

<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2020.9471>

Data de receção: 02/05/2020

Data de aceitação: 20/06/2020

## **SINAIS DE ALERTA DA DISLEXIA: PERCEÇÃO DE ALUNOS COM DISLEXIA**

### **DYSLEXIA ALERT SIGNS: PERCEPTION FROM STUDENTS WITH DYSLEXIA**

*Maria de Fátima Almeida*<sup>1</sup> [orcid.org/0000-0002-4120-1082](https://orcid.org/0000-0002-4120-1082)

*Resumo: Partindo de um levantamento de sinais de alerta de dislexia – conceito que, como propomos, é diferente de marcadores de Dislexia - empreendido pela DISLEX - Associação Portuguesa de Dislexia, por nós adaptado no âmbito do presente estudo e integrado sob a forma de questionário, foram inquiridos cinquenta e três alunos desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário, já com diagnóstico desta Perturbação de Aprendizagem Específica, sobre a intensidade e frequência com que sentem estas dificuldades. Com uma metodologia quantitativa e o recurso à aplicação de questionário, foi possível encontrar os sinais que mais alunos sentem com mais e com menos intensidade e frequência por nível de educação e de ensino e de uma forma global. Percebendo quais são as maiores dificuldades sentidas pelos alunos inquiridos, podemos propor o que deve ser feito pela escola de forma a minimizar o impacto da desvantagem relacionada com o fator individual dislexia.*

**Palavras-chave:** Sinais de alerta da dislexia, marcadores de dislexia, insucesso escolar e dislexia, percepção.

---

<sup>1</sup> Membro do Departamento Técnico-Científico da DISLEX - Associação Portuguesa de Dislexia. Email: [mffalmeida@gmail.com](mailto:mffalmeida@gmail.com)

*Abstract: Based on a survey of dyslexia warning signs - a concept that, as we propose, is different from dyslexia markers - undertaken by DISLEX-Associação Portuguesa de Dyslexia, adapted by us within the scope of this study and integrated in the form of a questionnaire, fifty-three students were asked from the first cycle to high school, already diagnosed with this Specific Learning Disorder, about the intensity and frequency with which they experience these difficulties. With a quantitative methodology and the use of a questionnaire, it was possible to find the signs that more students feel with more and less intensity and frequency by level of education and teaching and globally. Realizing what are the biggest difficulties felt by the interviewed students, we were able to propose what should be done by the school in order to minimize the impact of the disadvantage related to the individual factor dyslexia.*

**Keywords:** Dyslexia warning signs, dyslexia markers, school failure and dyslexia, perception.

## **INTRODUÇÃO**

Nenhum aluno pode ser deixado para trás. Este é o lema da educação inclusiva. Aliás, um dos direitos fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa é que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.” (Lei Constitucional n.º 1 de 10 de abril, 2005, art.º 13.º, n.º 1). E a escola é, sem dúvida, o espaço por excelência para fazer valer esse direito.

Existem estudos sobre a perceção de professores quanto à problemática da dislexia; há estudos sobre a atitude dos pais e professores com crianças disléxicas. Não encontramos, contudo, investigação que se foque na perceção que os próprios alunos têm das suas dificuldades de leitura e escrita, associadas à dislexia, dos sinais relacionados com esta problemática e, por isso, considerámos que seria importante ouvir alguns destes alunos.

Este texto, dividido em oito pontos, é iniciado com um enquadramento teórico sobre os conceitos de dislexia, insucesso na dislexia, *sinais de alerta* e *marcadores* na dislexia e, por último, foca-

se na questão da percepção; o quinto ponto integra alguns aspetos metodológicos relacionados com a implementação do estudo, o sexto foca-se nos resultados e o sétimo integra a discussão dos mesmos, seguindo-se a apresentação de algumas conclusões.

## 1. DISLEXIA

Na literatura, existem múltiplas definições de *dislexia* - termo que surgiu com Rudolph Berlin em 1884 (Wagner, 1973) – as quais sintetizam as teorias defendidas pelos seus autores sobre eventuais causas, conseqüências e até possíveis comorbilidades. As definições não reúnem, de facto, consenso, contudo existem linhas que assentam, em cada época, numa corrente principal.

De uma forma simples, e consensual, podemos afirmar com Snowling (2014) que a dislexia é uma perturbação do desenvolvimento permanente que afeta a habilidade de leitura e soletração/ortografia.

A teoria principal da dislexia é, desde meados do século passado, a Teoria do Défice Fonológico. A noção de consciência fonológica remonta à década de 70 (Lieberman, 1971) e encontra as suas raízes na conceção Chomskiana da aquisição da linguagem (Galaburda, 1989). O sistema linguístico é explicado por Shaywitz (2008) como sendo uma série de componentes, ou módulos, articulados, cada um deles especializado num aspeto particular da linguagem. A investigadora clarifica que, nos níveis superiores da hierarquia, “estão os componentes que envolvem, por exemplo, a semântica (vocabulário ou significado das palavras), a sintaxe (estrutura gramatical) e o discurso (frases articuladas em situação de comunicação)” (p. 52); o módulo fonológico, que se situa no nível mais baixo da hierarquia, é dedicado ao processamento dos elementos de som distintivos da linguagem. A dislexia envolve uma debilidade ao nível do módulo fonológico”, módulo que funciona como se “fosse a fábrica da linguagem” (p. 43). As dificuldades ao nível da consciência fonológica são características comuns em alunos mais velhos – alguns estudos incluem adultos - com dislexia (Gillon, 2004; Goldstein, Naglieri & DeVries, 2011; Hoin & Lundberg, 2000; Reid, 2009; Riddick, 2000). Muitos autores concordam, contudo, que, não sendo uma teoria refutada, ela é incompleta (Serra, Nunes & Santos, 2005); outros afirmam que falta

uma teoria capaz de integrar todos os sintomas e dar uma explicação unitária do problema que englobe toda a população com dislexia (Álvarez & Brotóns, 2018). A própria Margaret Snowling, um dos nomes mais associados a esta teoria, afirma que a investigação tem vindo a evidenciar que um défice fonológico, por si só, não é suficiente para causar a dislexia (Snowling, 2014). Snowling propõe, então, uma maneira ligeiramente diferente de conceptualizar o défice fonológico na dislexia ao considerar que este défice é um *fator de risco*, continuando a defender que é a causa cognitiva central. Como todos os fatores de risco, o défice fonológico surge como uma causa probabilística que pode ser moderada por risco adicional ou fatores de proteção (Snowling, 2014).

Ibarra (2013) apresentou um estudo realizado na Bélgica com adultos, propondo que o problema não residiria na qualidade das representações fonéticas mas na conexão, que se encontrará lenta e danificada, entre a área do cérebro envolvida na produção da fala (área de Broca) e outra usada para entender a linguagem escrita e falada (área de Wernicke) – conexão designada por fascículo arqueado (esquerdo).

Ainda sobre a questão da linguagem, Figueira e Ferreira (2019) apontaram grandes dificuldades na linguagem figurativa por parte de crianças com dislexia. A linguagem figurativa refere-se à palavra ou ao “conjunto de palavras que exprime uma ideia, apelando a outros termos, recorrendo, assim, a uma semelhança, podendo ser ela real ou imaginária” (Figueira & Ferreira, 2019, p. 199).

Pensa-se que a causa fundamental da dislexia seja genética; no entanto, as variáveis ambientais - a saber, a língua de instrução da leitura, o ambiente de alfabetização em casa e o tipo de instrução que a criança recebeu - também desempenham um papel crítico fundamental (Snowling, 2014).

