



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**Os contributos das estratégias multissensoriais
para uma intervenção eficaz na Dislexia dos
alunos no 1º ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências de
Educação - Educação Especial**

Alzira Maria Trigo Lages

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Maio 2026



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**Os contributos das estratégias multissensoriais
para uma intervenção eficaz na Dislexia dos alunos
no 1º ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação - Educação Especial**

Alzira Maria Trigo Lages

Sob a Orientação da
Prof. Doutora Filomena Ermida Costa Figueiredo Branco Ponte

RESUMO

A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem, de origem neurobiológica, que afeta a precisão, fluência e automatização da leitura, comprometendo a descodificação, a ortografia e a compreensão textual. No 1.º ciclo do Ensino Básico, estas dificuldades tornam-se particularmente evidentes, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e fundamentadas na evidência científica. A literatura destaca a importância das abordagens estruturadas, explícitas e multissensoriais, capazes de reforçar a consciência fonológica, a associação grafema - fonema e a fluência leitora. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar o contributo das estratégias multissensoriais, incluindo o Programa EKui, para a intervenção eficaz na dislexia em alunos do 1.º ciclo.

A investigação adotou uma metodologia qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas realizadas a 35 professores do 1.º ciclo, com vista a compreender perceções, práticas e desafios na implementação destas metodologias. A análise temática das transcrições revelou que os docentes reconhecem a centralidade da consciência fonológica, da intervenção precoce e da diferenciação pedagógica, embora refiram limitações ao nível da formação específica e dos recursos disponíveis. Os professores que utilizam estratégias multissensoriais relatam melhorias significativas na motivação, fluência leitora, discriminação auditiva e autonomia dos alunos com dislexia.

Os resultados evidenciam que as metodologias multissensoriais, como o Programa EKui, constituem um contributo relevante para o desenvolvimento da leitura e da escrita, promovendo ambientes inclusivos e equitativos. O estudo reforça a necessidade de formação contínua dos docentes e de práticas pedagógicas baseadas na evidência, capazes de garantir o sucesso educativo e o bem-estar sócio emocional das crianças com dislexia.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia; diagnóstico; estratégias multissensoriais; formação de professores; família

ABSTRACT

Dyslexia is a neurobiological specific learning disorder characterised by persistent difficulties in decoding, spelling, reading accuracy and fluency, despite adequate cognitive abilities and educational opportunities. In the early years of primary education, these difficulties become particularly evident, requiring structured, explicit and evidence-based pedagogical approaches. The literature highlights the effectiveness of multisensory methodologies in strengthening phonological awareness, grapheme–phoneme correspondence and reading fluency. This study aimed to examine the contribution of multisensory strategies, including the EKui Programme, to effective intervention in dyslexia among pupils in the first cycle of basic education.

A qualitative research design was adopted, using semi-structured interviews with 35 primary school teachers to explore their perceptions, practices and challenges regarding the implementation of multisensory approaches. Thematic analysis revealed that teachers acknowledge the centrality of phonological processing, early intervention and differentiated instruction, while also reporting constraints related to training and resource availability. Teachers who employ multisensory methodologies reported significant improvements in pupils' motivation, reading fluency, auditory discrimination and autonomy.

Findings indicate that multisensory approaches represent a valuable pedagogical contribution to the development of reading and writing skills, promoting inclusive and equitable learning environments. The study reinforces the need for continuous teacher training and the adoption of evidence-based practices to ensure the academic success and socio-emotional well-being of pupils with dyslexia.

KEYWORDS: *Dyslexia; assessment; multisensory approaches; teacher education; family involve*

ÍNDICE

Introdução	10
CAPÍTULO I - Módulo Conceptual	12
1. Leitura e escrita	13
2. Dislexia	15
2.1. Características e sinais da dislexia	15
2.2. Tipos e classificação da dislexia	20
2.3. Perturbações relacionadas com dislexia: disgrafia, disortografia e discalculia.	22
3. Dislexia e compreensão leitora	24
4. Dificuldades no processamento fonológico	27
5. Erros de leitura e escrita	30
6. A importância da intervenção precoce	33
6.1. Estratégias de intervenção	36
6.2. Práticas educativas	38
6.3. A dislexia no contexto escolar e a formação de professores	41
6.4. O papel da família e da escola	44
7. O papel dos métodos multissensoriais	46
7.1. Jogos Educativos	49
7.2. Tecnologia Assistiva	52
7.3. Programa EKui (Equidade, Knowledge, Universalidade, Inclusão)	53
CAPÍTULO II- Enquadramento do Estudo	72
Motivação	79
1. Objetivos	80
1.1. Objetivos Gerais	80
1.2. Objetivos Específicos	80
CAPÍTULO III. Metodologia	81
1. Participantes	82
2. Instrumentos	82
3. Procedimentos	83
CAPÍTULO IV. Apresentação e discussão dos resultados	85
Conclusão	98

Referências Bibliográficas	101
Anexos	105

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

ASHOKA - Organização internacional de inovação social

DISLEX - Associação Portuguesa de Dislexia

IDA - Intervenção Diferenciada na Aprendizagem

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EKUI - Educação, Conhecimento, Universalidade e Inclusão

RAM - Nomeação Automática Rápida

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

ÍNDICE DE SIGLAS

DSM-5 - Manual Estatístico de Transtornos Mentais, 5.^a edição

LGP - Língua Gestual Portuguesa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Processos cognitivos

Tabela1-Tabela comparativa com o Ekui e os métodos multissensoriais tradicionais.

ÍNDICE DE IMAGENS

Figuras. 1 - Conjunto EKui

Figuras. 2 - Cartas Ekui e posição labial e fonoarticulação das letras

Figuras. 3 - Atividades com o Ekui e Braille, em sala de aula

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Parte I: questão 1

Gráfico 2 - Parte I: questão 2

Gráfico 3 - Parte I: questão 3

Gráfico 4 - Parte I: questão 4

Gráfico 5 - Parte I: questão 5

Gráfico 6 - Parte I: questão 6

Gráfico 7 - Parte I: questão 7

Gráfico 8 - Parte I: questão 8

Gráfico 9 - Parte II: questão 9

Gráfico 10 - Parte II: questão 12

Gráfico 11 - Parte II: questão 16

Gráfico 12 - Parte II: questão 1

Gráfico 13 - Parte II: questão 2

Agradecimentos

Esta longa caminhada, não a percorri sozinha. Trouxe comigo todos os que me sorriram pela vida fora, todos os que me edificaram como ser humano e profissional. Obrigado, amigos.

Expresso o meu enorme agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento à Orientadora Científica Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte, pela sua exigência e organização que me obrigou a primar pelo rigor e a refletir sobre as opções tomadas, traçando a metodologia de trabalho a seguir, tendo sido um impulso valioso para que o projeto se concretizasse, encorajando-me sempre a não desistir.

Dedico esta pesquisa a todos os que me ajudaram direta ou indiretamente a transformar este sonho em realidade. Obrigada pela ajuda impagável, pelo apoio, incentivo e compreensão
- Dra. Elisabete e João.

Agradeço também a todos os profissionais com os quais tive o prazer de trabalhar e que têm contribuído para me enriquecer com a partilha de conhecimentos, especialmente à minha amiga Vera Medeiros, que está comigo nesta jornada.

Introdução

*“Dislexia é apenas um outro caminho;
não é uma estrada mais lenta, menos inteligente,
só um caminho diferente”*

Henry Winkler

A leitura constitui uma competência fundamental para o sucesso escolar e para a participação plena na vida social. Quando uma criança apresenta dificuldades significativas na aprendizagem da leitura, todo o seu percurso académico e desenvolvimento emocional podem ser comprometidos. Entre as causas mais frequentes de insucesso escolar encontra-se a dislexia, frequentemente associada, de forma errónea, a uma má alfabetização ou a níveis de inteligência inferiores. Esta perceção incorreta contribui para atrasos na identificação e intervenção, agravando as dificuldades e aumentando o risco de exclusão.

Os primeiros sinais de dislexia podem surgir ainda na educação pré-escolar, tornando-se mais evidentes com o início da alfabetização no 1.º ciclo. As dificuldades fonológicas, como o reconhecimento de letras, a associação grafema-fonema, a discriminação de sons ou as trocas recorrentes na fala e na escrita constituem indicadores precoces relevantes (Wagner, 2010). Quando o diagnóstico ocorre tardiamente, muitas vezes apenas após o 2.º ou 3.º ano, as consequências tornam-se mais severas, refletindo-se em desmotivação, baixa autoestima e dificuldades persistentes na leitura e escrita.

A literatura evidencia que intervenções focadas no treino de habilidades fonológicas promovem melhorias significativas no desempenho dos alunos, independentemente de apresentarem ou não dificuldades de aprendizagem (Justino & Barrera, 2012). Assim, compreender as bases neurobiológicas e neuropsicológicas da dislexia, bem como os défices de processamento fonológico que lhe estão associados, é essencial para desenvolver estratégias de intervenção eficazes. Contudo, o conhecimento destes indicadores por parte de educadores e famílias permanece limitado, o que dificulta a adoção de práticas preventivas e interventivas adequadas.

Este estudo pretende explorar práticas e estratégias de intervenção aplicáveis no 1.º ciclo do Ensino Básico, com especial enfoque nas abordagens multissensoriais, na consciência fonológica, na tecnologia assistiva e nos jogos educativos. Reconhece-se, igualmente, o papel fundamental de todos os intervenientes, docentes, famílias e profissionais de saúde na identificação precoce, avaliação e implementação de respostas educativas inclusivas. Serão

ainda analisados os desafios relacionados com a formação de professores e com a sensibilização da comunidade escolar para a dislexia.

Deste enquadramento emergem as seguintes questões de investigação:

- Quais são os principais desafios de aprendizagem enfrentados por alunos com dislexia no 1.º ciclo do Ensino Básico?
- Que estratégias, nomeadamente multissensoriais, se revelam mais eficazes na promoção das competências de leitura e escrita nestes alunos?
- Como percebem os docentes do 1.º ciclo a dislexia e de que forma adaptam as suas práticas pedagógicas às necessidades destes alunos?
- Que impacto têm as estratégias diferenciadas utilizadas pelos docentes no desempenho dos alunos com dislexia?

A motivação para desenvolver esta investigação nasce da convicção de que todas as crianças merecem aprender com confiança, autonomia e dignidade. A dislexia, frequentemente invisível aos olhos apressados, exige uma abordagem pedagógica que vá além dos métodos tradicionais. As estratégias multissensoriais, ao integrarem canais visuais, auditivos, táteis e cinestésicos, constituem uma via promissora para potenciar o envolvimento dos alunos e facilitar a consolidação das aprendizagens.

Este trabalho pretende, assim, contribuir para práticas educativas mais inclusivas, baseadas em evidências, que valorizem a diversidade e promovam o sucesso escolar de todos os alunos.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, recorrendo a entrevistas a diversos docentes. Estas entrevistas permitirão compreender as suas experiências, perceções e práticas no apoio a alunos com dislexia, bem como identificar os desafios enfrentados e as estratégias multissensoriais utilizadas no contexto educativo.

Capítulo I – Módulo Conceptual

*“O amor é a dislexia do concreto
e a surdez do composto.
O amor é a miopia do afeto
e a insensatez do bom gosto.”
Aroldo Arantes*

A leitura e a escrita constituem competências essenciais na sociedade contemporânea, pois permitem comunicar, compreender o mundo e participar plenamente na vida social. A ortografia, enquanto representação gráfica dos sons da fala, exige que o leitor estabeleça uma correspondência imediata entre grafemas e fonemas. Este processo, aparentemente simples, envolve mecanismos cognitivos complexos que, quando funcionam de forma adequada, possibilitam uma leitura fluente e uma sólida competência leitora.

Contudo, um número significativo de alunos apresenta dificuldades específicas na aquisição da literacia, refletidas sobretudo na descodificação de símbolos escritos. Estas dificuldades podem surgir em crianças com potencial intelectual dentro ou acima da média, capazes de desempenhar tarefas complexas que não envolvem leitura. Nestes casos, estamos perante crianças com dislexia, uma perturbação específica da aprendizagem cuja origem tem sido associada a fatores biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e educacionais.

A dislexia exige, por isso, a análise de estratégias adequadas que permitam compensar os défices fonológicos e promover o desenvolvimento da competência leitora. A aprendizagem tem uma natureza intrinsecamente multissensorial, envolvendo vias auditivas, visuais, táteis e cinestésicas que contribuem para a consolidação e retenção da informação.

Neste sentido, os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico desempenham um papel fundamental ao estimular diferentes canais sensoriais e ao proporcionar experiências diversificadas que favoreçam a aprendizagem.

A utilização de estratégias específicas e multissensoriais pode potenciar melhorias significativas na fluência leitora, na compreensão, na consciência fonológica e no desenvolvimento global das competências de leitura e escrita em crianças com dislexia.

A integração do lúdico, que motiva e envolve o aluno, com práticas pedagógicas estruturadas constitui um recurso valioso, frequentemente subaproveitado nos contextos educativos. Quando articuladas de forma intencional, estas abordagens oferecem um suporte eficaz e inclusivo,

promovendo aprendizagens mais significativas e ajustadas às necessidades dos alunos disléxicos.

1. Leitura e escrita

A aprendizagem da leitura exige que a criança domine o princípio alfabético, isto é, a correspondência entre grafemas e fonemas. Apesar disso, estima-se que uma em cada cinco crianças tenha dificuldade em adquirir esta competência. A razão prende-se com o facto de “*a leitura não ser um processo natural: ao contrário da linguagem falada, que é inata e emerge espontaneamente quando a criança é exposta à sua língua materna*” (Noam Chomsky; Steven Pinker), a leitura requer instrução formal e envolve mecanismos cognitivos complexos.

A fala acompanha a espécie humana há dezenas de milhares de anos, sendo universal e inevitável em indivíduos neurologicamente saudáveis. DeFrancis, professor jubilado da Universidade de Havai, sugere que foi à cerca de cinquenta mil anos que a fala emergiu, como forma dominante de comunicação entre o Homo Sapiens. Toda a sociedade humana tem linguagem falada e o homem é a única espécie que comunica através da fala.

Se um bebé for neurologicamente saudável, quase não há forma de poder evitar que aprenda a falar. A linguagem é um sistema aberto. É generativa. Usando fonemas podemos criar um número indefinido de palavras e, com essas palavras, um infinito número de ideias. O facto de a linguagem falada não implicar esforço e se concretizar num fluxo ininterrupto está intimamente relacionado com a razão pela qual a leitura é tão difícil para as crianças disléxicas.

A linguagem é um sistema aberto e generativo, permitindo a criação de um número ilimitado de palavras e ideias. Já a leitura implica a tradução de símbolos visuais em unidades sonoras, exigindo um processamento fonológico eficiente. Esta diferença explica por que razão a leitura é particularmente desafiante para crianças com dislexia.

