na escola e em casa; aceita concertação de estratégias.
- Valorizar os progressos; apoio; incentivo.
- Vem frequentemente à escola; apoia nos TPCs.

Verificam-se várias respostas, com predominância do apoio na realização dos TPC.

## ANEXO 59

### Exercícios que os professores priorizam do 7º ao 18º lugar

	7		8		9		10		11		12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Leitura silenciosa de textos					1	9,1%	1	9,1%				
4.2. Leitura expressiva	1	6,3%			3	18,8%						
4.3. Leitura dialogada	1	5,6%	2	11,1%	2	11,1%			1	5,6%		
4.4. Reconhecimento e leitura de cada signo			1	6,7%			1	6,7%				
4.5. Interpretação de texto	1	4,0%	3	12,0%	1	4,0%					1	4,0%
4.6. Resolução de problemas			3	37,5%	1	12,5%						
4.7. Reconto	5	22,7%			1	4,5%	4	18,2%			1	4,5%
4.8. Resumo	1	9,1%	2	18,2%			1	9,1%			1	9,1%
4.9. Cópia					1	14,3%	1	14,3%				
4.10. Ditado			2	18,2%					2	18,2%		
4.11. Resolução de questionários	4	25,0%	2	12,5%			1	6,3%				
4.12. Produção de texto	1	4,8%	2	9,5%	5	23,8%	2	9,5%	1	4,8%	2	9,5%
4.13. Exercícios de educação multissensorial	2	11,8%	1	5,9%	4	23,5%	3	17,6%				
4.14. Exercícios de educação psicomotora	1	12,5%					2	25,0%				
4.15. Treino perceptivo-motor	1	12,5%	2	25,0%	2	25,0%	2	25,0%				
4.16. Exercícios de recepção auditiva							4	23,5%	1	5,9%		
4.17. Exercícios de recepção visual	1	5,3%			3	15,8%	3	15,8%	2	10,5%		
4.18. Exercícios de auto-correcção	5	23,8%	3	14,3%	1	4,8%	1	4,8%	2	9,5%		
4.19. Exercícios de consciência fonológica	1	4,8%	3	14,3%							2	9,5%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

7- Sétimo; 8- Oitavo; 9- Nono, 10- Décimo; 11- Décimo primeiro; 12- Décimo segundo.

	13		14		15		16		17		18	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Leitura silenciosa de textos							2	18,2%				
4.2. Leitura expressiva												
4.3. Leitura dialogada												
4.4. Reconhecimento e leitura de cada signo	2	13,3%										
4.5. Interpretação de texto			2	8,0%	2	8,0%						
4.6. Resolução de problemas	1	12,5%			2	25,0%						
4.7. Reconto												
4.8. Resumo	1	9,1%	2	18,2%								
4.9. Cópia											2	28,6%
4.10. Ditado	2	18,2%										
4.11. Resolução de questionários	1	6,3%										
4.12. Produção de texto												
4.13. Exercícios de educação multissensorial												
4.14. Exercícios de educação psicomotora							2	25,0%				
4.15. Treino perceptivo-motor												
4.16. Exercícios de recepção auditiva												
4.17. Exercícios de recepção visual									2	10,5%		
4.18. Exercícios de auto-correcção												
4.19. Exercícios de consciência fonológica												

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

13- Décimo terceiro; 14- Décimo quarto; 15- Décimo quinto, 16- Décimo sexto; 17- Décimo sétimo; 18- Décimo oitavo.

**Exercícios a que os professores mais recorrem entre o quarto lugar e o décimo.****Qual o exercício a que os professores mais recorrem em quarto lugar**

	<b>N</b>
4.7. Reconto	6
4.13. Exercícios de educação multissensorial	4
4.2. Leitura expressiva	3
4.19. Exercícios de consciência fonológica	3
4.5. Interpretação de texto	2
4.10. Ditado	2
4.18. Exercícios de auto-correcção	2
4.1. Leitura silenciosa de textos	1
4.9. Cópia	1
4.14. Exercícios de educação psicomotora	1

**Qual o exercício a que os professores mais recorrem em quinto lugar**

	<b>N</b>
4.11. Resolução de questionários	4
4.3. Leitura dialogada	3
4.10. Ditado	3
4.5. Interpretação de texto	2
4.12. Produção de texto	2
4.16. Exercícios de recepção auditiva	2
4.17. Exercícios de recepção visual	2
4.18. Exercícios de auto-correcção	2
4.4. Reconhecimento e leitura de cada signo	1
4.6. Resolução de problemas	1
4.7. Reconto	1
4.13. Exercícios de educação multissensorial	1
4.19. Exercícios de consciência fonológica	1

**Qual o exercício a que os professores mais recorrem em sexto lugar**

	<b>N</b>
4.7. Reconto	3
4.8. Resumo	3
4.16. Exercícios de recepção auditiva	3
4.3. Leitura dialogada	2
4.5. Interpretação de texto	2
4.11. Resolução de questionários	2
4.12. Produção de texto	2
4.13. Exercícios de educação multissensorial	2
4.17. Exercícios de recepção visual	2
4.19. Exercícios de consciência fonológica	2
4.9. Cópia	1
4.18. Exercícios de auto-correcção	1

### Qual o exercício a que os professores mais recorrem em sétimo lugar

	<b>N</b>
4.7. Reconto	5
4.18. Exercícios de auto-correcção	5
4.11. Resolução de questionários	4
4.13. Exercícios de educação multissensorial	2
4.2. Leitura expressiva	1
4.3. Leitura dialogada	1
4.5. Interpretação de texto	1
4.8. Resumo	1
4.12. Produção de texto	1
4.14. Exercícios de educação psicomotora	1
4.15. Treino perceptivo-motor	1
4.17. Exercícios de recepção visual	1
4.19. Exercícios de consciência fonológica	1

### Qual o exercício a que os professores mais recorrem em oitavo lugar

	<b>N</b>
4.5. Interpretação de texto	3
4.6. Resolução de problemas	3
4.18. Exercícios de auto-correcção	3
4.19. Exercícios de consciência fonológica	3
4.3. Leitura dialogada	2
4.8. Resumo	2
4.10. Ditado	2
4.11. Resolução de questionários	2
4.12. Produção de texto	2
4.15. Treino perceptivo-motor	2
4.4. Reconhecimento e leitura de cada signo	1
4.13. Exercícios de educação multissensorial	1

### Qual o exercício a que os professores mais recorrem em nono lugar

	<b>N</b>
4.12. Produção de texto	5
4.13. Exercícios de educação multissensorial	4
4.2. Leitura expressiva	3
4.17. Exercícios de recepção visual	3
4.3. Leitura dialogada	2
4.15. Treino perceptivo-motor	2
4.1. Leitura silenciosa de textos	1
4.5. Interpretação de texto	1
4.6. Resolução de problemas	1
4.7. Reconto	1
4.9. Cópia	1
4.18. Exercícios de auto-correcção	1

### Qual o exercício a que os professores mais recorrem em décimo lugar

	<b>N</b>
4.7. Reconto	4
4.16. Exercícios de recepção auditiva	4
4.13. Exercícios de educação multissensorial	3
4.17. Exercícios de recepção visual	3
4.12. Produção de texto	2
4.14. Exercícios de educação psicomotora	2
4.15. Treino perceptivo-motor	2
4.1. Leitura silenciosa de textos	1
4.4. Reconhecimento e leitura de cada signo	1
4.8. Resumo	1
4.9. Cópia	1
4.11. Resolução de questionários	1
4.18. Exercícios de auto-correcção	1