Indivíduos com dislexia apresentam alterações circunscritas no processamento cognitivo e na estrutura assim como no funcionamento cerebral (Shaywitz, 2008).

Um aspeto interessante trazido por Bishop e Snowling (2004) tem que ver com a relação entre dislexia e Perturbação Específica de Linguagem (PEL), atualmente designada Perturbação do

Desenvolvimento da Linguagem (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh e the CATALISE-2 consortium, 2017). De facto, os autores propõem como hipótese forte que a dislexia seja um ‘subtipo’ de PEL: parece provável que existam (pelo menos) duas causas separáveis de problemas de leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem da linguagem: problemas ao nível do processamento fonológico e problemas ao nível da linguagem mais ampla. No entanto, como refere Snowling (2014), a responsabilidade partilhada entre os problemas de leitura circunscritos à dislexia e os problemas de linguagem escrita e falada mais amplos associados à PEL é atribuível a fatores de risco comuns no domínio das habilidades fonológicas (Snowling, 2014).

## **2. INSUCESSO ESCOLAR E DISLEXIA**

O sucesso das pessoas com dislexia deve-se, entre outros fatores, a muito trabalho, e os indivíduos com dislexia que consideram a falta de sucesso em determinados aspetos ao longo do seu percurso, nomeadamente escolar, como um desafio a ultrapassar desenvolvem competências que irão contribuir para que sejam adultos de sucesso (Malpas, 2017). Por outro lado, pessoas disléxicas com insucesso são aquelas que usaram o fracasso de uma forma negativa, deixando-se abater por momentos de insucesso, e cada insucesso reforça, continuamente, uma sensação de incapacidade (Alexander-Passe, 2016). Tem que ver com o perfil intrapessoal e com competências de resiliência que uns alunos conseguem desenvolver e outros não.

Características individuais, intrínsecas, potenciadas por falta de apoio familiar por razões diversas, e não percebidas e/ou compensadas pela escola, levam demasiados alunos com dislexia ao insucesso escolar, com consequências devastadoras, a vários níveis, no presente e no futuro.

Os cinco subtipos de insucesso a que Tanner (2009) se refere – insucesso do sistema (escolar), insucesso construído (porque o sistema detém-se à espera do insucesso para que as dificuldades possam ser identificadas e atendidas), insucesso público, insucesso familiar e insucesso pessoal, o qual resulta do acumular de insucessos – podem

ser agrupados nos três fatores mencionados por Benavente (1990), como percebemos pela descrição que será feita mais à frente.

Ao aludir às teorias que procuram encontrar as causas do insucesso escolar, Benavente (1990) não está a reportar-se a um passado tripartido estanque, mas à atenção que, em cada época, foi dada a cada aspeto etiológico. Essas causas são, de facto, cumulativas e, na dislexia, estão já bem estudadas, como procuraremos sintetizar a seguir:

*Fatores individuais.* O aluno com dislexia está, logo à partida, em desvantagem tendo em conta que o seu maior défice (permanente – mas que, perante intervenção adequada, pode ser atenuado) se situa no processamento da linguagem escrita: descodificação (fluência e precisão) e, conseqüentemente – frequentemente -, compreensão, acrescendo a estas dificuldades a questão da escrita (disortografia). Se o saber académico se desse de outra forma, esse aluno<sup>2</sup> não teria de travar qualquer luta com a escola.

*Fatores socioculturais.* “Portugal é um dos países onde é mais forte a correlação entre o estatuto socioeconómico e cultural de pertença e os resultados escolares” (CNE, 2018, p. 8). No caso dos alunos com dislexia oriundos de famílias socioculturais mais desfavorecidas, este facto é visível de várias formas: as famílias (i) não se apercebem atempadamente das dificuldades ou, apercebendo-se, não têm meios para encontrar respostas especializadas – dadas por técnicos especializados – fora da escola; (ii) não conseguem empreender o acompanhamento escolar de que estes alunos necessariamente irão precisar ao longo do seu percurso (realização dos trabalhos de casa, estudo contínuo com recurso a estratégias diversas); (iii) não poderão procurar formação na área para realizarem o acompanhamento de que se falou e a monitorização a seguir mencionada; (iv) não estão tão aptos no diálogo com a escola no sentido de se tornarem parceiros ativos na definição de medidas – agora previstas no DL 54/2018, de 6 de julho (Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de

---

<sup>2</sup> Estamos a falar de uma eventual dislexia sem qualquer comorbidade, situação que sabemos que é rara.

Ministros, 2018). De facto, muitos pais não possuem um conhecimento claro acerca da prática educativa (Pinto, Martins & Campos, 2013).

*Fatores institucionais.* Este é o único fator mutável, pelo menos em tempo útil. As dificuldades dos alunos com dislexia resultando dos seus fatores individuais assim como a bagagem sociocultural mais desfavorecida que possam trazer conseguem ser radicalmente minimizadas se a escola (i) proporcionar apoio especializado centrado nas áreas relacionadas com as dificuldades, (ii) implementar (outras) medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, incluindo formas de avaliação justas (Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros, 2018), flexibilizando o currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros, 2018), (iii) for um espaço onde os alunos sintam que todos (se) importam. As escolas caminham para taxas de sucesso cada vez maiores, e os alunos com dislexia irão beneficiar também desta tendência; contudo, o sucesso certificado tem de traduzir sucesso real e, para isso, é importante a ativação das diversas respostas necessárias: apoios especializados, facultados por professores e, eventualmente, outros técnicos com formação na reeducação na leitura e escrita, concretamente na dislexia, apoios regulares e diferenciação pedagógica, incluindo na avaliação.

### **3. SINAIS DE ALERTA NA DISLEXIA E O CONCEITO DE *MARCADOR***

Falar de **sinais de alerta de** uma possível dislexia integrados numa checklist que percorra características associadas à dislexia e/ou que, frequentemente, surjam como comorbilidade, é situarmo-nos perante a possibilidade, ou não, de fazer sentido solicitar uma avaliação que permita chegar a um diagnóstico. No caso da lista a seguir mencionada, e apesar de o estudo não ter contemplado a identificação do ponto de corte, consideramos que, perante a presença de mais de um terço destes sinais, e sobretudo se existir história de dificuldades relacionadas com a leitura e escrita na família (pais ou irmãos), fará sentido ser solicitada uma avaliação.

Para a presente investigação, partimos de uma lista de sinais de alerta para a dislexia reunida, com a nossa colaboração, pela DISLEX-Associação Portuguesa de Dislexia e por nós adaptada no âmbito deste estudo. A lista final de sinais de alerta construída para a presente investigação, e aplicável a alunos do primeiro ciclo até ao ensino secundário, é a seguinte:

1. Linguagem oral

1.1. Vocabulário e expressão

- a) Quando as pessoas falam, tem dificuldades em compreender o que elas dizem.
- b) Dificuldade em começar as conversas.
- c) Nas conversas ou nas aulas, as outras pessoas falam mais.
- d) Costuma ter dificuldades em usar as palavras certas quando quer falar.
- e) As pessoas têm dificuldades em compreender o que quer dizer.
- f) As pessoas costumam pedir que se explique melhor quando fala.
- g) Há palavras que pronuncia de forma incorreta
- h) Troca letras quando fala.