Segundo Shaywitz (2008, p. 63), o processo de leitura integra dois componentes fundamentais:

- descodificação, responsável pela identificação das palavras
- compreensão, relacionada com a atribuição de significado

Nas crianças com dislexia, verifica-se uma falha no módulo fonológico, que compromete a consciência fonémica e a capacidade de segmentar a palavra falada nos seus sons constituintes.

Como consequência, os fonemas são representados de forma menos precisa, dificultando a descodificação e tornando o domínio do princípio alfabético mais lento e exigente. O DSM-5 (2013) classifica estas dificuldades como uma Perturbação da Aprendizagem Específica, que pode manifestar-se nos domínios da leitura, escrita e matemática. “*Um aspeto central é o*

chamado paradoxo da dislexia: apesar das dificuldades fonológicas, as capacidades de nível superior, como raciocínio, resolução de problemas, pensamento crítico ou vocabulário permanecem intactas” (Shaywitz, 2008, p. 69). As competências fonológicas essenciais de acordo com Abreu (2021, p.30-31), incluem as competências de:

- Consciência fonológica – prediz a precisão da leitura e escrita.
- Nomeação rápida – prediz a fluência leitora.
- Memória fonológica – fundamental para a conversão grafema-fonema e para a compreensão.

Quanto às competências cognitivas associadas à leitura, estas envolvem um conjunto de processos cognitivos interligados, tais como:

Atenção	Memória	Simbolização	Inferência	Conceptualização
Percepção	Processamento e Sequencialidade	Compreensão	Planificação	Resolução de Problemas

(Fonseca, 2002; 2004)

Tabela 1- Processos cognitivos

Ler é, portanto, o resultado da integração de múltiplos sistemas neuropsicológicos. Quando a representação fonológica não está devidamente consolidada, surgem dificuldades na aprendizagem da leitura. O desenvolvimento da linguagem oral, aliado à maturação cognitiva e metacognitiva, contribui para a construção de memórias lexicais, sintáticas e fonológicas, fundamentais para o domínio da leitura e da escrita.

2. Dislexia

“Tão devastadora como qualquer vírus que afeta tecidos e órgãos, a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.”

Sally Shaywitz

2.1 Características e sinais da dislexia

A dislexia é amplamente reconhecida como uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. A definição adotada pela Associação Internacional de Dislexia em 2003, citada por Pinto (2012, p. 22), descreve-a como: *“uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica.*

Estas dificuldades resultam de um défice fonológico inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora e experiências de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.” Evans (2006, p. 38) acrescenta que estas dificuldades decorrem de *“um défice fonológico inesperado”* e que *“a dislexia origina-se de um talento percetivo”*. Alves et al. (2011, p. 30), reforçam que *“a dislexia é um transtorno específico da aquisição e desenvolvimento da leitura, não resultando de défices de inteligência, lesões neurológicas, problemas sensoriais, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada”*.

Do ponto de vista neurológico, a leitura é uma competência complexa que exige o funcionamento coordenado de diversas funções Neurocognitivas e a ativação de diferentes substratos neuronais. As crianças com dislexia apresentam dificuldades na descodificação de palavras, na fluência leitora, no reconhecimento global da palavra e na competência ortográfica, resultantes de alterações nos processos fonológicos e ortográficos associados à natureza neurobiológica da perturbação. Como refere Moura, Octávio (2018), *“a dislexia é uma perturbação do neurodesenvolvimento de origem multifatorial - genética, neuro funcional e*

Neurocognitiva, que torna a aprendizagem da leitura particularmente difícil, morosa e frequentemente frustrante, aumentando o risco de desmotivação e insucesso escolar”.

Na perspetiva neuropsicológica: uma das bases mais consistentes da dislexia reside nos défices do processamento fonológico, que incluem dificuldades na perceção e manipulação de estruturas fonológicas como fonemas e sílabas. Uma perturbação no módulo de tratamento fonológico, não acessível à consciência, compromete a consciência fonémica e a aprendizagem da codificação fonológica.

A baixa consciência fonológica em idade pré-escolar constitui um dos principais indicadores de risco para o desenvolvimento posterior de dislexia. Embora os défices fonológicos sejam centrais, outros fatores, como limitações na memória de trabalho, dificuldades visuais ou vocabulário reduzido, podem também contribuir para o quadro disléxico.

É fundamental distinguir estas dificuldades, de origem neurológica e cognitiva, das dificuldades de aprendizagem decorrentes de fatores ambientais, emocionais ou pedagógicos. *“Para as crianças com Dislexia, esta aprendizagem é particularmente difícil, morosa e, muitas vezes, frustrante, provocando um crescente desinteresse pelo processo geral da aprendizagem e um risco acrescido de insucesso escolar.*

A Dislexia é uma Perturbação do Neuro desenvolvimento de origem multifatorial (e.g., genética, neuro funcional, neuro cognitiva), que conduz a dificuldades na descodificação de palavras, na fluência leitora, no reconhecimento global da palavra e na competência ortográfica.” (Moura, Octávio, 2018).

Em relação à prevalência: a dislexia afeta entre 5% e 17% da população geral, estimando-se uma prevalência média de cerca de 10% (Shaywitz, 1998, apud Santos & Navas, 2002). Quando identificada e intervencionada precocemente, é possível minimizar as suas consequências e promover estratégias compensatórias eficazes.

Em Portugal, os valores são semelhantes: aproximadamente 5,4% das crianças do 1.º ciclo apresentam sinais de dislexia (Vale, Sucena & Viana, 2011). Os primeiros sinais tendem a surgir entre os 7 e os 8 anos, coincidindo com o início da alfabetização, embora a identificação formal possa ocorrer mais tarde, por volta dos 9 ou 10 anos.

Contudo, sinais precoces podem emergir ainda na educação pré-escolar, onde a linguagem oral e a consciência fonológica começam a ser mais valorizadas.

A etiologia da dislexia é definida como um transtorno de origem neurobiológica. É considerada uma perturbação com origem multifatorial, incluindo fatores genéticos, neuro

funcionais e neuro cognitivos. É um transtorno relacionado à linguagem, de origem genética e de procedência neurobiológica.

Esta origem neurológica subjacente diferencia as dificuldades de aprendizagem decorrentes da dislexia daquelas que podem estar associadas a um ensino deficiente ou a fatores ambientais e emocionais. Apesar de muitas crianças com dislexia apresentarem inteligência média ou superior, continuam a evidenciar dificuldades significativas na aprendizagem. Martins (2011) sublinha que a lista de dificuldades é diversa e exige tempo e estudo para ser compreendida. A história pessoal destas crianças pode incluir:

- atraso na linguagem
- atraso na locomoção
- dificuldades no domínio lateral

A diferença entre oralidade e escrita é também relevante: na oralidade existe um interlocutor presente; na escrita, a criança enfrenta o “vazio” da ausência do outro, assumindo simultaneamente o papel de quem escreve e de quem lê.

Sinais na educação infantil (0–6 anos)

Lanhez (2002) identifica como sintomas mais evidentes

1. omissão, inversão ou confusão de fonemas
2. baixo nível de compreensão da linguagem
3. lentidão no desenvolvimento da fala e linguagem expressiva

Prado (2010) acrescenta:

- fala tardia
- dificuldade em pronunciar fonemas
- vocabulário reduzido
- dificuldade em aprender cores, formas, números e o nome
- dificuldade em entender regras e rotinas
- falta de habilidade motora fina
- dificuldade em recontar histórias

O atraso na fala é um dos indicadores mais fortes de risco (Prado, 2010). Navas (2011) refere:

- vocabulário pobre
- mau uso da gramática
- problemas no processamento fonológico

Catss e Chan (2011, p. 57) afirmam que “*atrasos na linguagem podem ser os primeiros sinais de dislexia*”.

Outros sinais incluem:

- dificuldades fonológicas
- dificuldade em reconhecer letras
- dificuldade em aprender cores, formas, números
- dificuldade em compreender rotinas
- déficit de motricidade fina
- dificuldade em recontar histórias
- histórico familiar de dificuldades de leitura, pois a predisposição genética é significativa: existe 40% de probabilidade de uma criança desenvolver dislexia se um familiar direto também a tiver.

Sinais no 1.º ciclo (a partir dos 6 anos)

Com a entrada no 1.º ciclo, as dificuldades tornam-se mais evidentes. Catss e Chan (2011, p. 55–56) referem que a identificação precoce é difícil, mas possível através de sinais clínicos. Prado (2010, p. 16–17) descreve:

- dificuldade em aprender o alfabeto
- dificuldade no planeamento motor de letras e números
- dificuldade em separar e sequenciar sons
- dificuldade com rimas
- dificuldade em discriminar fonemas homorgânicos
- dificuldade em memória verbal
- dificuldade em ler, escrever e soletrar
- dificuldades de orientação temporal e espacial
- dificuldade na letra cursiva
- dificuldade na preensão do lápis
- dificuldade em copiar do quadro

Outros sinais:

- leitura lenta e silábica
- dificuldades de compreensão
- inversões, omissões e substituições na escrita

Rotta e Pedroso (2006, p. 153) afirmam que “entre os 6 e 7 anos a dislexia se torna mais perceptível”.

Moojen e França (2006, p. 170) reforçam que “estes sinais não determinam por si só um quadro disléxico”.

Sintomas ao longo da carreira escolar

Lanhez (2002) descreve sintomas persistentes:

- omissões e inversões de fonemas
- baixo nível de compreensão
- lentidão motora
- confusão entre letras
- escrita irregular
- distúrbios do sono
- enurese noturna
- alergias frequentes
- hiperatividade
- inquietação
- dificuldade com dicionários e mapas
- dificuldade em copiar
- dificuldade com noções temporais
- ausência de pontuação
- substituições de letras

José (1993, p. 21) destaca:

- dificuldades de escrita
- inversão de letras
- leitura lenta e silábica
- troca de fonemas
- omissões e repetições
- erros de cópia

Também podem surgir dificuldades em matemática, sobretudo na interpretação de problemas escritos. A persistência e combinação destas dificuldades, apesar de instrução adequada, constituem fortes indicadores de dislexia. A International Dyslexia Association (IDA, 1994) define-a como: “*um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples.*”

2.2 Tipos e classificação da dislexia

Compreender os diferentes tipos e classificações da dislexia é crucial para uma identificação precoce e uma intervenção adequada, especialmente a partir da entrada na escola primária (cerca dos 6 anos), momento em que os sintomas se tornam mais visíveis com o início do processo de alfabetização. A dislexia é uma perturbação da aprendizagem específica com défice na leitura que pode ser classificada em dois tipos: dislexia evolutiva ou de desenvolvimento e dislexia de adquirida.

Dislexia adquirida: ocorre em sujeitos que já tinham desenvolvido a habilidade de ler e escrever, mas que a perdem após uma lesão cerebral como um acidente vascular cerebral ou um traumatismo craniano, afetando uma pessoa que anteriormente não apresentava dificuldades de leitura (Ellis; Young, 1996).

A dislexia surge desde os primeiros anos escolares e é diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal. Caso surja mais tarde, poderá estar relacionada a uma lesão cerebral, configurando-se como dislexia adquirida.

É considerada dislexia adquirida quando *“Ocorre em sujeitos que têm visão e audição normal ou corrigida e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves, que possam justificar por si só, as dificuldades escolares”* (Moojen; França, 2006, p.168). Rudolf Berlin, em 1872, foi o primeiro a referir-se ao termo "dislexia" para descrever uma forma particular de "cegueira-verbal" encontrada em adultos que perderam a habilidade de ler após uma lesão cerebral.

A dislexia adquirida ocorre em indivíduos com visão e audição normais ou corrigidas e sem problemas psíquicos ou neurológicos graves que, por si só, justifiquem as dificuldades escolares. Outro fator indicativo precoce da dislexia é a dislexia hereditária ou histórico familiar. *“Quando o histórico familiar é combinado com os primeiros atrasos da linguagem receptiva e expressiva (fala-tardia) ou com um distúrbio específico de linguagem, o risco para a dislexia deve ser considerado elevado”* (Catss; Chan, 2011, p.64).

Dislexia evolutiva ou do desenvolvimento: É o tipo mais comum e refere-se a dificuldades na leitura e escrita que surgem na infância, geralmente durante o processo de desenvolvimento e alfabetização. É uma condição neurológica presente desde o nascimento. É considerada dislexia adquirida quando *“Ocorre em sujeitos que têm visão e audição normal ou corrigida e*

que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves, que possam justificar por si só, as dificuldades escolares” (Moojen; França, 2006, p.168).

Os sintomas tornam-se visíveis no decorrer do desenvolvimento, quando a criança se confronta com a aprendizagem da leitura e escrita. A Dislexia específica de evolução caracteriza crianças com sérias dificuldades para ler e escrever. *“Chama-se de ‘evolução’, pois os sintomas que a criança apresenta tendem a desaparecer com o tempo; e ‘específica’ visto que as dificuldades da criança se delimitam ao campo da leitura e escrita”* (Morais, 2003, p. 93-94).

A Dislexia Evolutiva ou de desenvolvimento afeta cerca de 6% das crianças em idade escolar em Portugal. Dentro da dislexia de desenvolvimento, existem subtipos que categorizam as dificuldades específicas dos indivíduos: dislexia auditiva, dislexia visual e dislexia mista.

A dislexia auditiva ou fonológica: caracteriza-se por dificuldades no processamento dos sons da linguagem ou processamento fonológico. Os indivíduos têm prejuízo na descodificação fonológica (conversão grafema-fonema), sentindo particular dificuldade em ler palavras desconhecidas ou pseudopalavras. Revelam dificuldade em distinguir sons semelhantes como b / d, o que prejudica a capacidade de ler e escrever corretamente (Snowling, 2019).

Este problema decorre da dificuldade em associar os sons da fala às representações gráficas, resultando em dificuldades com a leitura fluente e a ortografia (Vellutino et al., 2004).

Dislexia visual ou ortográfica: envolve problemas no processamento da informação visual. Pessoas com este tipo de dislexia podem ter dificuldades em reconhecer ou distinguir letras ou palavras, levando a erros frequentes na leitura e escrita, como troca de letras ou incapacidade de reconhecer palavras já vistas anteriormente (Stein, 2014).

Problemas com a orientação espacial de letras e palavras, como inverter letras (eg, p /q), que são muito frequentes (Lvegrove,1996).

Dislexia mista ou aléxica: É a combinação das dificuldades auditivas ou fonológicas e visual ou ortográficas. As dificuldades são significativamente maiores, pois afetam tanto o nível visual quanto o auditivo. Esta forma mista de dislexia representa um desafio adicional, pois as intervenções devem ser adaptadas às necessidades específicas de cada indivíduo, abordando as suas dificuldades de maneira holística e personalizada.

A personalização do ensino e o uso de abordagens multissensoriais são estratégias comuns para ajudar na superação das dificuldades associadas à dislexia (Bonança, Rita 2020).

2.3 Perturbações relacionadas com dislexia: disgrafia, disortografia e discalculia

“As Dificuldades de Aprendizagem Específica resultam, na maioria dos casos, de desordens neurológicas que afetam a receção, o processamento ou a expressão da informação, comprometendo competências como a leitura, a escrita e o cálculo. Estas dificuldades podem também envolver alterações na memória, percepção, motricidade, linguagem, pensamento e processos metacognitivos” (Ferreira & Horta, 2014, p. 146).

Entre as perturbações mais frequentemente associadas à dislexia encontram-se a disgrafia, a disortografia e a discalculia.

Disgrafia: a disgrafia é uma dificuldade específica da aprendizagem que afeta a componente motora da escrita. O termo deriva de *dis* (desvio) + *grafia* (escrita) e refere-se a dificuldades no traçado, forma e fluência da escrita manual.

Caracteriza-se por letra irregular, ilegível ou “letra feia”, com problemas na formação das letras, espaçamentos inconsistentes, pressão inadequada e preensão incorreta do instrumento de escrita. Segundo Rodrigues (2015, p. 41), citando Almeida (2005), *“a disgrafia é uma perturbação de tipo funcional na componente motora do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme e rasurada”*.

Fernández (1978), citado por Torres e Fernández (2001, p. 134), distingue dois tipos de disgrafia:

- **Disgrafia disléxica** – com características semelhantes às da dislexia.
- **Disgrafia motora** – associada à “descoordenação ou alterações psicomotoras”, como movimentos gráficos dissociados, falta de tonicidade e manipulação incorreta do lápis.

As crianças com disgrafia podem apresentar grafismo trémulo, irregular, letras demasiado grandes (*macrografia*) ou demasiado pequenas (*micrografia*), espaçamentos inadequados e distorções que tornam a escrita difícil de decifrar.

Disortografia: a disortografia é um *“transtorno específico da composição escrita devido a uma perturbação na aquisição de ortografia e sintaxe, caracterizada por um conjunto de erros na escrita e pela dificuldade persistente e recorrente de organizar, estruturar e compor textos escritos”* (Casal, 2013, p. 34).

O termo deriva de *dis* (desvio) + *ortho* (correto) + *graphos* (escrita), significando dificuldade em escrever corretamente. Esta perturbação afeta:

- a precisão ortográfica
- a precisão gramatical e de pontuação
- a clareza e organização da expressão escrita

Embora possa ocorrer isoladamente, é frequente coexistir com a dislexia, uma vez que ambas envolvem défices nos processos linguísticos subjacentes à leitura e escrita.

Em síntese, a disortografia manifesta-se através de erros ortográficos persistentes, dificuldades na estruturação de textos e problemas na aplicação de regras gramaticais. O apoio especializado é essencial para promover o desenvolvimento das competências de escrita.

Discalculia: a discalculia refere-se a dificuldades específicas na aprendizagem da matemática. Entre os sintomas mais comuns encontram-se dificuldades na organização e classificação de informação numérica, confusão com símbolos matemáticos e problemas na realização de cálculos simples.

Segundo Farrel (2008), as crianças com discalculia apresentam dificuldades em:

- realizar cálculos básicos
- resolver problemas matemáticos
- substituir números corretamente
- evitar inversões numéricas (ex.: 6/9)
- alinhar símbolos matemáticos
- ler e escrever símbolos matemáticos

É fundamental que os educadores compreendam estas perturbações associadas, uma vez que a dislexia representa cerca de 80% de todas as perturbações de aprendizagem. O conhecimento destas condições permite uma intervenção mais eficaz e ajustada às necessidades específicas de cada criança.

3. Dislexia e compreensão leitora

A entrada no Ensino Básico, por volta dos 6 anos, marca um momento crucial no desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. *“A aquisição do ‘código escrito’ é um marco importante na vida das crianças. Entretanto,*

algumas crianças não conseguem apropriar-se desse código e passam a ver a linguagem escrita como algo impossível de ser apreendido. Inserida nesse contexto de dificuldades na apropriação do código escrito está a dislexia” (Deuschle & Cechella, 2009, p. 194).

Aprender a ler é uma competência fundamental, considerada a chave de acesso a todos os outros saberes. Como refere Teles (2004, p. 713), *“o saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, porque é a chave que permite o acesso a todos os outros saberes”*. Embora para muitas crianças este processo decorra de forma natural, outras, mesmo com inteligência média ou superior, enfrentam dificuldades significativas. *“Durante muito tempo, estas dificuldades foram mal compreendidas, gerando mitos e preconceitos que estigmatizaram crianças, jovens e adultos”*. (Teles, 2004, p. 713).

“A leitura exige a correspondência entre fonemas e grafemas, habilidade essencial tanto para a leitura de palavras familiares como de palavras novas ou pseudopalavras” (Deuschle & Cechella, 2009). As crianças com dislexia processam e adquirem informação de forma diferente das crianças sem dificuldades de aprendizagem: *“a forma como crianças com distúrbio de aprendizagem processam e adquirem informações é diferente do funcionamento típico de crianças sem dificuldade na fase de aprendizagem escolar”* (Silva & Capellini, 2011, p. 132).

A dislexia compromete o reconhecimento de palavras, etapa essencial para a compreensão leitora. Rotta e Pedroso (2006) definem a dislexia como *“um transtorno específico que compromete o reconhecimento de palavras, afetando a compreensão da leitura”*. Margie Bruck (1999), apud Moojen e França (2006), acrescenta que *“os disléxicos apresentam maior lentidão para realizar leitura de palavras e pseudopalavras”*.

Uma das principais formas pelas quais a dislexia afeta a compreensão leitora é através da lentidão e esforço excessivo na descodificação. A leitura silábica, hesitante e com frequentes correções consome grande parte dos recursos cognitivos, deixando pouca capacidade disponível para compreender o significado do texto. Como afirmam Rotta e Pedroso (2006), *“a leitura lenta, trabalhosa e individual da palavra impede que a criança compreenda o que leu”* (p. 153). Prado (2010, p. 12) reforça que esta dificuldade se mantém ao longo da vida: *“a leitura lenta, trabalhosa e individual de palavras impede a habilidade da criança, adolescente ou adulto de compreender o que leu, mesmo que sua capacidade de compreensão da língua falada seja adequada”*. Rotta e Pedroso (2006) referem ainda que é entre os 6 e os 7 anos que a dislexia se torna mais perceptível, quando pais e professores começam a notar dificuldades persistentes na leitura, escrita, cálculo e soletração.

Processamento cerebral e impacto na compreensão: estudos neurocientíficos mostram que muitos disléxicos utilizam predominantemente a área cerebral responsável pelo processamento fonémico, enquanto a região dedicada à análise visual das palavras permanece pouco ativa. Evans (2006), citando Gorman (2003), explica: *“No processo de leitura, os disléxicos utilizam somente a área cerebral que processa fonemas, gerando como consequência disso a dificuldade que apresentam em diferenciar fonemas de sílabas, pois sua região cerebral responsável pela análise de palavras se mantém inativa. [...] A criança disléxica não consegue reconhecer palavras que já tenha lido ou estudado, tornando a leitura um grande esforço, pois toda palavra que lê aparenta ser nova e desconhecida.”* (Evans, 2006, p. 16)

A dificuldade em decodificar palavras simples é uma característica central da dislexia. Não se trata de uma doença, mas de um distúrbio de aprendizagem congênito que interfere significativamente na junção e compreensão dos símbolos linguísticos e perceptivos. Os sintomas podem ser identificados ainda no pré-escolar, embora em alguns casos só se tornem evidentes até ao 3.º ano do Ensino Básico.

Erros de leitura e escrita: as dificuldades mais frequentes incluem:

- confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças de grafia ou orientação espacial (b-d, d-p, a-o, c-o)
- inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras
- substituição de palavras por outras semelhantes
- adição ou omissão de sons, sílabas ou palavras

Estes erros comprometem diretamente o reconhecimento da palavra e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

Problemas de compreensão semântica e gramatical: a Associação Portuguesa de Dislexia destaca que dificuldades na compreensão semântica são frequentes. *“Numerosos estudos têm demonstrado que crianças com dislexia geralmente têm uma história de dificuldade de linguagem oral”* (Catts & Chan, 2011, p. 57).

Na produção textual, o disléxico pode apresentar:

- dificuldades no uso de conjunções
- erros nos tempos verbais
- frases mal estruturadas
- ausência de margens
- irregularidade na direção das linhas

Como descreve Fichot (1973, p. 33), *“a própria escrita é mal coordenada, geralmente cortada, retocada, lenta no desenrolar, refletindo as hesitações do disléxico perante a escolha e a forma da letra a escrever”*.

Dificuldades na linguagem oral: os atrasos na linguagem oral são frequentemente os primeiros sinais de risco. Crianças com dislexia podem apresentar:

- vocabulário reduzido
- dificuldades gramaticais
- problemas no processamento fonológico

Prado (2010) refere que *“estas crianças são consideradas “de risco” para o desenvolvimento da dislexia”*. Catts e Chan (2011, p. 57) reforçam que *“os atrasos ou os distúrbios no desenvolvimento da linguagem nos anos pré-escolares podem ser os primeiros sinais da dislexia”*. Estas dificuldades orais precedem e agravam as dificuldades na leitura, escrita e compreensão.

Da leitura fonológica à leitura fluente: o processo de aprendizagem da leitura evolui gradualmente. Ávila (2011) explica: *“Inicialmente, o estudante aprende a ler, para, então, se utilizar da leitura na aprendizagem de conteúdos académicos cada vez mais complexos e diversificados”* (p. 195). Para o disléxico, a dificuldade inicial na descodificação impede a progressão natural para a leitura fluente e compreensiva. Assim, a leitura deixa de ser uma ferramenta de aprendizagem e torna-se um obstáculo.

Impacto escolar e emocional: a dislexia manifesta-se com maior intensidade no contexto escolar, onde a leitura é central. As dificuldades tornam-se evidentes na leitura, escrita, soletração e até na resolução de problemas matemáticos que exigem interpretação textual. Estas dificuldades podem gerar frustração, vergonha e baixa autoestima. Como refere Navais (2011, p. 46), o encaminhamento precoce para avaliação pode evitar *“o surgimento de reações emocionais negativas em relação à escola e da baixa autoestima”*.

Importância da identificação precoce e da intervenção: a identificação precoce da dislexia é um desafio, pois um dos principais sintomas: dificuldade em aprender a ler, só se torna evidente após o início da alfabetização, geralmente no 2.º ou 3.º ano. No entanto, sinais precoces podem ser observados ainda no pré-escolar.

A intervenção deve centrar-se na leitura como forma de compreensão, recorrendo a estratégias multissensoriais que integrem visão, audição, tato e movimento. É essencial que pais e professores compreendam que a criança com dislexia é capaz de aprender, necessitando apenas de abordagens diferenciadas.

4. Dificuldades no processamento fonológico

A consciência fonológica refere-se à capacidade de identificar, refletir e manipular os sons da fala, independentemente do seu significado. Esta competência envolve diferentes níveis, como a identificação de sílabas, rimas, aliteraões e, sobretudo, fonemas, que são as menores unidades sonoras da língua.

Trata-se de uma habilidade essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que permite compreender que as palavras são constituídas por segmentos sonoros que podem ser combinados, segmentados e reorganizados.

A investigação tem demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel determinante na aquisição da leitura. O *National Reading Panel* (2000) concluiu que crianças com maior domínio desta competência apresentam melhor desempenho em tarefas de leitura e escrita. Bonança (2022) reforça que “*a capacidade de segmentar palavras nos seus componentes sonoros é uma das melhores preditoras do sucesso na leitura e na escrita*”. A consciência fonológica está igualmente associada ao desenvolvimento da ortografia, uma vez que a identificação e manipulação dos sons das palavras facilita a aplicação das regras ortográficas.

Consciência fonológica e dislexia: no caso da dislexia, as dificuldades ao nível da consciência fonológica constituem uma das características centrais. Estas dificuldades impedem o aluno de estabelecer associações fonema-grafema de forma rápida e eficiente, comprometendo o desenvolvimento de estratégias fonológicas de reconhecimento imediato de palavras.

Como consequência, a leitura torna-se silabada, lenta e pouco precisa, levando o aluno a recorrer à adivinhação e ao contexto, em vez de utilizar o princípio alfabético.

A leitura trabalhosa consome grande parte dos recursos cognitivos, deixando pouca capacidade disponível para a compreensão do texto. Com o tempo, muitos alunos passam a evitar a leitura, reduzindo a exposição ao vocabulário e agravando as dificuldades.

Atividades práticas para desenvolver a consciência fonológica: existem diversas atividades lúdicas e multissensoriais que ajudam a desenvolver a consciência fonológica. Entre as mais eficazes destacam-se:

Atividades com rimas e canções

- Identificação de palavras que rimam.
- Criação de rimas e aliterações.
- Leitura de poemas com entonação marcada para evidenciar padrões sonoros.

Segmentação e manipulação de sons

- Divisão de palavras em sílabas.
- Segmentação fonémica (ex.: p-a-t-o).
- Fusão de sons isolados para formar palavras.
- Construção de palavras reais ou pseudopalavras com cartões silábicos.

Identificação e discriminação sonora

- Correspondência entre sons iniciais e finais.
- Jogo do intruso (identificar a palavra que não partilha o mesmo som).
- Discriminação de vogais em diferentes contextos.

Estratégias multissensoriais e visuais: as abordagens multissensoriais são particularmente eficazes para alunos com dislexia, pois envolvem simultaneamente visão, audição e tato e movimento.

Uso de fichas e quadrados: cada quadrado representa um som da palavra. A criança toca em cada quadrado enquanto pronuncia o fonema correspondente.

Leitura labial: observar os movimentos da boca do professor facilita a percepção articulatória dos sons.

Conjugação de estímulos: associar a repetição oral do som à escrita da palavra reforça a diferenciação entre fonemas semelhantes.

Recursos tecnológicos:

- Plataformas digitais, como: “*Ainda estou a aprender*”, com exercícios de consciência fonológica e fluência.
- Jogos educativos, como *Graphogame*, que reforçam a ligação entre letras e sons através de desafios interativos.

A implementação precoce destas estratégias, especialmente no pré-escolar, tem demonstrado eficácia na prevenção e redução das dificuldades futuras de leitura e escrita.