2. Psicomotricidade

2.1. Esquema corporal, lateralidade, orientação no espaço e no tempo

- a) Dificuldade em dizer qual é a mão direita e esquerda.
- b) Umhas vezes usa a mão direita, outras a esquerda para realizar tarefas.
- c) Dificuldade em escrever as letras seguindo as indicações dadas pela/pelo professor.
- d) Escreve letras ao contrário (ex: 3 em vez de E).
- e) Dificuldade em copiar pela mesma ordem sequências de símbolos (ex: enunciados de contas), trocando, por exemplo, a ordem de algarismos num numeral (93 por 39).
- f) Costuma perder-se quando está em lugares novos ou que conhece mal.

- g) Dificuldade em perceber quanto demora a passar um minuto ou uma hora, quanto falta para tocar ou qual é o tempo que deve durar uma tarefa.
- h) Costuma atrasar-se nas tarefas.
- i) Confunde datas.
- j) Perante imagens (1.º ciclo) ou sequências de extratos de textos (ciclos seguintes), tem dificuldade em ordenar sequências.

#### 2.2. Motricidade fina – controlo e destreza

- a) Dificuldade em segurar a caneta ou o lápis de forma firme.
- b) Dificuldade em seguir a ordem de grafismos.
- c) Dificuldade em escrever de forma a que se perceba bem a letra.
- d) Dificuldade em ligar as letras umas às outras.
- e) A letra tem um tamanho maior ou mais pequeno do que deveria ter.
- f) Escreve mais devagar do que os seus colegas.

### 3. Perceção e memória

#### 3.1. Auditiva e visual

- a) Dificuldade em saber se a palavra se escreve com d ou t, com p ou b, com nh ou lh, por exemplo.
- b) Dificuldade em memorizar 4, 5 (1.º ciclo)/ 5 a 7 palavras (restantes ciclos) pela mesma ordem.
- c) Dificuldade em reproduzir sequências de 4, 5 (1.º ciclo)/ 5 a 7 palavras (restantes ciclos) palavras pela ordem inversa.
- d) Dificuldade em memorizar (repetir) frases que lhe sejam ditadas.
- e) Dificuldade em encontrar diferenças em imagens.
- f) Precisa que lhe repitam as instruções ou os números de telefone.
- g) Dificuldade em memorizar a tabuada.
- h) Dificuldade em dizer os meses começando pelo último.

### 4. Linguagem escrita – leitura e escrita

- a) Dificuldade em soletrar.
- b) Dificuldade em ler textos (descodificar).

- c) Quando lhe dão listas de palavras, tem dificuldades em as ler (1.º ciclo) ou em lê-las com a velocidade com que outros colegas leem (restantes ciclos).
- d) Quando lhe dão listas de pseudopalavras, tem dificuldades em as ler (1.º ciclo) ou em lê-las com a velocidade com que outros colegas leem (restantes ciclos).
- e) Prefere tarefas que não o obriguem a ler.
- f) Costuma ter tonturas, dores de cabeça ou dores de estômago enquanto lê.
- g) Sente ou vê movimentos (das letras, por exemplo) enquanto lê.
- h) Dificuldade em compreender o que lê.
- i) Compreende melhor quando o professor/outra pessoa lê.
- j) Dificuldade em falar sobre textos que lê (1.º ciclo)/fazer comentários a textos que lê (a partir do 1.º ciclo).
- k) Conhece menos palavras do que os colegas.
- l) Demora mais tempo do que os colegas a concluir tarefas que impliquem a leitura e/ou a escrita.
- m) Costuma dar muitos erros (1.º ciclo e 2.º ciclos)/ erros (a partir do 2.º ciclo) em textos ou nas respostas às questões.
- n) Costuma dar erros quando copia do quadro ou de outro caderno.
- o) Escreve a mesma palavra num texto de maneiras diferentes (com erros até diferentes).
- p) Dificuldade em planear e fazer textos/composições.
- q) Demora muito tempo a dar respostas, sobretudo quando tem de escrever mais (perguntas/respostas de desenvolvimento).
- r) Quando relê os seus textos, tem dificuldade em encontrar erros de ortografia ou de organização das ideias.
- s) Quando escreve, prefere utilizar palavras simples.
- t) Fala melhor (de forma mais organizada e utilizando palavras mais adequadas) do que escreve.
- u) Sente que o tempo de que precisa para estudar lhe tira demasiado tempo livre.

- v) Dificuldade nas disciplinas mais relacionadas com a língua (ex: Português, História, Inglês).

Quando nos referimos ao termo «**marcador**», pensamos no conceito de «algo que define», que marca como sendo *isso* – dislexia – e não outra coisa. Embora o presente estudo não tenha tido como âmbito o conceito de *marcador* de dislexia, consideramos importante abordar esse conceito, tendo em conta que uma das hipóteses desta investigação (a segunda) alude à possibilidade de os itens sentidos com mais intensidade e frequência serem aqueles que mais estarão relacionados com marcadores cognitivos mencionados na literatura.

Quando se pesquisa sobre o que incluir no diagnóstico de dislexia, invariavelmente surge o marcador ‘inteligência’, quando, é importante recordar, o DSM-5 (APA, 2014) retira o quociente de inteligência (QI) como marcador cognitivo central para a dislexia. A questão da discrepância continua, contudo, a ser tida como critério, apesar de desde, pelo menos, 2004 se afirmar que não há razão para o QI das pessoas com dislexia não ser baixo (Beaton, 2004); Snowling (2014) afirma ser já consensual que a dislexia ocorre também perante um baixo QI e que o diagnóstico com base no critério de discrepância já não é uma prática aceitável.

O que poderemos considerar como marcadores de dislexia:

A **consciência fonémica** é o melhor marcador cognitivo da dislexia (Vale, Sucena & Viana, 2011). Um défice na consciência fonémica é considerado por muitos investigadores como um défice central na dislexia (De Groot, Van den Bos, Minnaert, & Van der Meulen, 2015).

**Fluência da leitura de palavras isoladas** – o tempo de leitura de palavras mais longas poderá discriminar pessoas com dificuldades de leitura e, concretamente, com dislexia, tendo em conta que, como referem Bijeljac-Babic, Millogo, Farioli e Grainger (2004), ao contrário do que acontece com as crianças que estão a aprender a ler, em que o tempo de leitura aumenta com o tamanho das palavras, nos leitores proficientes o tempo de leitura de palavras é independente do tamanho da palavra.

A **Fluência da leitura de pseudopalavras** indica se o aluno consegue ativar rapidamente o sistema de conversão grafema-fonema.

No seguimento do que afirmam Castles, Polito, Pritchard, Anandakumar e Coltheart (2018), espera-se que os leitores potencialmente disléxicos cometam lexicalizações, dado que irão ter dificuldade em aplicar a conversão grafema-fonema e, por isso, ao contrário dos bons leitores, que em tarefas de leitura de pseudopalavras cometem erros próximos dessas pseudopalavras, os leitores potencialmente disléxicos irão ter tendência para substituírem pseudopalavras por palavras (lexicalizações).

**Memória verbal** - Giorgetti e Lorusso (2019) defendem que o comprometimento relacionado com a memória na dislexia é restrito a estímulos de natureza verbal ou que podem ser recodificados verbalmente.

Diversos estudos apontam a **memória de trabalho** como uma das variáveis que diferenciam um leitor disléxico de um não disléxico (Dehn, 2008), aspeto que estudámos anteriormente (Almeida, 2011).

A nomeação rápida, também conhecida como **nomeação rápida automatizada** (Araújo, Reis, Petersson & Faísca, 2015), quando lenta, é um sintoma importante de dislexia em todas as línguas e sistemas de escrita (Araújo & Faísca, 2019).

#### **4. SOBRE A PERCEÇÃO**

A Associação Americana de Psicologia define<sup>3</sup> «**perceção**» como o processo ou resultado de se tornar consciente de objetos, relacionamentos e eventos por meio dos sentidos, o que inclui atividades como reconhecer, observar e discriminar, sendo que essas atividades permitem que os organismos estruturem e interpretem os estímulos recebidos em conhecimento significativo e atuem de maneira coordenada. Para Baynast, Lendrevie, Lévy, Dionísio e Rodrigues (2018), a perceção pode ser consciente ou inconsciente, dependendo sempre da atenção e da interpretação.

Segundo Dain (2017), falar dos *outros* está sempre limitado aos movimentos dos corpos dos outros e aos sons que eles produzem, por exemplo. As conclusões que retiramos, no estudo que apresentamos

---

<sup>3</sup> In <https://dictionary.apa.org/perception>.

neste artigo, dos participantes – os outros – refletem apenas o que eles nos quiseram transmitir, as respostas que deram. Não se trata de uma visão objetiva do real; aliás Pierre Bourdieu, sociólogo que dedicou parte significativa do seu esforço acadêmico à educação, concilia a subjetividade e a objetividade em vários momentos, como quando afirma que o poder simbólico é uma transfiguração de algo objetivo (Bourdieu, 1989). Um pouco na linha do que o controverso sociólogo Luhmann advoga, não se procura, portanto, encontrar um reflexo total da realidade do objeto (Costa, 2017). Quando um aluno com dislexia afirma que sente com intensidade e frequência de grau 1 ou 5 um determinado sinal, essa será a sua verdade ou a imagem que deseja transmitir? Não saberemos: “we cannot observe the mental states of others” (Dain, 2017, p. 32).

Existem estudos internacionais que afirmam que a prevalência da dislexia em estabelecimentos prisionais é (muito) superior à verificada na população geral (entre muitos outros, Snowling, Adams, Bowyer-Crane & Tobin, 2000). Tal significa que os cerca de 10% - entre 5 % a 10% de alunos de um sistema educativo; o DSM-5 (APA, 2014) situa esta prevalência entre 5% e 15% - de alunos com dislexia que encontramos nas nossas escolas poderão estar em risco acrescido para desenvolverem comportamentos desviantes. A escola tem de conhecer melhor estes alunos em desigualdade por fatores intrínsecos, como é o caso do fator *dislexia*, e esse foi o motivo de, pegando na lista de sinais de alerta para a possibilidade de estarmos perante uma dislexia, procurarmos saber quais são as dificuldades que os alunos mais sentem para, munidos desta informação, deixarmos um contributo na (re)definição de medidas educativas a aplicar no processo de ensino-aprendizagem e contribuirmos para que sejam atenuadas as desvantagens que acentuam o risco de um futuro com problemas, inclusivamente com a lei, com as consequências sociais que daí advêm. Enquanto docente, este estudo assume uma enorme relevância, tendo em conta o número elevado de alunos com dislexia que encontramos nas nossas escolas com quem urge intervir de forma adequada.

## **5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

### **5.1. Objetivos**

Tendo como objetivo geral “encontrar os sinais de Dislexia que mais alunos sentem, percebem, com mais e com menos intensidade e frequência”, foram definidos três objetivos específicos: perceber, por nível de educação e ensino, a quantificação do nível de intensidade e frequência sentida relativamente a cada item/sinal; encontrar por grupo de áreas os itens/sinais que mais alunos sentem com mais e com menos intensidade e frequência; encontrar, numa análise global, os itens/sinais que mais alunos sentem com mais e com menos intensidade e frequência.

### **5.2. Hipóteses**

Na edificação deste estudo, colocámos as seguintes hipóteses:

Primeira hipótese: Prevê-se que os alunos mais novos, do primeiro e do segundo ciclos, sintam com mais intensidade e frequência grande parte dos itens que integram os sinais de alerta da dislexia por comparação com os alunos mais velhos, tendo em conta que os alunos mais velhos, fruto da intervenção e de estratégias compensatórias, devem ultrapassar algumas das suas dificuldades.

Segunda hipótese: Prevê-se que os itens sentidos por área com mais intensidade e frequência sejam os que mais diretamente se relacionam com os marcadores cognitivos de dislexia.

Terceira hipótese: Prevê-se que os alunos sintam com mais intensidade e frequência, de uma forma global, os itens relacionados com as medidas educativas a que as escolas dão, por norma, mais ênfase, com o objetivo de colmatar as dificuldades destes alunos: fluência, precisão e compreensão da leitura e expressão escrita (competência textual-discursiva).

### **5.3. Tipologia da investigação**

Os argumentos para a escolha da perspectiva de investigação quantitativa (descritiva) prendem-se com o facto de haver o objetivo principal de determinar a frequência de um fenómeno numa dada população e definir as características desse fenómeno (Fortin, 2009).

Pretendeu-se que a relação entre o investigador e o investigado fosse objetiva, *limitando-se* aquele a recolher dados, a analisá-los e a retirar conclusões.

O tipo de estudo foi transversal: decorreu entre março e abril de 2019 (construção do questionário, recolha e análise de dados).

#### **5.4. Caracterização da amostra**

Neste estudo, utilizou-se uma amostra não probabilística, portanto não representativa da população - fórmula mais frequente na investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008) -, dado que, embora pudessemos ter acesso aos indivíduos que formam a população, não foi nossa preocupação garantir a generalização dos resultados. Quivy e Campenhoudt (2008) afirmam para a sociologia aquilo que cremos poder ser alargado à educação: “A exigência de representatividade é menos frequente do que por vezes se julga” (p. 161). A amostra foi, além disso, acidental, ou seja, selecionada por conveniência.

Participaram neste estudo, por convite, 53 alunos com diagnóstico de dislexia, do primeiro ciclo ao ensino secundário, de quatro Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu, distribuídos da seguinte forma: 12 alunos do 1.º ciclo, 18 alunos do 2.º ciclo, 17 alunos do 3.º ciclo e 6 alunos do ensino secundário.

#### **5.5. Instrumento de recolha de dados**

Num estudo quantitativo descritivo recorre-se, entre outras técnicas, ao questionário (Fortin, 2009), que é, como constata Vilelas (2017), um conjunto estruturado e predeterminado de questões. Ao contrário do que mencionam Cohen, Manion e Morison (2007), que afirmam que o questionário é rápido a aplicar mas não a construir, a aplicação do questionário deste estudo, assim como a sua construção, foi morosa, dado que o inquiridor teve de ler todas as questões, uma a uma, a cada inquirido, de forma individual, e certificar-se de que as perguntas eram compreendidas para que fosse salvaguardada a questão relacionada com as dificuldades de compreensão da leitura, normalmente presentes nos alunos com dislexia. Cada questionário demorou, em média, 45 minutos a aplicar.

Utilizámos o questionário em formato de papel, tendo sido usado o modo face a face de aplicação do questionário, também designado questionário-entrevista (Fortin, 2009), questionário administrado por entrevista (Brace, 2018) ou questionário de administração indireta (Quivy & Campenhoudt, 2008). Na aplicação deste questionário, colaboraram com a autora do estudo professores de Educação Especial e uma Psicóloga.

Cada encarregado de educação dos 53 alunos que participaram foi contactado primeiro telefonicamente, tendo-lhe sido explicado o estudo; posteriormente, foi pedido a estes representantes legais que assinassem o consentimento informado. Foi também solicitada autorização a cada Diretor de cada agrupamento de escolas

O questionário é composto por duas partes.