Utilização de pseudopalavras: O uso de pseudopalavras, palavras inventadas sem significado, é uma ferramenta poderosa no treino fonológico, com várias vantagens:

- Isolamento da via fonológica: obriga o aluno a utilizar a conversão grafema-fonema, sem recorrer à memória visual.
- Diagnóstico de défices específicos: dificuldades na leitura de pseudopalavras são indicadoras de dislexia fonológica.
- Foco na estrutura sonora: permite trabalhar a precisão articulatória sem interferência semântica.
- Avaliação da automatização: revela se a descodificação ainda consome demasiados recursos cognitivos.

As pseudopalavras são, portanto, essenciais para consolidar o princípio alfabético e promover uma leitura fluente.

Cartões com imagens e sílabas: a utilização de cartões com imagens e sílabas oferece múltiplos benefícios:

- Estimulação da consciência fonológica: facilita a perceção e manipulação dos sons.
- Melhoria da fluência e descodificação: treina a junção de grafemas e fonemas.
- Facilitação da memorização: a associação imagem-som funciona como apoio mnemónico.
- Multissensorialidade: combina estímulos auditivos e visuais.
- Motivação: transforma a aprendizagem num jogo.
- Autonomia: permite ao aluno construir e reconstruir palavras de forma ativa.

O papel do reforço positivo: o reforço positivo é determinante na motivação de alunos disléxicos, ajudando a contrariar o histórico de insucesso e frustração. Entre os seus benefícios destacam-se:

- Resgate da autoestima: valoriza progressos e reduz o medo de errar.
- Estímulo à persistência: incentiva o aluno a continuar a tentar.
- Melhoria da fluência: especialmente em leituras partilhadas com os pais.
- Ligação através de feedback imediato: jogos educativos reforçam comportamentos corretos.
- Promoção da resiliência: fortalece competências sócio emocionais.

O reforço positivo não é apenas um incentivo, mas uma estratégia pedagógica essencial para que o aluno se sinta capaz e acolhido.

5. Erros de leitura e escrita

Os erros de leitura e escrita constituem uma das manifestações mais evidentes da dislexia e estão diretamente relacionados com as dificuldades no processamento fonológico, na descodificação e na automatização da leitura.

Estes erros não resultam de falta de esforço, desatenção ou défice intelectual, mas sim de alterações Neuro cognitivas que afetam a forma como o cérebro processa a linguagem escrita. A literatura científica descreve um conjunto de erros característicos que surgem de forma persistente e que interferem significativamente com a fluência e a compreensão leitora.

Estes erros tendem a manter-se ao longo da escolaridade, embora possam diminuir com intervenção adequada. Os erros de leitura mais frequentes em alunos com dislexia incluem:

Substituições:

- Troca de uma letra, sílaba ou palavra por outra com estrutura fonológica semelhante.
Ex.: *faca* → *vaca*; *pato* → *bato*.

Omissões

- Eliminação de sons, sílabas ou letras, sobretudo em palavras mais longas. Ex.: *escola* → *cola*; *prato* → *pato*.

Adições

- Inserção de sons ou sílabas que não pertencem à palavra. Ex.: *casa* → *cansa*.

Inversões

- Troca da ordem de letras ou sílabas. Ex.: *pra* → *par*; *sol* → *los*.

Dificuldade em ler pseudopalavras

- A leitura de palavras inventadas exige descodificação pura, revelando fragilidades na via fonológica, um marcador clássico da dislexia.

Lentidão e hesitação

- A leitura é silabada, pouco fluente e marcada por pausas frequentes, o que compromete a compreensão global do texto.

Erros de escrita (disortográficos)

- Resultam das mesmas dificuldades fonológicas e ortográficas que afetam a leitura.

Trocas de grafemas

- Confusão entre letras com semelhança visual ou fonológica. Ex.: b/d, p/q, t/d, f/v, g/j.

Escrita fonética

- A criança escreve exatamente como ouve, ignorando regras ortográficas. Ex.: *jantar* → *jantár*; *cão* → *cãu*.

Inversões e espelhamentos

- Ex.: *sol* → *los*; *p* → *q*.

Segmentação inadequada

- Separação ou junção indevida de palavras. Ex.: *a gente* → *agente*; *de mais* → *demais*.

Omissões e adições

- Tal como na leitura, surgem omissões de letras ou sílabas e adições indevidas.

Dificuldades na acentuação e pontuação

- A escrita tende a ser pouco estruturada, com ausência de acentos, uso inadequado de vírgulas e frases longas sem organização sintática.

Os erros de leitura e escrita têm impacto direto na compreensão textual. A energia cognitiva é consumida no esforço de descodificação, deixando pouca capacidade para interpretar o significado. Como consequência:

- a compreensão leitora fica comprometida
- o aluno lê menos e evita tarefas de leitura
- o vocabulário cresce mais lentamente
- surgem dificuldades em todas as disciplinas que dependem da leitura
- a autoestima e a motivação podem ser afetadas

Estes erros não desaparecem espontaneamente; exigem intervenção estruturada, sistemática e multissensorial. Neste sentido a importância da identificação e intervenção precoce dos erros característicos, que permitem:

- reconhecer sinais de risco antes da alfabetização plena
- orientar intervenções específicas
- prevenir dificuldades acumuladas
- reduzir o impacto emocional e académico

A intervenção deve centrar-se no desenvolvimento da consciência fonológica, na automatização da descodificação e no ensino explícito das regras ortográficas, recorrendo a estratégias multissensoriais e ao reforço positivo.

6. A importância da intervenção precoce

A dislexia de desenvolvimento, definida como uma perturbação específica da aprendizagem de origem neurobiológica, afeta a capacidade de ler, escrever e soletrar. Apesar da sua prevalência estimada em cerca de 6% das crianças em idade escolar em Portugal, muitos alunos progridem no percurso académico sem o apoio necessário, mesmo perante dificuldades evidentes. A insuficiência de conhecimento por parte de educadores e famílias sobre os indicadores precoces contribui para a adoção de estratégias inadequadas e para a ausência de uma intervenção preventiva eficaz.

O diagnóstico da dislexia é complexo e requer uma avaliação minuciosa, realizada por uma equipa multidisciplinar que pode incluir psicólogos, terapeutas da fala, pedagogos e outros profissionais especializados. Embora atualmente seja possível identificar sinais de risco ainda antes da alfabetização, o diagnóstico formal continua a ocorrer, na maioria dos casos, apenas no final do 2.º ano de escolaridade, após a exclusão de outras causas para as dificuldades.

O histórico familiar constitui um dos fatores de risco mais relevantes: existe cerca de 40% de probabilidade de uma criança apresentar dislexia quando um dos pais ou irmãos também a possui. A recolha de informação junto da escola e da família é, por isso, essencial para uma avaliação rigorosa.

É muito importante a identificação precoce dos alunos, entre os 7 ou 8 anos, sendo determinante para o sucesso da intervenção. As crianças que recebem apoio especializado logo no final do 1.º ano apresentam melhorias significativas nas competências cognitivo-linguísticas, como:

- perceção e discriminação de sons
- identificação de letras, sílabas e palavras
- fluência leitora
- vocabulário
- compreensão textual

A intervenção precoce reduz o risco de insucesso escolar e previne o desenvolvimento de reações emocionais negativas, como baixa autoestima, ansiedade e rejeição da leitura. Como afirmam Kauffman e Landrum (2009), *“a identificação atempada das necessidades específicas das crianças é crucial para uma prevenção eficaz e para o controlo das consequências académicas e sociais cumulativas”*.

A investigação confirma que *“o desempenho no Jardim de Infância está fortemente associado ao rendimento posterior, sobretudo no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem”* (McCardle, Scarborough & Catts, 2001).

A investigação internacional e nacional tem identificado vários preditores que podem ser avaliados ainda no Jardim de Infância. Para a língua portuguesa, cuja ortografia apresenta opacidade moderada, destacam-se:

Principais preditores:

- Velocidade de acesso ao léxico (nomeação rápida)

- Conhecimento do nome das letras
- Fluência semântica (produção de palavras dentro de um campo semântico)

Estes indicadores demonstraram elevado poder preditivo para a manifestação de dislexia dois anos mais tarde.

Outros indicadores relevantes:

- vocabulário
- domínio da gramática
- percepção da fala
- consciência fonológica
- início e precisão da fala em idades precoces
- extensão das verbalizações

O contexto familiar também desempenha um papel crucial. Um ambiente rico em literacia, com leitura partilhada, conversas frequentes e acesso a livros, funciona como fator protetor, atenuando o impacto das dificuldades. O diagnóstico tardio, frequentemente apenas após o 2.º ou 3.º ano, acarreta consequências significativas:

- agravamento das dificuldades de leitura e escrita
- aumento do fosso em relação aos pares
- maior complexidade e morosidade da intervenção
- impacto emocional negativo
- dificuldades acumuladas em todas as áreas académicas

Como refere a literatura (Foorman et al., 1997; Lyon & Chhabra, 2004; Shaywitz, 2003), “*a intervenção tardia reduz substancialmente a eficácia do tratamento*”. A falta de um processo de descodificação minimamente satisfatório no 1.º ano penaliza fortemente a criança, dificultando aquisições posteriores e aumentando o risco de insucesso.

A escola desempenha um papel central na deteção precoce e no apoio às crianças em risco. Os professores devem estar preparados para identificar sinais como:

- atraso na fala

- dificuldade em aprender canções e rimas
- problemas de coordenação motora
- desatenção aparente
- dificuldade em memorizar letras e sons

Como refere Varella (2011), estes sinais devem ser interpretados como indicadores de risco e não como falta de esforço ou desinteresse. A intervenção eficaz exige:

- colaboração entre professores, direção, equipa pedagógica e equipa clínica
- estratégias diferenciadas
- valorização da oralidade
- redução de tarefas de cópia
- leitura acompanhada
- reforço positivo
- adaptações pedagógicas adequadas

A escola tem também um papel fundamental no resgate da autoestima da criança, promovendo um ambiente seguro, motivador e inclusivo. A presença de indicadores precoces deve ser suficiente para justificar a implementação de estratégias preventivas, mesmo antes do diagnóstico formal. A intervenção precoce permite:

- reduzir a probabilidade de dificuldades futuras
- minimizar o impacto das dificuldades já existentes
- promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo
- evitar o agravamento das disparidades iniciais
- quebrar o ciclo de insucesso académico

Como conclui a literatura (Morais, 1997; Tunmer, 2008; Alves, 2011), as diferenças nas competências leitoras surgem cedo e tendem a manter-se estáveis ao longo do tempo, agravando-se quando não existe intervenção adequada.

6.1 Estratégias de intervenção

Uma vez identificada a dislexia, torna-se fundamental implementar estratégias de intervenção que permitam ao aluno desenvolver competências, criar mecanismos de compensação e minimizar as consequências acadêmicas e emocionais associadas à perturbação. Como refere Shaywitz (1998, apud Santos & Navas, 2002), quando a dislexia é identificada e tratada precocemente, é possível proporcionar ao aluno condições para criar estratégias eficazes, superar obstáculos e reduzir o impacto das dificuldades.

A leitura e a escrita são extensões da linguagem, entendida como um sistema simbólico que permite representar a realidade através de diferentes modalidades, gestual, oral e escrita. Dominar o código escrito implica dominar a capacidade de simbolizar, competência que, segundo Vygotsky (1984), se desenvolve gradualmente através de tarefas como a imitação de gestos simbólicos, o faz-de-conta, o desenho e a linguagem oral.

Assim, qualquer intervenção eficaz com alunos disléxicos deve partir do fortalecimento das competências linguísticas.

A literatura é consensual ao afirmar que a consciência fonológica constitui uma das componentes mais importantes na intervenção com crianças disléxicas.

A formação nesta área, sobretudo em idade pré-escolar, tem demonstrado eficácia na prevenção e redução de dificuldades posteriores na leitura e escrita. Gil (2002) refere que os problemas no processamento fonológico são frequentemente designados como “*défice fonológico da dislexia*”.

A consciência fonológica envolve a capacidade de manipular sons da fala e compreender a correspondência grafema-fonema. Atividades como segmentar palavras, identificar sílabas, brincar com rimas, canções e jogos sonoros são essenciais para fortalecer esta competência (Moojen & França, 2006).

As abordagens multissensoriais são amplamente reconhecidas como eficazes na reeducação do aluno disléxico. Estas estratégias combinam visão, audição, tato e movimento para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Hennigh (2003) e Nico (2012) defendem que o disléxico beneficia de atividades que integrem:

- observar atentamente
- ouvir atentamente
- sentir o movimento da mão ao escrever
- perceber os movimentos da boca ao articular sons

A aprendizagem deve ser sistemática, cumulativa e adaptada às particularidades de cada aluno. A intervenção em contexto escolar deve ser flexível, diferenciada e orientada para as necessidades individuais do aluno. Entre as estratégias mais eficazes destacam-se:

- trabalhar com famílias de palavras
- criar pequenas frases e textos curtos
- incentivar a produção de pequenas histórias
- utilizar leitura modelo de professores e colegas (Hennigh, 2003)
- integrar som, letra e reconhecimento da palavra no ensino da leitura
- iniciar cada conteúdo com um esquema organizador e retomá-lo no final (Petronilo, Oliveira & Oliveira, 2010)
- utilizar textos com boa legibilidade, tipografia adequada, glossários e ilustrações (Lencastre, 2003)
- valorizar os pequenos sucessos e evitar foco excessivo nos erros (Luca, 2012)

A escola deve assumir um papel ativo no acolhimento do aluno, demonstrando compreensão e apoio contínuo (Luca, 2012). A intervenção deve envolver não apenas a escola, mas também a família e, quando necessário, profissionais especializados.

O acesso a centros especializados, materiais adequados e orientação técnica contribui para um percurso mais consistente e eficaz (Hennigh, 2003). Os pais devem apoiar, motivar e incentivar a autonomia da criança, evitando fornecer respostas prontas.

Para além das competências linguísticas, é essencial promover o desenvolvimento sócio emocional das crianças com dislexia. A investigação demonstra que estas competências influenciam diretamente:

- a autoestima
- a resiliência
- a construção de relações sociais saudáveis
- o desempenho em atividades de leitura

(Siddiqui & Ventista, 2018; Carawan, Nalavany & Jenkins, 2016; Boyes et al., 2020).

Atividades como rodas de conversa, teatro, conto de histórias e oficinas de desenho, especialmente na Educação Infantil e no 1.º ciclo, contribuem para fortalecer estas competências (Barreto, 2021; Vale, 2012). A intervenção eficaz na dislexia deve ser:

- precoce
- sistemática
- multissensorial
- linguística
- emocional
- colaborativa

O professor, a família e os profissionais especializados devem trabalhar em conjunto para garantir que o aluno desenvolva competências, confiança e autonomia. Como afirma Martins (2014), o professor deve identificar o potencial do aluno e desenvolver atividades que estimulem as suas habilidades, respeitando as suas limitações e promovendo o seu progresso.