A primeira parte é composta por quatro questões que tinham como objetivo caracterizar cada indivíduo: nível de educação e ensino, se tinha diagnóstico de dislexia (pergunta que serviu apenas para efeitos de confirmação, dado que esse era um critério de inclusão no estudo), se teve apoio direto por parte de professor de Educação Especial na Escola no ano letivo de 2018/19 e, no caso de não ter tido, se foi por opção própria/Encarregado de Educação. Esta primeira parte integra dois tipos de questões: questão de escolha múltipla, a primeira, e questões dicotómicas, as restantes. A recolha destes dados permitiu retirar algumas conclusões que não são apresentadas neste trabalho.

A segunda parte, constituída por escalas de classificação, integra quatro subpartes que pretenderam recolher a perceção dos alunos relativamente a quatro áreas, algumas das quais subdivididas: linguagem oral, psicomotricidade, perceção e memória e linguagem escrita. Após cada questão lida pelo inquiridor (e lida as vezes que fossem necessárias), cada aluno, individualmente, era convidado a referir qual o grau de intensidade e frequência (1 = não/nunca; 2 = quase nunca; 3 = às vezes; 4 = quase sempre; 5 = sim/sempre) associado à sua resposta.

O questionário foi testado a cinco alunos com diagnóstico de dislexia, que não integraram o estudo. Não houve alterações ao questionário na sequência dessa pré-testagem.

Há um aspeto relacionado com a terminologia “intensidade e frequência” que também carece de esclarecimento, tendo em conta que a definição adotada ditou a forma como os itens foram colocados ou seja, como as questões foram formuladas: 5 significou «mais intensidade e frequência» (mais dificuldades); 1 significou «menos intensidade e frequência» (menos dificuldades). Tendo em conta que o questionário partiu de sinais de alerta para a dislexia, o expectável seria, salvaguardando a máxima «cada caso é um caso», que grande parte dos itens, na grande parte dos participantes, fosse percebido com intensidade 4 ou 5. Por esse facto, quando nos referimos aos itens que mais alunos sentem com **mais** intensidade e frequência, estamos a centrar-nos unicamente nas respostas com 4 e 5 (4+5); quando nos referimos aos itens que mais alunos sentem com **menos** intensidade e frequência, estamos a centrar-nos apenas nas respostas dadas com 1. O intervalo restante serviu apenas para permitir que os alunos se expressassem de forma mais precisa.

## 6. RESULTADOS

Optamos por apresentar os dados/resultados guiando-nos pelos nossos objetivos e, deste modo, responder de forma mais direta aos mesmos através da testagem das hipóteses formuladas.

**Primeiro objetivo:** Foi possível perceber, por nível de educação e ensino, a quantificação do nível de intensidade e frequência sentida pelos participantes relativamente a cada sinal/dificuldade. Remetemos para o anexo 1 os dados gerais para consulta. O dado, para nós, mais curioso deste estudo foi o facto de não termos conseguido confirmar a nossa **primeira hipótese**, tendo em conta que, como pode ser verificado nessas tabelas, os alunos mais novos, do primeiro e do segundo ciclos, não revelam sentir com mais intensidade e frequência grande parte dos itens que integram os sinais de alerta da dislexia por comparação com os alunos mais velhos. São, ao contrário, os alunos mais velhos que referem sentir mais dificuldades. A hipótese tinha sido formulada, tendo em conta que, como dissemos, os alunos mais velhos, fruto da intervenção e de estratégias compensatórias, devem

ultrapassar algumas das suas dificuldades. Na discussão dos resultados, apresentaremos a nossa análise a esta circunstância.

**Segundo objetivo:** Encontrámos, por grupo de áreas, os itens/sinais que mais alunos sentiram com mais e com menos intensidade e frequência, dados que podem ser consultados no anexo 2. Analisando esses dados, confirmamos a nossa **segunda hipótese**, porque os itens, por área, sentidos com mais intensidade e frequência são os que mais diretamente se relacionam com os marcadores de dislexia, com especial ênfase para a memória. Sobre a questão das dificuldades de compreensão da leitura, que surgem como centrais neste estudo, apresentamos uma reflexão no ponto seguinte deste artigo.

**Terceiro objetivo:** Encontrámos, numa análise global, os itens/sinais que mais alunos sentiram com mais e com menos intensidade e frequência, conseguindo confirmar a nossa **terceira hipótese**, porque os alunos revelam, de facto, sentir com mais intensidade e frequência, de uma forma global, os itens relacionados com as medidas educativas a que as escolas dão, por norma, mais ênfase, com o objetivo de colmatar as dificuldades destes alunos: fluência, precisão e compreensão da leitura e escrita (competência textual-discursiva). Parece-nos muito importante salientar, como se percebe pela análise da tabela n.º 15 (anexo 3), que todos os alunos, em todos os níveis de educação e de ensino, referem que compreendem melhor quando alguém lê. Há, contudo, um aspeto que nos deve fazer refletir, relacionado com a medida, frequentemente solicitada, «privilegiar a participação oral dos alunos», tendo em conta que os participantes afirmaram que “Nas conversas ou nas aulas, as outras pessoas falam mais”, revelando que poderão sentir-se inibidos perante o convite do professor para expressarem o seu conhecimento numa aula.

## **7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Analisando particularmente as tabelas do anexo 2, surgem algumas questões que gostaríamos de realçar pela importância que lhes reconhecemos enquanto docente.

**Todos os alunos**, em todos os níveis de educação e de ensino, referem que **compreendem melhor quando alguém lê**. Sabemos que o DSM-5 (APA, 2014) considera como critério de diagnóstico para a Perturbação da Aprendizagem Específica com Déficit na Leitura dificuldades de compreensão da leitura; no caso da dislexia, a literatura refere que estas dificuldades são secundárias a outros défices (Shaywitz & Shaywitz, 2008) e que, portanto, esta – compreensão da leitura - não deve ser considerada um marcador. Seja como for, é, sem dúvida, um sinal sentido de forma inequívoca por alunos com dislexia e deve ser um sinal de alerta para a escola, reforçando a importância da leitura de enunciados por parte do professor.

Em segundo lugar, percebemos que um número muito significativo de participantes afirma que, **nas conversas ou nas aulas, as outras pessoas falam mais**. Tal deverá ser tido em conta quando se selecionam as medidas educativas a adotar por parte da escola. Por vezes, fica definido que deverá privilegiar-se a participação oral em detrimento da escrita, mas, nestes alunos, esta poderá não ser a melhor estratégia ou, caso a alternativa seja mais penalizadora para o aluno (a escrita), terá de se adotar um conjunto de procedimentos que poderão passar por (i) treino prévio do que vai ser trabalhado com recurso ao role playing, (ii) uso de guião contendo o que deverá abordar, (iii) uso de power point, (iv) diálogo guiado pelo professor.

Igualmente referenciado por um número muito expressivo de participantes é o facto de **escreverem mais devagar do que os seus colegas**, circunstância que remete para a necessidade de tempo suplementar. Ainda relativamente à escrita, é também muito relevante o facto de um número muito significativo de participantes mencionar que, **quando escrevem, preferem utilizar palavras simples**, remetendo para a diferença entre o vocabulário que têm e o vocabulário que usam na escrita, disparidade que resultará do receio de darem erros e/ou de desejarem encurtar o doloroso tempo despendido no ato da escrita. Neste caso, é importante que os alunos não sejam penalizados por esses erros e outras questões relacionadas com a escrita, e muito importante, sobretudo com os alunos mais velhos: recordar-lhes que essa penalização não existe, incentivando-os a usarem vocabulário mais adequado à sua idade.

A **dificuldade em memorizar a tabuada** é também muito referenciada e, também neste caso, a escola não pode limitar-se a penalizar o aluno; uma possibilidade é ser permitido que, em situação de avaliação, possa ser consultada esta informação.

Para além de questões relacionadas com aquilo a que a escola tem de estar atenta no sentido de compensar os fatores individuais e até, eventualmente, socioculturais - e sob esse ponto de vista, consideramos que o presente estudo pode ser um contributo importante, porque resulta daquilo que os próprios alunos nos dizem -, cremos que este estudo levanta uma (outra) questão, sociológica, com interesse. Analisando as tabelas que constam do anexo 2, constatamos

- (i) que **as dificuldades permanecem no tempo** – sabemos que a dislexia é uma condição permanente cujas consequências melhoram com o tempo embora não graças à idade mas a uma intervenção adequada, sistemática e, tanto quanto possível, intensiva, e, por isso, foi com surpresa que verificámos
- (ii) que **os alunos mais velhos afirmam sentir mais itens com intensidade e frequência do que os alunos mais novos.**

Colocámos, então, duas possibilidades para explicar este resultado: ou os alunos mais velhos têm mais consciência das suas dificuldades ou (ou/e) os alunos mais novos se sentem mais constrangidos em assumir as suas dificuldades; de facto, embora o questionário tenha sido preenchido individualmente, a verdade é que o participante não estava sozinho: estava com o adulto/inquiridor.

Os alunos mais velhos, fruto de circunstâncias várias, já terão ultrapassado a fase de esconder as suas fragilidades e estarão a caminho de criar a resistência possível ao inferno que os *outros* são (Sartre, 1977).

## CONCLUSÃO

É urgente perceber o que é a dislexia e quais são as dificuldades dos alunos, e de cada aluno, com dislexia. Com o presente estudo procurámos conhecer melhor estes alunos, ouvindo as suas perceções quanto às suas maiores dificuldades.

Os alunos com dislexia apresentam dificuldades significativas no seu percurso escolar, sentidas ao longo do tempo. Fica, de facto, claro com este estudo que não só as dificuldades não desaparecem com a idade como a percepção das dificuldades se acentua ao longo do tempo, possivelmente porque deixam de se importar com a opinião dos outros (no estudo, o *outro* é o inquiridor) - falamos dos pares, que frequentemente maltratam os alunos com dislexia por não compreenderem as suas dificuldades ou por simples desporto/maldade – ou porque será maior o seu conhecimento relativamente ao esperado.

Apesar de reconhecermos a pertinência dos dados que apresentámos, não podemos deixar de mencionar o facto de a amostra de alunos do ensino secundário ter apenas 6 participantes.

Acreditamos que este estudo poderá dar um importante contributo para que se compreenda melhor a desvantagem em que se encontram os alunos com dislexia e para que se atenuem na escola – e futuramente na sociedade - essa desigualdade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos, em primeiro lugar, aos participantes na pesquisa, os alunos que responderam aos questionários. Agradecemos aos Diretores dos Agrupamentos que nos autorizaram a aplicação do questionário em cada escola.

Agradecemos aos professores e psicóloga, apenas referidos em nome próprio para que não haja possíveis identificações com escolas – Anabela, Cristina, Helena, Joana, Luísa, Maria João e Tadeu -, que colaboraram na aplicação dos questionários.

Agradecemos ao especialista em excel, Hugo Almeida, que construiu as folhas de cálculo que permitiram integrar e analisar os dados recolhidos com o questionário.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. F. F. F. (2011). *A compreensão da leitura em alunos disléxicos: proposta de intervenção para o 3.º ciclo e para o ensino secundário*. Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9094/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>.
- Álvarez, C. P. & Brotóns, E. B. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>.
- Alexander-Passe, N. (2016). The School's Role in Creating Successful and Unsuccessful Dyslexics. *Journal of psychology & psychotherapy*, 6 (1), 1-13. Doi: 10.4172/2161-0487.1000238.
- APA-Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição – DSM-5*. Virgínia: Lisboa: Climepsi Editores.
- Araújo, S. & Faisca, L. (2019) A Meta-Analytic Review of NamingSpeed Deficits in Developmental Dyslexia, *Scientific Studies of Reading*, 23:5, 349-368, DOI: 10.1080/10888438.2019.1572758
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M. & Faisca, L. (2015). Rapid Automatized Naming and Reading Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107 (3), 868–883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>.
- Baynast, A., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionísio, P. & Rodrigues, V. (2018). *Mercator*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Beaton, A. A. (2004). *Dyslexia, Reading and Brain: a Sourcebook of Psychological and Biological Research*. New York: Psychological Press.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV, 108-109.
- Bijeljac-Babic, R., Millogo, V., Farioli, F. & Grainger J. A. (2004). Developmental investigation of word length effects in reading

- using a new on-line word identification paradigm. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, pp. 2004; 17:411–31.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & the CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 1068–1080.  
Doi:10.1111/jcpp.12721.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Brace, I. (2018). *Questionnaire Design: How to plan, structure and write survey material for effective market research*. 4.<sup>a</sup> edição. Londres: Kogan Page.
- Castles, A., Polito, V., Pritchard, S., Anandakumar, T. & Coltheart, M. (2018). Do nonword reading tests for children measure what we want them to? An analysis of year 2 error responses. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23:2, 153-165, DOI: 10.1080/19404158.2018.1549088.
- CNE - Conselho Nacional da Educação (2018). Estado da Educação 2017. Lisboa: CNE.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6.<sup>a</sup> edição. Londres: Taylors & Francis.
- Costa, E. G. (2017). Para entender a sociologia de Niklas Luhmann. *SciELO*, 30 (81).  
<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792017000300013>.
- Dain, E. (2017). Remarks on Perception and Other Minds. *Nordic Wittgenstein Review*, 6 (2), 31- 45. Doi: 10.15845/nwr.v6i2.3403.
- De Groot, B. J. A., Van den Bos, K. P., Minnaert, A. E. M. G., & Van der Meulen, B. F. (2015). Phonological processing and word reading in typically developing and reading disabled children: Severity matters. *Scientific Studies of Reading*, 19, 166–181.  
doi:10.1080/10888438.2014.973028.

- Dehn, M. J. (2008). *Working Memory and Academic Learning – Assessment and Intervention*. New Jersey: Wiley.
- Figueira, A. P. C. & Ferreira, T. (2019). A linguagem figurativa, compreensão e expressão. Estudo comparativo: alunos de classe regular e alunos referenciados com necessidades educativas especiais. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 197-210. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.381>.
- Fortin, M-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Galaburda, A. M. (1989). Introduction. In A. M. Galaburda (edit), *From Reading to Neurons* (pp. xix-xxii). Massachusetts Institute of Technology.
- Hoin, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness – From research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Giorgetti, M. & Lorusso, M. L. (2019). Specific conditions for a selective deficit in memory for order in children with dyslexia. *Child Neuropsychology*, 25:6, 742-771, DOI: 10.1080/09297049.2018.1530746.
- Goldstein, S., Naglieri, J. A. e DeVries, M. (2011). *Learning and Attention Disorders in Adolescence and Adulthood – Assessment and Treatment*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Ibarra, R. (2013). As raízes da Dislexia. Disponível em: <http://www.abc.es/salud/noticias/20131206/abci-dislexia-causas-science201312051917.html>  
<http://dislex.co.pt/index.php/impactodivugacao/noticias/130-artigomensal3>.
- Liberman, I. Y. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.
- Malpas, M. D. (2017). *Self-Fulfilment With Dyslexia: a Blueprint for Success*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Pinto, J. da S., Martins, R., & Campos, S. (2013). Inclusão: utopia ou realidade. *Gestão E Desenvolvimento*, (21), 185-206. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.436>.