6.2 Práticas educativas

A implementação de práticas educativas eficazes para alunos com dislexia enfrenta diversos desafios, apesar da crescente clareza sobre a importância da intervenção precoce e das estratégias disponíveis. Um dos principais obstáculos é a insuficiente formação dos professores.

Embora a temática da dislexia esteja presente na formação inicial de docentes, a carga horária e a profundidade com que é abordada raramente são suficientes para preparar os profissionais para lidar com as necessidades específicas destes alunos.

Como consequência, muitas escolas portuguesas não se encontram devidamente capacitadas para responder de forma adequada às dificuldades apresentadas pelos alunos disléxicos.

A falta de conhecimento pode contribuir para o aumento do insucesso escolar, uma vez que alguns professores, ao não compreenderem a natureza da dislexia, interpretam as dificuldades como falta de esforço, desatenção ou preguiça. Gonçalves e Navarro (2012) alertam que a dislexia não desaparece com o tempo e não pode ser ignorada, sendo indispensável um tratamento apropriado.

Os autores sublinham ainda que muitos alunos são encaminhados para clínicas especializadas e rotulados como “doentes” ou incapazes, quando muitas das dificuldades poderiam ser trabalhadas no próprio contexto escolar.

Existem desafios na identificação e acompanhamento da dislexia. A identificação precoce é essencial, mas nem sempre fácil de concretizar. Embora alguns sinais possam surgir na educação pré-escolar, o diagnóstico formal só pode ser confirmado após dois anos de escolaridade, quando a criança já passou pelo processo inicial de alfabetização.

Antes disso, fala-se apenas em “criança de risco”. Este intervalo pode ser prejudicial, pois as dificuldades acumulam-se rapidamente e as diferenças nas competências leitoras tendem a aumentar ao longo do tempo. Apesar destes desafios, quando os alunos com dislexia recebem acompanhamento adequado por parte de professores e profissionais especializados, conseguem progredir significativamente. Embora possam não apresentar desempenho brilhante em áreas linguísticas, são plenamente capazes de aprender a ler, desenvolver autonomia e alcançar níveis de escolaridade elevados, incluindo o ensino superior.

Outro desafio relevante é a escassez de profissionais especializados e de centros de apoio acessíveis, com recursos adequados. Como refere Navais (2011), a intervenção precoce depende frequentemente da implementação de programas de estimulação do processamento fonológico em sala de aula, o que exige formação específica e recursos que nem sempre estão disponíveis. A colaboração entre escola e família é igualmente fundamental, mas nem sempre fácil de estabelecer. A compreensão mútua, a comunicação regular e o esforço conjunto são essenciais para garantir que a criança recebe apoio consistente em todos os contextos.

As dificuldades de leitura e escrita podem ter impacto significativo no bem-estar emocional e social da criança. Alunos disléxicos podem apresentar comportamentos dispersivos, evitar tarefas de leitura e sofrer situações de humilhação ou rejeição por parte dos colegas. Muitas vezes são rotulados como preguiçosos, desatentos ou incapazes, o que afeta profundamente a autoestima e a motivação. Morais (2010) alerta para a necessidade de distinguir dificuldades de aprendizagem decorrentes de práticas pedagógicas inadequadas de dificuldades que resultam efetivamente de dislexia. Esta distinção é essencial para evitar interpretações erradas e intervenções inadequadas.

A adaptação das práticas pedagógicas e do currículo constitui um desafio constante. Lyon (1999, apud Evans, 2006) defende que o ensino da leitura deve preencher lacunas nas habilidades fundamentais e ser ajustado às necessidades específicas dos alunos. Isto implica:

- flexibilização das metodologias

- diversificação dos materiais
- adaptação das tarefas
- uso de estratégias diferenciadas
- avaliação contínua e formativa

O papel do educador é crucial na identificação das necessidades reais dos alunos. O professor deve reconhecer os sinais da dislexia, compreender que a criança é capaz de aprender e ajudá-la a encontrar estratégias que facilitem o seu processo de aprendizagem (Hennigh, 2003).

A escola tem a responsabilidade de conhecer os distúrbios que interferem na aprendizagem e de acolher o aluno, demonstrando que está ao seu lado para o ajudar a superar as dificuldades (Luca, 2012). A inclusão do aluno com dislexia é garantida por legislação específica, que reconhece estes alunos como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, a escola deve:

- conhecer o perfil dos seus alunos
- adaptar práticas e recursos
- promover formação contínua dos docentes
- garantir um ambiente seguro, inclusivo e motivador

A formação docente contínua é essencial para que os professores se sintam preparados para responder às necessidades dos alunos disléxicos e para que a escola possa cumprir o seu papel enquanto espaço de inclusão e desenvolvimento.

6.3 A dislexia no contexto escolar e a formação de professores

A leitura constitui uma competência fundamental para o acesso ao conhecimento, para a participação social e para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Contudo, nem todas as crianças adquirem esta competência de forma natural ou sem dificuldades. O processo de leitura e escrita envolve operações complexas, como a correspondência entre sons e grafemas, a aplicação de regras ortográficas e a integração de informação visual, auditiva e linguística.

Assim, crianças com dislexia ou perturbações associadas, como disortografia, disgrafia ou discalculia, necessitam de apoio diferenciado, uma vez que estas dificuldades têm origem neurobiológica e podem manifestar-se mesmo em alunos com inteligência média ou superior.

Em Portugal, “*estima-se que cerca de 5,4% das crianças do 1.º ciclo apresentem dificuldades específicas de leitura*” (Vale, Sucena & Viana, 2011, p. 45). Outras estimativas internacionais apontam para uma prevalência entre 5% e 17% da população geral, representando aproximadamente 80% das perturbações de aprendizagem.

“*A dislexia, sendo frequentemente hereditária, pode conduzir a fadiga, desmotivação e sofrimento emocional, sobretudo quando não é identificada e acompanhada atempadamente*” (Fernández & Torres, 1997, p. 13). Perante o impacto que estas dificuldades podem ter no percurso académico e no futuro dos alunos, torna-se urgente refletir sobre o papel da escola e dos professores na prevenção e intervenção.

Há desafios no contexto escolar português, apesar das orientações curriculares e metas de aprendizagem destacarem a importância da linguagem oral e escrita no pré-escolar, persistem limitações significativas na prática pedagógica. “*Estas dificuldades decorrem, em grande parte, da formação insuficiente dos educadores e da ausência de projetos educativos que valorizem o trabalho sistemático da consciência fonológica*” (Ministério da Educação, 1997; Fernandes, 2005; Sim-Sim, 2001, cit. in Pinto & Lopes, 2014, p. 2).

Além disso, “*as metas de aprendizagem raramente abordam o trabalho explícito com fonemas, apesar de incluírem referências às letras e grafemas*” (Sá, 2015, p. 88). Esta lacuna contribui para que muitas crianças cheguem ao 1.º ciclo com fraca consciência fonológica, dificultando a identificação precoce de alunos em risco de dislexia. Historicamente, acreditava-se que apenas após determinada maturação cognitiva e neurológica as crianças estariam aptas a realizar tarefas relacionadas com o código escrito.

Esta visão levou “*a práticas pedagógicas que privilegiavam aspetos preceptivos e cognitivos em detrimento da exploração da linguagem escrita e do processamento fonológico*” (Fernandes, 2004, 2005, cit. in Cruz, 2011, p. 26). No entanto, estudos demonstram que “*as crianças revelam sensibilidade à estrutura fonológica muito antes da escolaridade formal, através de rimas, aliteraões, correções espontâneas e observações sobre a pronúncia*” (Lourenço & Andrade, 2015, p. 10).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) já “*destacavam a importância da consciência fonológica, recomendando atividades lúdicas que promovessem a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras*” (Ministério da Educação, 1997, cit. in Ferraz et al., 2018, p. 11). Em 2009 e 2016, esta competência voltou a ser reforçada como essencial para a aprendizagem da leitura (Silva, Marques, Mata & Risa, 2016, p. 68).

Alguns municípios portugueses têm desenvolvido projetos de intervenção precoce com resultados promissores. O concelho de Matosinhos destaca-se pela implementação, durante

mais de uma década, do programa “A Ler Vamos...”, concebido para promover competências pré-leitoras e leitoras no pré-escolar e nos primeiros anos do 1.º ciclo. Este programa, validado empiricamente, trabalha competências como:

- linguagem oral (vocabulário, morfossintaxe, memória auditiva e verbal)
- consciência fonológica (silábica e fonémica)
- conhecimentos sobre a linguagem escrita

As sessões são “*sistemáticas, estruturadas e realizadas em grande e pequeno grupo, sendo que as crianças de 5 anos consideradas de risco recebem apoio intensivo*” (Cruz et al., 2016, p. 7). No 1.º e 2.º ano, os alunos sinalizados continuam a beneficiar de intervenção bissemanal, centrada na descodificação, fluência leitora, princípio alfabético, reconhecimento automático de palavras, vocabulário e compreensão (Kuhn & Stahl, 2003; Sim-Sim, 2009, cit. in Cruz et al., 2016, p. 7).

Os resultados demonstram melhorias significativas, sobretudo nas crianças que receberam intervenção em pequeno grupo, evidenciando a importância de programas estruturados e continuados na promoção do sucesso escolar.

Os professores desempenham um papel determinante na identificação e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem. No entanto, muitos docentes do ensino regular não possuem formação específica para reconhecer sinais de dislexia ou intervir adequadamente. Como resultado, o tempo ideal para intervir perde-se, e muitas crianças permanecem sem apoio especializado.

A formação contínua é essencial para que os professores possam:

- avaliar o perfil de desenvolvimento das crianças
- identificar áreas fortes e fracas
- aplicar estratégias diferenciadas
- reorganizar métodos e materiais
- prevenir dificuldades antes da alfabetização

A DISLEX, Associação Portuguesa de Dislexia, tem promovido ações de sensibilização, mas defende que o Ministério da Educação deve disponibilizar formação acreditada em “Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem Específicas”, prioritariamente para docentes dos apoios educativos.

A associação propõe ainda a criação de uma “bolsa” de professores especializados que coordenem ações preventivas e remediativas, garantindo que nenhum aluno fica sem apoio adequado. A estratégia de intervenção no contexto escolar deve centrar-se no treino intensivo das competências básicas que são pré-requisitos da aprendizagem simbólica, como:

- consciência fonológica
- princípio alfabético
- memória visual e auditiva
- atenção e memória de trabalho
- fluência leitora

A melhoria da ortografia, por exemplo, exige trabalho sistemático sobre estas competências. A compreensão leitora depende diretamente da fluência: quanto maior a precisão e velocidade na leitura, maior o acesso ao significado.

A intervenção deve envolver:

- professores
- família
- profissionais especializados
- tecnologias de apoio (TIC) quando adequado

Nunca é tarde para intervir, desde que exista empenho e coordenação entre todos os agentes educativos, pois a dislexia no contexto escolar português exige uma resposta educativa estruturada, informada e preventiva.

A formação insuficiente dos professores, a falta de práticas sistemáticas de consciência fonológica no pré-escolar e a ausência de apoios especializados contribuem para atrasos na identificação e intervenção. No entanto, experiências como o programa “A Ler Vamos...” demonstram que a intervenção precoce, sistemática e diferenciada pode transformar significativamente o percurso académico das crianças.

A formação contínua dos docentes, a reorganização dos apoios educativos e a colaboração entre escola, família e especialistas são condições essenciais para garantir que os alunos com dislexia desenvolvem competências, confiança e autonomia. A escola deve assumir um papel ativo na prevenção, identificação e intervenção, assegurando que nenhuma criança fica para trás.

6.4 O papel da família e da escola

O papel da família e da escola é determinante no percurso das crianças com dislexia, sobretudo porque estas enfrentam desafios que exigem acompanhamento contínuo, apoio emocional e intervenções pedagógicas diferenciadas.

A entrada de uma criança no contexto escolar representa sempre uma mudança significativa na dinâmica familiar, e essa adaptação torna-se ainda mais exigente quando se trata de uma criança com necessidades educativas especiais.

Como refere Eduardo Sá, lidar com as necessidades de qualquer criança já é um desafio; quando se trata de crianças com dificuldades específicas, a complexidade aumenta, exigindo maior sensibilidade, informação e apoio.

A dislexia, enquanto dificuldade específica de leitura, não se supera espontaneamente nem a curto prazo. Exige intervenção estruturada, apoio consistente e colaboração entre todos os agentes educativos”. Como afirma Maluf (2006, citado por Pinheiro, 2011, p. 60), *“ler e escrever são necessidades básicas para o acesso ao conhecimento e para a autonomia intelectual, pelo que a ausência de apoio adequado compromete não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e social da criança”*.

A escola inclusiva tem a responsabilidade de identificar e responder às necessidades de todos os alunos, garantindo igualdade de oportunidades. A prevenção deve ser a palavra de ordem, sobretudo no pré-escolar, etapa fundamental para o desenvolvimento de competências como a consciência fonológica. No entanto, em Portugal, ainda existe alguma inércia relativamente ao trabalho sistemático destas competências antes da entrada no 1.º ciclo, o que contribui para que muitas crianças apresentem fraca consciência fonológica e, conseqüentemente, dificuldades na aprendizagem da leitura.

Os professores desempenham um papel central na mediação da aprendizagem e na identificação precoce de sinais de risco. Contudo, muitos docentes não possuem formação específica para despistar a dislexia ou intervir adequadamente. A formação contínua é, por isso, essencial para que possam compreender as necessidades dos alunos, adaptar estratégias e implementar práticas pedagógicas diferenciadas.

A intervenção precoce é a mais eficaz, mas nunca é tarde para intervir, desde que exista empenho conjunto de professores, pais e alunos. A família desempenha um papel fundamental na identificação inicial, sobretudo quando existe histórico familiar de dificuldades de leitura. Além disso, o apoio emocional e motivacional é indispensável, uma vez que a dislexia pode afetar a autoestima, a confiança e a relação da criança com a escola.

Práticas simples, como a leitura de histórias em família, conversas sobre livros ou atividades de literacia emergente, contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas. A escola deve orientar as famílias, fornecendo estratégias e recursos que possam ser utilizados em casa, reforçando a continuidade entre os dois contextos.

Autores como Frank (2003), Davis (2004) e Vallet (1989) sublinham que a dislexia não se resolve rapidamente, exigindo esforço conjunto, adaptação de estratégias e acolhimento da criança no processo de ensino-aprendizagem. Cada criança é única, pelo que não existe um método universal; é necessário identificar o que melhor se adapta ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Apesar da evidência científica, persistem desafios e caminhos significativos a percorrer no contexto português. Muitos professores reconhecem dificuldades nos seus alunos, mas nem sempre sabem distinguir entre dificuldades de leitura e dislexia. É fundamental evitar diagnósticos precipitados e garantir que todas as hipóteses de apoio pedagógico são exploradas antes de rotular uma criança como disléxica. O caminho a percorrer implica:

- capacitar educadores e professores para identificar sinais de risco
- trabalhar sistematicamente a consciência fonológica desde o pré-escolar
- fortalecer a parceria entre escola e família
- promover formação contínua e especializada
- desenvolver mais estudos nacionais que sustentem a prática pedagógica

A família tem um papel vital na identificação inicial, no apoio emocional e na promoção de práticas de literacia. A escola, por sua vez, deve identificar necessidades, trabalhar competências essenciais e capacitar os docentes para intervir de forma eficaz.

A colaboração entre escola e família constitui um pilar fundamental na inclusão de alunos com dislexia. Esta parceria é crucial não apenas para o desenvolvimento académico, mas também para o bem-estar emocional da criança.

A comunicação contínua e aberta permite partilhar informações relevantes, alinhar estratégias e construir um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

A escola deve adotar uma postura proativa, promovendo:

- reuniões regulares com as famílias
- partilha de estratégias e recursos
- workshops sobre dislexia e literacia
- envolvimento dos pais em atividades escolares

- definição conjunta de metas de aprendizagem

Quando educadores e familiares partilham uma visão comum sobre o potencial da criança, reforçam a confiança, a motivação e a resiliência.

A dislexia deixa de ser um obstáculo isolado e passa a ser enfrentada através de uma rede de apoio sólida, que favorece o desenvolvimento integral da criança e a prepara para enfrentar desafios futuros com segurança e autonomia.

7. O papel dos métodos multissensoriais

Os métodos multissensoriais têm vindo a assumir um papel central na intervenção com alunos com dislexia, uma vez que integram diferentes modalidades sensoriais, como, visão, audição, tato e movimento, para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta abordagem parte do princípio de que quanto mais sentidos forem ativados durante o processo de ensino, maior será a probabilidade de o aluno compreender, memorizar e aplicar os conteúdos. Para crianças com dificuldades específicas de leitura, que frequentemente apresentam limitações na decodificação e na discriminação auditiva, esta metodologia revela-se particularmente eficaz.

O ensino multissensorial utiliza uma variedade de materiais e estratégias que estimulam simultaneamente diferentes canais sensoriais. A combinação da visão, audição e tato tem sido apontada como especialmente eficaz na reeducação do aluno disléxico, permitindo-lhe aceder à informação de forma mais diversificada e significativa. Como refere Souza (1998), “*existem inúmeros métodos possíveis e nenhum é universalmente eficaz, uma vez que cada aluno apresenta características e necessidades distintas*”.

A diversificação de materiais, como imagens, objetos manipuláveis, jogos, músicas, vídeos e recursos digitais, ajuda a captar a atenção, reforçar a motivação e facilitar a compreensão. Para alunos que têm dificuldade em obter informação apenas através de textos, a apresentação de conteúdos de forma visual, auditiva e cinestésica torna a aprendizagem mais acessível e envolvente.

A literatura internacional destaca a terapia multissensorial como uma abordagem eficaz na reeducação de crianças com dislexia. Nico (2012) reforça esta ideia ao afirmar que “*a combinação da visão, audição e tato é particularmente bem-sucedida na leitura e soletração*”. Embora nem sempre sejam descritos programas específicos implementados em Portugal, algumas iniciativas têm vindo a ser testadas, nomeadamente o Graphogame, um programa

baseado em evidências que incorpora elementos multissensoriais para trabalhar a relação fonema-grafema.

Este jogo digital, utilizado em algumas escolas do distrito do Porto, apresenta grafemas acompanhados dos respectivos fonemas, reforçando a ligação entre codificação ortográfica e fonológica. O Graphogame baseia-se num treino progressivo: inicia-se com correspondências grafema-fonema simultâneas e repetidas, avançando depois para exercícios de fluência com palavras e frases.

Estudos internacionais demonstram que a sua utilização melhora significativamente as competências de leitura em crianças com dislexia, independentemente da profundidade ortográfica da língua. Outras estratégias visuais, como o aumento do espaçamento entre letras, também têm sido estudadas em países como Itália e França, mostrando benefícios na fluência e precisão da leitura.

Como estratégias e atividades multissensoriais, Prado (2010) defende que “*o trabalho com alunos disléxicos deve ser integrado e contextualizado, envolvendo aspetos como linguagem, raciocínio, concentração, perceção, esquema corporal, orientação espacial e temporal, e lateralidade*”. Entre as atividades recomendadas encontram-se:

- Consciência fonológica: exercícios auditivos e visuais que estimulem a correspondência grafema-fonema, utilizando figuras, carimbos, colagens e cartões.
- Estimulação auditiva e visual: atividades com músicas, nas quais o aluno marca com palmas os fonemas ou grafemas trabalhados.
- Leitura orientada: leitura de músicas, vocábulos já estudados e textos curtos.
- Escrita simbólica: jogos de faz-de-conta que envolvam a escrita de nomes de objetos ou personagens.
- Jogos estruturados: atividades lúdicas que reforcem a discriminação auditiva, a memória de trabalho e a fluência leitora.

Estas práticas permitem que o aluno desenvolva competências essenciais para a leitura e escrita, enquanto reforçam a motivação e o prazer pela aprendizagem. Neste contexto, o papel do professor na abordagem multissensorial é muito importante. Hennigh (2003) identifica cinco princípios fundamentais que o professor deve compreender ao trabalhar com alunos disléxicos:

- Utilizar métodos multissensoriais, pois os alunos aprendem melhor quando diferentes modalidades sensoriais são integradas.
- Promover uma visão positiva da leitura, combatendo a desmotivação frequentemente associada às dificuldades.

- Evitar rótulos, uma vez que estes podem afetar a autoestima e limitar o potencial da criança.
- Oferecer modelos de leitura corretos, permitindo que os padrões adequados sirvam de referência.
- Integrar som, letra e palavra, trabalhando a leitura de forma global e articulada.

O professor deve assumir um papel de orientador e facilitador, criando um ambiente estimulante, acolhedor e centrado no aluno. Quando uma atividade não é compreendida, o docente deve procurar novas formas de explicação, adaptando estratégias e promovendo a participação ativa do aluno. A consciência fonológica é uma competência central no trabalho com alunos disléxicos, uma vez que envolve a capacidade de identificar, segmentar e manipular sons da fala. Hennigh (2003) propõe várias atividades práticas:

- Segmentação de palavras: utilização de cartões com quadrados que representam os sons (ex.: GA-TO → quatro quadrados).
- Observação articulatória: o aluno observa os movimentos dos lábios do professor e reproduz a palavra lentamente.
- Rimas e aliteraões: leitura de poemas com entoação marcada, seguida de identificação de palavras que rimam.
- Pistas contextuais: utilização do “texto fenda”, no qual o aluno preenche lacunas com palavras que façam sentido no contexto.

Estas atividades reforçam a discriminação auditiva, a precisão fonológica e a fluência leitora, competências frequentemente fragilizadas em alunos com dislexia. Além das metodologias tradicionais, novas abordagens têm sido exploradas:

- Graphogame: treino intensivo de correspondências grafema-fonema.
- Manipulação visual do texto: aumento do espaçamento entre letras para melhorar a fluência.
- Recursos digitais multimodais: vídeos, animações, jogos educativos.

Estas ferramentas complementam o trabalho multissensorial e oferecem oportunidades de aprendizagem mais motivadoras e adaptadas às necessidades individuais. Como já foi referido, a intervenção precoce é crucial para minimizar dificuldades futuras. Programas aplicados logo no início da alfabetização demonstram melhorias significativas em competências cognitivo-linguísticas e de literacia. A escola e os professores devem estar preparados para identificar sinais de risco desde o pré-escolar e implementar estratégias adequadas.

A falta de formação docente pode comprometer o sucesso da intervenção, aumentando o risco de insucesso escolar. É fundamental que os professores compreendam a natureza da dislexia, reconheçam os seus diferentes níveis e saibam adaptar práticas pedagógicas.

Em jeito de conclusão, os métodos multissensoriais constituem uma abordagem eficaz e fundamentada para apoiar alunos com dislexia, permitindo-lhes aceder à leitura e à escrita através de múltiplos canais sensoriais.

A sua eficácia depende, contudo, de uma intervenção precoce, de professores devidamente formados e de práticas pedagógicas flexíveis e centradas no aluno. A integração de tecnologias como o Graphogame e outras estratégias inovadoras reforça o potencial desta abordagem, contribuindo para um percurso escolar mais inclusivo, motivador e bem-sucedido.

7.1 Jogos educativos

Os jogos educativos têm-se afirmado como uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no apoio a alunos com dislexia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A utilização de jogos promove não apenas a motivação e o envolvimento, mas também proporciona um ambiente seguro, estimulante e lúdico, no qual os alunos podem desenvolver competências linguísticas e cognitivas fundamentais.

Através de atividades lúdicas, as crianças exploram conceitos linguísticos, reforçam a consciência fonológica e aprimoram a discriminação visual, áreas frequentemente fragilizadas nos alunos com dislexia. Os jogos educativos são estruturados de forma a favorecer a aprendizagem ativa, permitindo a repetição, a experimentação e o feedback imediato, elementos essenciais para a consolidação de conhecimentos.

Existem diversas categorias de jogos que podem ser integradas no contexto escolar, como jogos de tabuleiro, jogos de cartas e aplicações digitais. Os jogos de cartas que incentivam a formação de palavras, por exemplo, são particularmente úteis, pois promovem o reconhecimento e a manipulação dos sons dentro das palavras.

No domínio digital, aplicações baseadas em princípios de videojogo têm demonstrado resultados promissores, permitindo que os alunos aprendam ao seu próprio ritmo, enfrentem desafios ajustáveis e recebam recompensas que reforçam a progressão. A diversidade de formatos é igualmente importante, uma vez que permite responder a diferentes estilos de aprendizagem, considerando a heterogeneidade do grupo-alvo.

A integração de jogos educativos na sala de aula exige, contudo, uma seleção criteriosa por parte dos educadores. Os jogos devem ser adequados ao currículo, mas também sensíveis às necessidades específicas dos alunos com dislexia. A colaboração entre professores, terapeutas e famílias é fundamental para garantir um ambiente coeso e consistente, que sustente a aprendizagem através de meios lúdicos.

Para além de desenvolverem competências essenciais, os jogos educativos contribuem para a construção de uma autoestima positiva e para a inclusão social dos alunos com dislexia. Ao proporcionar experiências de sucesso, estes recursos ajudam a reduzir a ansiedade associada à leitura e escrita, promovendo uma participação mais ativa e confiante no percurso escolar.

Os recursos digitais e tecnologias de apoio têm assumido um papel cada vez mais relevante no apoio a alunos com dislexia, sobretudo no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. A evolução tecnológica permitiu o desenvolvimento de ferramentas interativas que integram elementos visuais, auditivos e cinestésicos, alinhando-se com os princípios das metodologias multissensoriais. Estas tecnologias oferecem oportunidades de aprendizagem mais flexíveis, personalizadas e motivadoras, contribuindo para a superação de dificuldades específicas na leitura e escrita.

As plataformas digitais e os softwares educativos permitem que os alunos pratiquem competências fundamentais ao seu próprio ritmo, com níveis de dificuldade ajustáveis e feedback imediato. Este tipo de resposta rápida é particularmente importante para crianças com dislexia, uma vez que facilita a autocorreção, reforça a memória de trabalho e promove a autonomia. Além disso, muitos destes recursos incluem elementos lúdicos, como desafios, recompensas e progressão por níveis, que aumentam o envolvimento e a persistência na tarefa.

Entre as tecnologias mais utilizadas encontram-se aplicações de treino fonológico, programas de leitura assistida, jogos digitais de discriminação auditiva e softwares de reconhecimento de voz.

Estes recursos permitem trabalhar competências como a correspondência grafema-fonema, a fluência leitora, a segmentação silábica e a consciência fonológica, áreas frequentemente comprometidas em alunos com dislexia.

A utilização de voz sintetizada, por exemplo, facilita a leitura de textos mais complexos, enquanto os sistemas de leitura guiada ajudam a desenvolver a precisão e a velocidade.

A literatura recente destaca ainda o potencial de ferramentas como o Graphogame, que combina treino fonológico com elementos de videojogo, reforçando a ligação entre fonemas e grafemas. Outros recursos digitais, como plataformas de leitura adaptativa, permitem ajustar

automaticamente o tamanho da letra, o espaçamento entre palavras e a velocidade de apresentação, facilitando a descodificação e reduzindo a sobrecarga cognitiva.

A integração destas tecnologias na sala de aula exige, contudo, uma seleção criteriosa por parte dos professores. É fundamental que os recursos escolhidos sejam adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, estejam alinhados com os objetivos curriculares e respondam às necessidades específicas de cada criança. A formação docente desempenha, por isso, um papel essencial, garantindo que os professores saibam utilizar estas ferramentas de forma eficaz e pedagógica.

A colaboração entre escola, terapeutas e famílias é igualmente importante, uma vez que muitos destes recursos podem ser utilizados tanto em contexto escolar como em casa, promovendo a continuidade da aprendizagem. Quando bem integradas, as tecnologias de apoio não só facilitam o desenvolvimento de competências essenciais, como também contribuem para o aumento da autoestima, da autonomia e da participação ativa dos alunos com dislexia.

7.2. Tecnologia Assistiva

A tecnologia assistiva constitui um conjunto de recursos, serviços e dispositivos concebidos para promover a autonomia, a funcionalidade e a participação plena de alunos com necessidades específicas, incluindo aqueles com dislexia.

No contexto educativo, estas tecnologias assumem um papel fundamental ao facilitar o acesso à leitura, à escrita e à comunicação, contribuindo para reduzir barreiras e promover a inclusão. A sua utilização é particularmente relevante no 1º Ciclo do Ensino Básico, fase em que se consolidam competências essenciais de literacia.

As ferramentas digitais de apoio à leitura e escrita integram frequentemente princípios multissensoriais, combinando estímulos visuais, auditivos e cinestésicos. Esta integração é especialmente benéfica para alunos com dislexia, que tendem a apresentar dificuldades na descodificação fonológica, na fluência leitora e na discriminação auditiva.

A tecnologia assistiva permite-lhes aprender ao seu próprio ritmo, com níveis de dificuldade ajustáveis e feedback imediato, promovendo a autonomia e a motivação.

Entre os recursos mais utilizados encontram-se softwares de leitura assistida, aplicações de treino fonológico, jogos digitais educativos, sintetizadores de voz, programas de reconhecimento de fala e plataformas de escrita preditiva.

Estes recursos permitem trabalhar competências como a correspondência grafema-fonema, a segmentação silábica, a fluência leitora e a compreensão textual.