- Quivy, R. & Campenhaut, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5.ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia – a Practitioner’s Handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Riddick, B. (2000). *Living with Dyslexia*. London: Routledge.
- Sartre, J. P. (1977). *Entre quatro paredes*. São Paulo: Abril Cultural.
- Serra, H., Nunes, G. & Santos, C. (2005). Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Lisboa: Asa.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2008). *Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia*. Consultado em 20 de Agosto de 2010, de <http://www2.cs.uidaho.edu/~tsoule/neuro508/ShaywitzShaywitz2008reading.pdf>.
- Snowling, M. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2, 43–58. Doi: 10.5871/jba/002.043.
- Tanner, K. (2009, setembro, 22). Adult dyslexia and the ‘conundrum of failure’. *Journal Disability & Society*, 785-797.
- Snowling, M. J., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. & Tobin, V. (2000). Levels of literacy among juvenile offenders: the incidence of specific reading difficulties. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cbm.362>.
- Vale, A. P., Sucena, A. & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Lusófona de Educação de Educação*, 18, 45-56. ISSN: 1646-401X.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. 2.ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wagner, R. F. (1973). *Rudolf Berlin: Originator of the Term Dyslexia*. Disponível em: [https://rudolfberlin.files.wordpress.com/2013/04/wagner\\_1973.pdf](https://rudolfberlin.files.wordpress.com/2013/04/wagner_1973.pdf).

## LEGISLAÇÃO

- Lei Constitucional n.º 1 da Assembleia da República (2005). Diário da República: I Série, n.º 155. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/243729>.

- Decreto-Lei n.º 54 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>.
- Decreto-Lei n.º 55 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>.

## Anexo 1

1. Linguagem oral										
1.1. Vocabulário e Expressão	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dificuldades em compreender o que as pessoas dizem	13	24,5%	16	30,2%	20	37,7%	2	3,8%	2	3,8%
Dificuldade em começar as conversas	25	47,2%	10	18,9%	13	24,5%	3	5,7%	2	3,8%
Nas conversas ou nas aulas, os outros meninos/as outras pessoas falam mais	7	13,2%	3	5,7%	15	28,3%	16	30,2%	12	22,6%
Dificuldades em usar as palavras certas quando quer falar	7	13,2%	9	17,0%	25	47,2%	10	18,9%	2	3,8%
As pessoas têm dificuldades em compreender o que quer dizer	27	50,9%	12	22,6%	11	20,8%	2	3,8%	1	1,9%
As pessoas costumam pedir que se explique melhor quando fala	21	39,6%	10	18,9%	14	26,4%	4	7,5%	3	5,7%
Há palavras que diz de forma incorreta	2	3,8%	13	24,5%	28	52,8%	6	11,3%	4	7,5%
Troca letras quando fala	20	37,7%	12	22,6%	17	32,1%	3	5,7%	1	1,9%

Tabela 1: Dados respeitantes à linguagem oral | TOTAL

2. Psicomotricidade										
2.1. Esquema corporal, lateralidade, orientação no espaço e no tempo	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dificuldade em dizer qual é a mão direita e esquerda	41	77,4%	5	9,4%	2	3,8%	2	3,8%	3	5,7%
Um(a) vez usa a mão direita, outras a esquerda para realizar tarefas	28	52,8%	5	9,4%	12	22,6%	3	5,7%	5	9,4%
Um(a) vez usa o pé direito, outros o esquerdo para realizar tarefas	20	37,7%	6	11,3%	17	32,1%	5	9,4%	5	9,4%
Tem dificuldades em escrever as letras seguindo as indicações dadas pelo professor	26	49,1%	7	13,2%	17	32,1%	1	1,9%	2	3,8%
Escreve as letras ao contrário (ex: E em vez de 3)?	42	79,2%	5	9,4%	5	9,4%	0	0,0%	1	1,9%
Tem dificuldade em copiar pela mesma ordem seqüências de símbolos (ex: enunciados de contas), trocando, por exemplo, a ordem de algarismos num numeral (83 por 38)	35	66,0%	7	13,2%	9	17,0%	1	1,9%	1	1,9%
Costuma perder-se quando está em lugares novos ou que conhece mal	16	30,2%	12	22,6%	13	24,5%	9	17,0%	2	3,8%
Costuma atrasar-se nas tarefas	15	28,3%	8	15,1%	22	41,5%	5	9,4%	3	5,7%
Tem dificuldade em se organizar	20	37,7%	11	20,8%	15	28,3%	6	11,3%	1	1,9%
É difícil perceber quanto demora a passar um minuto ou uma hora, quanto falta para tocar ou qual é o tempo que deve durar uma tarefa	22	41,5%	12	22,6%	12	22,6%	5	9,4%	2	3,8%
Confunde datas	30	56,6%	9	17,0%	11	20,8%	0	0,0%	1	1,9%
Quando lhe dão imagens (1.º ciclo) ou seqüências de extratos de textos (ciclos seguintes) para ordenar, tem dificuldades	15	28,3%	8	15,1%	21	39,6%	6	11,3%	3	5,7%

Tabela 2: Dados respeitantes à Psicomotricidades – Parte 1 | TOTAL

2. Psicomotricidade										
2.2. Motricidade fina (controlo e destreza)	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dificuldade em segurar a caneta ou o lápis de forma firme	44	83,0%	4	7,5%	3	5,7%	1	1,9%	1	1,9%
Dificuldade em seguir a ordem de grafismos (linhas, curvas, etc.)	31	58,5%	10	18,9%	10	18,9%	2	3,8%	0	0,0%
Dificuldade em escrever de forma a que se perceba bem a letra	23	43,4%	9	17,0%	14	26,4%	6	11,3%	1	1,9%
Quando escreve, nem sempre liga bem as letras umas às outras	32	60,4%	14	26,4%	6	11,3%	1	1,9%	0	0,0%
A letra tem um tamanho maior ou mais pequeno do que deveria ter	29	54,7%	5	9,4%	13	24,5%	3	5,7%	3	5,7%
Escreve mais devagar do que os seus colegas	19	35,8%	6	11,3%	11	20,8%	10	18,9%	7	13,2%

Tabela 3: Dados respeitantes à Psicomotricidades – Parte 2 / TOTAL

3. Perceção e memória										
a. Auditiva e visual	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dificuldade em saber se a palavra se escreve com d ou t, com p ou b, com nh ou lh, por exemplo	10	18,9%	11	20,8%	17	32,1%	12	22,6%	3	5,7%
Dificuldade em memorizar 4, 5 (1.º ciclo)/ 5 a 7 palavras (restantes ciclos) seguidas	7	13,2%	5	9,4%	18	34,0%	15	28,3%	8	15,1%
Dificuldade em reproduzir seqüências de 4, 5 (1.º ciclo)/ 5 a 7 palavras (restantes ciclos) palavras pela ordem inversa (memória de trabalho)	1	1,9%	2	3,8%	22	41,5%	13	24,5%	15	28,3%
Dificuldade em memorizar (repetir) frases que lhe ditam	6	11,3%	11	20,8%	17	32,1%	12	22,6%	7	13,2%
Dificuldade em encontrar diferenças em imagens	22	41,5%	19	35,8%	8	15,1%	2	3,8%	1	1,9%
Precisa que lhe repitam as instruções ou os números de telefone	13	24,5%	8	15,1%	14	26,4%	11	20,8%	7	13,2%
Dificuldades em memorizar a tabuada	4	7,5%	3	5,7%	5	9,4%	20	37,7%	20	37,7%
Dificuldade em dizer os meses do ano de trás para a frente	5	9,4%	12	22,6%	10	18,9%	7	13,2%	19	35,8%