A leitura com voz sintetizada, por exemplo, facilita o acesso a textos mais complexos, enquanto os sistemas de escrita assistida reduzem a frustração associada à ortografia.

Outras abordagens tecnológicas incluem plataformas que permitem ajustar o tamanho da letra, o espaçamento entre palavras e o contraste visual, facilitando a leitura e reduzindo a sobrecarga cognitiva.

Estudos realizados em países como Itália e França mostram que o aumento do espaçamento entre letras melhora a fluência e a precisão da leitura em crianças com dislexia, evidenciando a importância da manipulação visual do texto.

A integração da tecnologia assistiva na sala de aula exige, contudo, uma seleção criteriosa por parte dos professores. É fundamental que os recursos escolhidos sejam adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, estejam alinhados com os objetivos curriculares e respondam às necessidades específicas de cada criança.

A formação docente é, por isso, essencial para garantir uma utilização eficaz e pedagógica destas ferramentas. A colaboração entre escola, terapeutas e famílias é igualmente importante, uma vez que muitos destes recursos podem ser utilizados tanto em contexto escolar como em casa, promovendo a continuidade da aprendizagem.

Quando bem integradas, as tecnologias assistiva, não só facilitam o desenvolvimento de competências essenciais, como também contribuem para o aumento da autoestima, da autonomia e da participação ativa dos alunos com dislexia.

7.3. Programa EKui

A educação inclusiva tem vindo a ganhar destaque nas últimas décadas como resposta às necessidades de uma sociedade cada vez mais diversa e plural. No entanto, persistem desafios significativos na promoção de práticas pedagógicas que garantam o acesso equitativo e inclusivo à aprendizagem, especialmente para alunos com dificuldades cognitivas, sensoriais ou de linguagem.

O Programa Ekui (Macedo, C. 1995), *“surge como uma proposta inovadora e transformadora no panorama educativo português. Baseado nos princípios de Equidade,*

Conhecimento, Universalidade e Inclusão, constitui uma metodologia pedagógica inovadora que tem vindo a ganhar destaque no panorama educativo português”.

O Programa EKui é considerado uma metodologia pedagógica inovadora que tem vindo a ganhar destaque no panorama educativo português. Embora ainda não esteja oficialmente reconhecido pelo Ministério da Educação, a sua implementação tem-se expandido de forma consistente em escolas, instituições e contextos terapêuticos, devido ao seu carácter inclusivo, equitativo e à eficácia percebida na promoção da leitura, escrita e comunicação.

O Programa EKui tem vindo a transformar a forma como muitas crianças aprendem e comunicam, constituindo uma metodologia inovadora que se destaca pela sua abordagem inclusiva e multissensorial. A sua implementação tem-se disseminado por escolas de norte a sul do país, com relatos consistentes de resultados superiores aos obtidos através de métodos tradicionais de alfabetização.

A sua crescente adoção reflete a necessidade de práticas pedagógicas mais equitativas e acessíveis, sobretudo num contexto em que milhões de crianças enfrentam barreiras significativas no acesso à leitura, escrita e comunicação.

O EKui assenta numa abordagem multissensorial e multimodal, integrando simultaneamente quatro formas de comunicação: Língua Gestual Portuguesa (LGP), código braille, grafismo (letras) e fonética (sons e articulação). Esta combinação torna-o um programa multissensorial de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promovendo a equidade e a inclusão.

Ao recorrer a pistas visuais, auditivas, táteis e cinestésicas (movimento), o EKui ativa diferentes áreas do cérebro em simultâneo, acelerando o processo de aprendizagem, que, segundo a sua “criadora”, pode ser até 50% mais rápido e tornando-o mais motivador para as crianças.

O Programa EKui propõe-se garantir que *“as palavras chegam a todos, independentemente das suas capacidades ou dificuldades”*. (Macedo, C) Trata-se de um Programa inovador que combina inclusão, acessibilidade e neurociência, oferecendo múltiplas vias de acesso ao conhecimento e promovendo uma aprendizagem verdadeiramente equitativa e muito inclusiva.

A reflexão que conduz à criação do EKui parte de uma crítica profunda ao modelo educativo tradicional. Como sublinha Celmira Macedo, o ensino permanece praticamente inalterado há mais de três décadas, apesar das transformações sociais, tecnológicas e culturais que marcaram este período.

A autora recorre à metáfora do *“fato pronto a vestir, tamanho único”* para ilustrar a rigidez de um sistema que continua a aplicar métodos uniformes a alunos profundamente diferentes

entre si. Esta uniformização ignora a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem, interesses, motivações e necessidades específicas que caracterizam as crianças de hoje.

Enquanto o mundo muda, as crianças também mudam: chegam à escola com novas referências, novas formas de comunicar, novas expectativas e uma relação distinta com o conhecimento. Contudo, o ensino mantém práticas centradas na transmissão unidirecional, na repetição e na avaliação padronizada. Esta discrepância tem contribuído para fenómenos cada vez mais visíveis, como a desmotivação, a falta de envolvimento, a dispersão da atenção e a percepção de que a escola não responde às realidades e desafios contemporâneos.

Neste contexto surgiu a urgência de uma pedagogia inclusiva e equitativa, onde Celmira Macedo defende que não basta ajustar o ensino, é preciso transformá-lo. A autora propõe uma verdadeira “sacudidela” pedagógica, capaz de romper com a lógica do ensino uniforme e de promover práticas que valorizem a diversidade humana.

Esta visão alinha-se com correntes internacionais que defendem uma educação inclusiva, equilibrada, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento integral.

A literatura científica reforça esta necessidade, destacando que ambientes educativos inclusivos não beneficiam apenas alunos com necessidades específicas, mas todas as crianças, ao promoverem inclusão, empatia, equidade, participação e múltiplas formas de expressão e aprendizagem.

O surgimento do EKui como resposta inovadora

É neste contexto que nasce o EKui, um modelo construído a partir de investigação, prática pedagógica e análise crítica da realidade escolar. O EKui integra quatro formas de comunicação e aprendizagem: escrita ou grafismo, fonética ou sons, braille, língua gestual portuguesa e os movimentos cinestésicos, criando uma abordagem multissensorial e multimodal que:

- amplia o acesso ao conhecimento;
- valoriza diferentes formas de expressão;
- promove a equidade e a inclusão;
- aumenta a motivação e o envolvimento das crianças;
- responde à diversidade real das salas de aula.

Mais do que um recurso, o EKui representa uma mudança de paradigma: ensina-se não apenas para todos, mas com todos, reconhecendo que a aprendizagem é mais rica quando incorpora múltiplas linguagens e quando respeita a singularidade de cada aluno.

1. Fundamentos e visão inclusiva

O EKui nasce da convicção de que é possível *“fazer diferente e melhor”* e de que cada criança merece oportunidades justas de aprender e comunicar.

O programa defende que, ao disponibilizar diferentes formas de acesso ao conhecimento, com a fala, os sons das letras, as pistas visuais, táteis, a Língua Gestual Portuguesa, o Braille, se garante que *“todas as crianças têm uma oportunidade justa e igualitária de aprender e comunicar”* (Macedo, C).

A inclusão é, assim, um princípio estruturante: *“É possível comunicar de diferentes formas e todas elas são válidas”*.

2. Abordagem multissensorial e base neurocientífica

O EKui utiliza uma abordagem multissensorial que ativa simultaneamente diferentes canais sensoriais: visão, audição, tato e gesto, facilitando a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

O programa *“conjuga quatro formas de representação da informação: grafema, fonema, datilologia (LGP) e Braille”*. Esta abordagem está alinhada com a ciência cognitiva, que demonstra que a atenção é decisiva para a aprendizagem: *“quase nenhuma informação será memorizada sem antes ter sido amplificada pela atenção”* (Macedo, C).

Ao ativar várias vias percetivas, a aprendizagem torna-se *“mais fácil, mais rápida, mais lúdica e mais motivadora”* (Macedo, C).

3. Desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio emocional

O EKui trabalha áreas cognitivas essenciais, como *“a atenção, a memória, a perceção, o processamento linguístico e as competências socioemocionais”* (Macedo, C.). A consciência fonológica é central: *“Quando eu explico a uma criança o que é um M, se eu nunca lhe mostrar o som, ela vai andar à procura deste som nas letras durante toda a vida”* (Macedo, C).

Além disso, a metodologia promove empatia e cooperação: *“cada criança aprende a compreender as necessidades e emoções dos outros”* (Macedo, C).

4. Impacto comprovado na aprendizagem

Os resultados empíricos são expressivos. Um relatório da Universidade do Porto e da Universidade da Beira Interior demonstraram que as crianças *“aprendem duas vezes e meio mais rápido do que com métodos tradicionais”* e que houve *“um aumento de quase duas vezes nas atitudes de inclusão, empatia e autoestima”*.

Foi pensada para estimular as funções cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, tais como:

- Atenção;
- Memória;
- Perceção (auditiva, visual e motora);
- Processamento linguístico;
- Funções executivas (autorregulação, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva);
- Motivação e emoção.

Cerca de *“70% dos professores mudaram para práticas mais eficientes e mais inclusivas”* diz (Macedo, C.) após utilizar o EKui.

A motivação das crianças também se destaca: *“já não via há muitos anos as crianças tão motivadas para aprender”*.

5. Igualdade de oportunidades e redução de desigualdades

O EKui contribui para equilibrar desigualdades sociais e educativas. Como refere Celmira Macedo, *“uma criança de meios mais desfavorecidos tem dois anos de atraso de aprendizagem. Com o EKui, estão em igualdade de circunstâncias”*.

O EKui evita que dificuldades de aprendizagem se transformem em bloqueios duradouros: *“os problemas de aprendizagem podem retardar em dois anos o desenvolvimento cognitivo e até gerar depressões nas crianças”* (Macedo, C.).

Trata-se de um Projeto que elimina as barreiras na comunicação linguística, permitindo que crianças, jovens e adultos, independentemente de necessidades especiais, possam universalmente compreender-se uns aos outros. A ideia do Projeto surgiu em 2003 quando Celmira Macedo dava aulas de educação especial a crianças com autismo e limitações cognitivas.

Na altura percebeu que as crianças identificavam com muito mais facilidade as letras do alfabeto quando lhes associava um gesto da língua gestual portuguesa. Entre 2003 e 2009 desenvolveu esta metodologia com os alunos obtendo resultados muito positivos no desenvolvimento de competências de literacia, fonética e comunicação. Em 2015 é lançada a marca EKui, uma linha de material didático e inclusivo, sendo o EKui Alfabeto o seu principal produto.

A caixa EKui Alfabeto contém 26 cartas com as letras do alfabeto. Cada carta tem as letras manuscritas com o respetivo grafema e ainda:

- a letra em *braille* tátil e visual
- o alfabeto da língua gestual portuguesa
- e o alfabeto fonético.



Fig.1 - Conjunto EKui

6. Reconhecimento nacional e internacional

O EKui foi distinguido na Finlândia como uma das “100 melhores inovações educativas a nível mundial” pela academia HundrED, sendo também reconhecido pelo INSEAD e pela ASHOKA. O EKui já chegou a “mais de 160 mil crianças” e está implementado em “1300 escolas”.

7. Benefícios pedagógicos identificados

- “Estimula a atenção através da abordagem multissensorial”
- “Facilita a associação letra-som”
- “Desenvolve habilidades motoras finas com o Braille e a LGP”
- “Estimula a fonoarticulação”
- “Promove a inclusão ao valorizar diferentes formas de comunicação”
- “Aumenta a motivação e o gosto pela aprendizagem”.

8. Transformação da cultura escolar

O impacto do EKui ultrapassa a aprendizagem formal: “O EKui transformou a minha sala num lugar onde todos os alunos têm voz e valor”. (Macedo, C)

O Programa cria uma dinâmica comunitária que se estende às famílias: “os alunos ensinam aos pais o Braille ou a língua gestual”.

O testemunho de um jovem de 12 anos sintetiza o impacto social: *“Eu pensei que nós nem podíamos brincar com as pessoas cegas, afinal, são pessoas como as outras”*.

O Programa EKui foi concebido para estimular, avaliar e intervir nas habilidades iniciais necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, abrangendo:

- **Habilidades linguísticas:** consciência dos sons da fala e dos movimentos articulatórios.
- **Habilidades perceptivas:** percepção visual, auditiva, tátil-cinestésica, espacial e temporal.
- **Habilidades psicomotoras:** coordenação, equilíbrio, esquema corporal e lateralidade.
- **Habilidades cognitivas:** linguagem, atenção, memória e processamento.
- **Habilidades emocionais:** autoconhecimento, autorregulação, motivação, tolerância e empatia.

Fundamentação teórica e relação com a dislexia

A literatura científica sobre dislexia destaca a importância das metodologias multissensoriais, que combinam estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos para reforçar a consciência fonológica, a associação grafema–fonema e a automatização da leitura.

O EKui aproxima-se fortemente destes princípios, ao apresentar cada letra através de:

- gesto (LGP)
- símbolo visual
- som articulado
- célula Braille

Esta redundância sensorial cria múltiplas vias de acesso à informação, facilitando a descodificação e reforçando a memória fonológica e visual, aspetos críticos para alunos com dislexia.

Metodologias ecléticas com as características do EKui (que integram a aprendizagem de línguas gestuais e a componente fonética), são, segundo estudos internacionais, fortemente potenciadoras do sucesso educativo, quer ao nível da aprendizagem nas crianças em idade escolar, quer ao nível da reabilitação.

Os mesmos estudos identificam também vantagens para crianças e jovens, com e sem qualquer tipo de deficiência ou incapacidade, ao nível do desenvolvimento de competências de literacia, comunicação e cidadania.

Segundo Celmira Macedo, o EKui é já uma referência em Portugal, identificada pela comunidade pedagógica e científica como eficaz no desenvolvimento de competências em crianças e jovens, mas também em adultos (por exemplo: reabilitação articulatória em situação de AVC).