Tabela 4: Dados respeitantes à perceção e memória / TOTAL

4. Linguagem escrita										
a. Leitura e Escrita	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3- Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dificuldades em soletrar palavras	12	22,6%	9	17,0%	18	34,0%	10	18,9%	4	7,5%
Dificuldade em ler textos (descodificar)	2	3,8%	10	18,9%	21	39,6%	12	22,6%	7	13,2%
Dificuldade em ler palavras isoladas (1.º ciclo) ou em lê-las com a velocidade com que outros colegas leem (restantes ciclos)	5	9,4%	7	13,2%	20	37,7%	12	22,6%	9	17,0%
Dificuldade em ler listas de pseudopalavras (1.º ciclo) ou em lê-las com a velocidade com que outros colegas leem (restantes ciclos)	3	5,7%	8	15,1%	15	28,3%	15	28,3%	12	22,6%
Prefere tarefas que não o obriguem a ler	3	5,7%	5	9,4%	10	18,9%	12	22,6%	23	43,4%
Tonturas, dores de cabeça ou dores de estômago enquanto lê	35	66,0%	8	15,1%	7	13,2%	2	3,8%	1	1,9%
Sente ou vê movimentos (das letras, por exemplo) enquanto lê	27	50,9%	6	11,3%	14	26,4%	3	5,7%	3	5,7%

Tabela 5: Dados respeitantes à linguagem escrita | TOTAL

Dificuldade em compreender o que lê	2	3,8%	6	11,3%	28	52,8%	11	20,8%	6	11,3%
Compreende melhor quando o professor/outra pessoa lê	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%	9	17,0%	34	64,2%
Dificuldades em falar sobre textos que lê (1.º ciclo)/ fazer comentários a textos que lê (a partir do 1.º ciclo)	7	13,2%	6	11,3%	16	30,2%	16	30,2%	7	13,2%
Conhece menos palavras que outros colegas	17	32,1%	7	13,2%	17	32,1%	5	9,4%	7	13,2%
Demora mais tempo do que os colegas a concluir tarefas que impliquem a leitura e/ou a escrita	5	9,4%	6	11,3%	13	24,5%	11	20,8%	18	34,0%

Tabela 6: Dados respeitantes à linguagem escrita (cont.) | TOTAL

Costuma dar muitos erros (1.º ciclo e 2.º ciclos)/ erros (a partir do 2.º ciclo) em textos ou nas respostas às questões	1	1,9%	4	7,5%	21	39,6%	17	32,1%	10	18,9%
Costuma dar erros quando copia do quadro ou de outro caderno	15	28,3%	13	24,5%	15	28,3%	4	7,5%	6	11,3%
Escreve a mesma palavra num texto de maneiras diferentes (com erros até diferentes)	12	22,6%	8	15,1%	19	35,8%	11	20,8%	3	5,7%
Dificuldades em planear e fazer textos/composições	3	5,7%	6	11,3%	16	30,2%	14	26,4%	14	26,4%
Demora muito tempo a dar respostas, sobretudo quando tem de escrever mais (perguntas de desenvolvimento)	0	0,0%	5	9,4%	19	35,8%	19	35,8%	10	18,9%
Quando relê os textos, tem dificuldade em encontrar erros de ortografia ou de organização das ideias	3	5,7%	5	9,4%	15	28,3%	15	28,3%	15	28,3%
Quando escreve, prefere utilizar palavras simples	0	0,0%	1	1,9%	8	15,1%	24	45,3%	20	37,7%
Sente que fala melhor (de forma mais organizada e utilizando palavras mais adequadas) do que escreve	4	7,5%	2	3,8%	7	13,2%	15	28,3%	25	47,2%
O tempo de que precisa para estudar tira-lhe demasiado tempo livre	12	22,6%	7	13,2%	14	26,4%	9	17,0%	11	20,8%
Mais dificuldades nas disciplinas relacionadas com a língua (ex: Português, HGP, História, Inglês)	5	9,4%	6	11,3%	9	17,0%	16	30,2%	17	32,1%

*Tabela 7: Dados respeitantes à linguagem escrita (cont.) | TOTAL*

## Anexo 2

## Análise global por área

1. Linguagem oral										
1.1. Vocabulário e Expressão	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Nas conversas ou nas aulas, as outras pessoas falam mais	7	13,2%	3	5,7%	15	28,3%	16	30,2%	12	22,6%

Tabela 8: Análise global por área: linguagem oral - mais intensidade e frequência

2. Psicomotricidade										
2.1. Esquema corporal, lateralidade, orientação no espaço e no tempo	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Um(a) vez usa a mão direita, outras a esquerda para realizar tarefas	28	52,8%	5	9,4%	12	22,6%	3	5,7%	5	9,4%
Um(a) vez usa o pé direito, outras o esquerdo para realizar tarefas	20	37,7%	6	11,3%	17	32,1%	5	9,4%	5	9,4%
Costuma perder-se quando está em lugares novos ou que conhece mal	16	30,2%	12	22,6%	13	24,5%	9	17,0%	2	3,8%

Tabela 9: Análise global por área: Psicomotricidade - mais intensidade e frequência

2. Psicomotricidade										
2.2. Motricidade fina (controlo e destreza)	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Escreve mais devagar do que os seus colegas	19	35,8%	6	11,3%	11	20,8%	10	18,9%	7	13,2%

Tabela 10: Análise global por área: Psicomotricidade (cont.) - mais intensidade e frequência

3. Perceção e memória										
a. Auditiva e visual	1 - Não / Nunca		2 - Quase nunca		3 - Às vezes		4 - Quase sempre		5 - Sim / Sempre	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dificuldades em memorizar a tabuada	4	7,5%	3	5,7%	5	9,4%	20	37,7%	20	37,7%

Tabela 11: Análise global por área - mais intensidade e frequência

Compreende melhor quando o professor/outra pessoa lê	4	7,5%	1	1,9%	5	9,4%	9	17,0%	34	64,2%
Quando escreve, prefere utilizar palavras simples	0	0,0%	1	1,9%	8	15,1%	24	45,3%	20	37,7%

Tabela 12: Linguagem escrita - Análise global por área - mais intensidade e frequência

Anexo 3

Tabelas análise global por item

Itens/Sinais	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES
Dificuldade em ser compreendido	X			
Dificuldade em dizer qual é a mão direita ou a esquerda	X	X		
Escrever as letras ao contrário	X		X	X
Dificuldade em segurar a caneta ou lápis de forma firme	X		X	X
Sente ou vê movimentos (das letras, por exemplo) enquanto lê	X			

Tabela 13: Análise global por item - menos intensidade e frequência

Itens/Sinais	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES
Compreende melhor quando o professor/outra pessoa lê	X	X	X	X
Quando escreve, prefere utilizar palavras simples	X		X	X
Dificuldade em memorizar a tabuada			X	
Prefere tarefas que não o obriguem a ler				X
Dificuldade em planear e fazer composições				X
Sente que fala melhor (de forma mais organizada e utilizando palavras mais adequadas) do que escreve				X

Tabela 14: Análise global por item - mais intensidade e frequência