Estrutura multissensorial do EKui: o Programa foi concebido para estimular, avaliar e intervir nas competências fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, abrangendo:

a) Habilidades linguísticas

- consciência fonológica
- articulação
- discriminação auditiva

b) Habilidades perçetivas

- perção visual
- perção auditiva
- perção tátil-cinestésica
- organização espacial e temporal

c) Habilidades psicomotoras

- coordenação
- equilíbrio
- esquema corporal
- lateralidade

d) Habilidades cognitivas

- atenção
- memória

- linguagem
- processamento

e) Habilidades emocionais

- autorregulação
- motivação
- empatia
- autoconhecimento

Segundo a autora do Programa EKui, Doutora Professora Celmira Macedo, a eficácia do EKui assenta precisamente na natureza multissensorial da aprendizagem. Refere: *“Através da investigação, percebi que as crianças aprendiam de forma mais rápida através de metodologias multissensoriais. Cruzando a teoria com a prática, observei que as crianças descobriam que os sons que saíam das suas bocas e vibravam ora no nariz ora na garganta podiam ser entendidos, que as mãos se podiam transformar em letras, e com a célula Braille também se podia contar. Inspirada nesta experiência e apoiada em evidências científicas, criei uma metodologia de aprendizagem inclusiva.”* (Macedo, C. 2024)



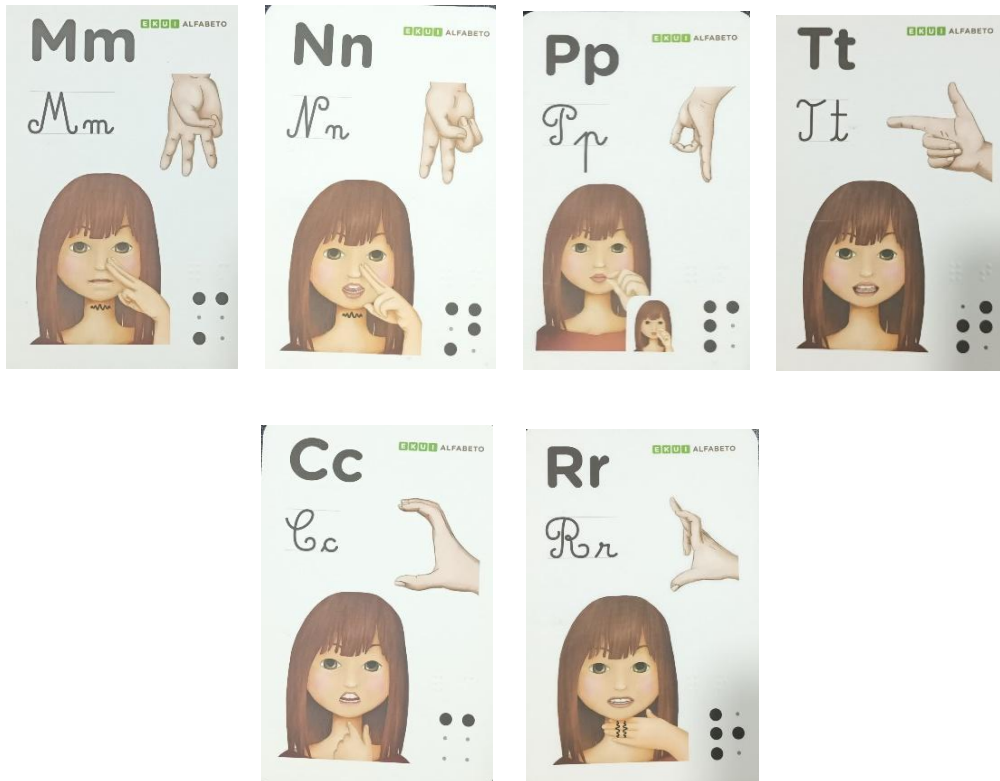


Fig. 2 - Cartas EKui e posição labial e fonoarticulação das letras



Fig. 3 – Atividades com o EKui e Braille, em sala de aula

Impacto educativo e inclusivo: a nível global, estima-se que cerca de 650 milhões de pessoas enfrentem barreiras significativas no acesso à leitura, escrita ou comunicação, sendo aproximadamente 250 milhões crianças.

Neste contexto, o EKui surge como uma resposta educativa que procura garantir uma aprendizagem verdadeiramente acessível, entendida como um direito humano fundamental.

Apesar de ainda não existir um corpo robusto de investigação científica publicada, a experiência prática de educadores, terapeutas e professores tem revelado melhorias

significativas na motivação, participação e desempenho das crianças, incluindo aquelas com dislexia.

Mais de uma centena de docentes e técnicos que implementaram o Programa EKui nas suas turmas de educação de infância ou no 1º Ciclo do Ensino Básico, identificaram muitas vantagens na sua implementação durante o ano letivo:

- Eficaz a ajudar as crianças a identificar e discriminar fonemas;
- Facilitadora da associação fonema (som) - grafema (letra);
- Facilitadora da memorização das letras da grafia (do Português), através das pistas visuais da língua gestual;
- Melhoria das competências de literacia, comunicação e atitudes de cidadania das crianças com e sem necessidades educativas especiais;
- Eficaz na redução dos erros da escrita em crianças e jovens com dislexia;
- Maior rapidez na aprendizagem das letras do alfabeto;
- Melhoria da motivação na aprendizagem;
- Melhoria da prática pedagógica dos docentes;
- Eficaz na identificação precoce das problemáticas e dificuldades de aprendizagem nos alunos por parte dos docentes.

Além disso, o EKui tem-se demonstrado uma solução inovadora, mais eficaz, mais eficiente e menos onerosa do que as soluções alternativas. O custo de intervenção por criança está muito abaixo da média nacional.

Perspetivas Futuras

A consolidação científica do EKui dependerá de estudos sistemáticos que avaliem a sua eficácia em diferentes contextos educativos.

No entanto, os resultados preliminares e os testemunhos de profissionais sugerem que o Programa representa uma ferramenta promissora, capaz de complementar outras metodologias multissensoriais e contribuir para um ambiente educativo mais equitativo e acessível.

Tabela Comparativa

Critério	EKui	Métodos Multissensoriais Tradicionais
Modalidades integradas	LGP, Braille, grafismo, fonética	Visual, auditiva, tátil
Inclusão	Universal (DUA)	Focado em dificuldades específicas
Acesso	Para todos os alunos	Maioritariamente para intervenção
Base sensorial	4 Canais simultâneos	2 a 3 canais
Motivação	Elevado uso de gestos, movimento e símbolos	Exercícios moderados e estruturados
Velocidade de aprendizagem	Pode acelerar até 50% (Autora/estudos/aplicação)	Melhoria gradual
Aplicação	Escolas, terapias, famílias	Maioritariamente escolas e clínicas
Reconhecimento	Ainda não oficial	Alguns reconhecidos
Apoio à dislexia	Muito elevada - Reforça consciência fonológica, articulação, memória visual e auditiva	Elevada - Reforça sobretudo fonologia e leitura

Tabela1-Tabela comparativa com o EKui e os métodos multissensoriais tradicionais.

Vantagens do EKui para a dislexia

- Reforça a consciência fonológica
- Facilita a associação grafema - fonema
- Reduz a ansiedade e aumenta a motivação
- Ativa múltiplas áreas cerebrais

- Oferece vias alternativas de aprendizagem
- Promove a autonomia e a autorregulação
- Permite aprendizagem conjunta e inclusiva

Vantagens específicas do EKui para a dislexia

A dislexia está fortemente associada a défices fonológicos. O EKui trabalha:

- articulação dos sons
- vibração (nariz/garganta)
- correspondência gesto - som
- segmentação e fusão fonémica

Isto facilita a descodificação e a leitura fluente.

Associação grafema - fonema multissensorial

Cada letra é apresentada através de:

- gesto (LGP)
- símbolo visual
- som articulado
- célula Braille

Esta redundância sensorial reforça a memória e acelera a automatização.

Redução da ansiedade e aumento da motivação

Crianças com dislexia sentem frequentemente:

- frustração
- baixa autoestima
- medo de errar

O EKui introduz movimento, jogo e expressão corporal, reduzindo a carga emocional negativa associada à leitura.

Acesso universal

O EKui permite que:

- alunos com dislexia
- alunos com dificuldades de linguagem
- alunos com surdez
- alunos cegos
- alunos sem dificuldades

Aprendam juntos, sem segregação.

Ativação de múltiplas áreas cerebrais

A aprendizagem multissensorial ativa simultaneamente:

- córtex visual
- córtex auditivo
- córtex motor
- áreas de integração sensorial

Isto é especialmente útil para alunos com dislexia, que beneficiam de vias alternativas de processamento.

O EKui é um programa multissensorial muito completo, indo além das estratégias isoladas, que alguns autores referem, ao integrar quatro sistemas de comunicação.

A convergência dos contributos dos autores estudados, como Lyon, Evans, Stivanin, Teles & Machado, Viana, Vale, Smith, Silva, Shaywitz, Prado, Isabel Sim-Sim e Stanislas Dahanne evidenciam que a intervenção eficaz na dislexia deve ser:

- Estruturada

- Explícita
- Fonológica
- Multissensorial
- Inclusiva
- Precoce
- Diferenciada

O EKui é duas vezes mais eficaz na aprendizagem e é inclusivo. Foi pensado para estimular as funções cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, tais como:

- Atenção;
- Memória;
- Percepção (auditiva, visual e motora);
- Processamento linguístico;
- Funções executivas (autorregulação, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva);
- Motivação e emoção.

O EKui reúne todos estes princípios num único Programa, posicionando-se como uma resposta pedagógica coerente, eficaz, fundamentada e alinhada com a investigação nacional e internacional.

O EKui já chegou a mais de 800 mil pessoas, das quais, 160 755 crianças e jovens impactados, 4 016 professores, educadores e pais formados e a 1 300 escolas a utilizarem o Programa.

Os seus resultados, perante estudos realizados são: 86% maior rapidez na aprendizagem do alfabeto; 76% melhores competências de comunicação e linguagem; 91% atitudes socioemocionais (empatia e autoestima) e 67% dos professores mudaram as suas práticas para práticas mais inclusivas.

Hoje, graças ao Programa EKui, mais de 160 mil crianças não estão apenas a aprender duas vezes mais rápido a ler, escrever e a comunicar. Estão também a aprender a ser, a conviver com a diferença e a crescer em empatia e inclusão.

Reid Lyon (1995) defende:

- Dislexia = dificuldade específica da aprendizagem, de origem neurobiológica.

- Défices na consciência fonológica, decodificação, fluência e soletração.
- Necessidade de instrução estruturada, explícita e sistemática.
- Importância das abordagens multissensoriais.

Como se articula com o EKui:

- O EKui reforça a consciência fonológica (som + gesto + grafema + Braille).
- Trabalha diretamente a ligação grafema /fonema.
- Estrutura fixa e previsível como Lyon recomenda.
- Abordagem multissensorial que compensa défices fonológicos

Evans (2006) defende:

- A velocidade de nomeação (RAM) é um dos melhores preditores da dislexia.
- Crianças com dislexia têm lentidão no reconhecimento automático de letras e palavras.
- Automatização é essencial para a fluência.

Como se articula com o EKui:

- EKui reforça a automatização através de múltiplos canais sensoriais. (auditivo, visual, tátil e cinestésico)
- A redundância sensorial acelera o reconhecimento de letras e sons.
- Ajuda a ultrapassar défices de RAM.

Luciene Stivanin (2007) defende:

- Crianças com dificuldades de leitura têm lentidão na ativação lexical
- Fragilidades nos tempos de processamento e na automatização

Como se articula com o EKui:

- EKui fornece pistas visuais, auditivas, táteis e cinestésicas, que facilitam o acesso lexical.
- Reduz a carga cognitiva e melhora a automatização.

Paula Teles & Lurdes Machado (2006) defende:

- Intervenções devem ser estruturadas, precoces e multissensoriais.
- Reforço da consciência fonológica é essencial.

Como se articula com o EKui:

- EKui é multissensorial por natureza.
- Estrutura sistemática e consistente, alinhada com as recomendações das autoras.

Viana (2007) defende:

- A aprendizagem da leitura exige uma transição sólida dos sons para as letras.
- A consciência fonológica é central.
- A descodificação deve ser sistemática.

Como se articula com o EKui:

- EKui reforça a ligação som - grafema com quatro representações simultâneas.
- Facilita a aprendizagem de alunos com dificuldades nesta transição.

Vale, Sucena, Viana & Castro (2011) defende:

- A dislexia tem prevalência significativa no 1º ciclo.
- Necessidade de intervenção precoce e fundamentada.

Como se articula com o EKui:

- EKui é uma resposta pedagógica precoce, acessível e estruturada.
- Alinha-se com a necessidade de intervenção baseada na evidência.

Frank Smith (2003) defende:

- A leitura é um processo de construção de significado.
- A compreensão depende da automatização da descodificação.
- O leitor usa conhecimento prévio e pistas linguísticas.

Como se articula com o EKui:

- EKui contribui para a automatização da leitura.
- Liberta recursos cognitivos para a compreensão.
- Converte com a visão psicolinguística de Smith.

Silva (2002, 2007, 2011) defende:

- A inclusão exige práticas diferenciadas e adaptadas.
- A intervenção deve ser estruturada, contínua e ajustada às necessidades individuais.
- A formação docente é essencial.

Como se articula com o EKui:

- EKui é inclusivo, acessível e adaptável.
- Permite a participação de alunos com diferentes perfis sensoriais e cognitivos.
- Concretiza os princípios da educação inclusiva.

Shaywitz (2008) defende:

- A dislexia resulta de alterações nos circuitos neuronais da leitura.
- Intervenção deve ser explícita, intensiva e fonológica.
- Abordagens multissensoriais são eficazes.

Como se articula com o EKui:

- EKui integra estímulos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos.
- Alinha-se com as recomendações neurocientíficas.
- Apóia a reorganização funcional dos circuitos da leitura.

Prado (2010) defende:

- Estratégias auditivas e visuais (figuras, carimbos, colagens).
- Importância de abordagens multissensoriais na leitura e escrita.

Como se articula com o EKui:

- EKui vai além das estratégias isoladas, oferecendo uma metodologia multissensorial integrada.
- Reforça a aprendizagem através de quatro sistemas de comunicação.

Isabel Sim Sim (1995) defende:

- a leitura depende da consciência fonológica
- da decodificação
- da automatização
- da associação estável entre grafema e fonema.

Como se articula com o EKui:

- Pilares que o EKui trabalha através da sua abordagem multissensorial.

Isabel Sim-Sim defende que a aprendizagem da leitura assenta em quatro competências fundamentais:

- **Consciência fonológica** - capacidade de identificar, segmentar e manipular sons da fala.
- **Descodificação** - transformar grafemas em fonemas de forma correta.
- **Automatização** - tornar o processo de leitura fluente e rápido, libertando recursos cognitivos.
- **Associação estável entre grafema e fonema** - ligação consistente entre a letra e o som que lhe corresponde.

Estes quatro pilares são precisamente aqueles que o EKui desenvolve de forma integrada, através de uma abordagem multissensorial que combina visão, audição, gesto e tato.

- O EKui “*une a grafia, os sons da fala, a Língua Gestual e o Braille*”, permitindo que a criança associe cada letra ao seu som, ao seu gesto e à sua representação tátil.
- O EKui utiliza “*a consciência fonológica para mostrar que sons são produzidos com a garganta ou com o nariz*”, reforçando a perceção auditiva e articulatória.

- A repetição multissensorial promove a automatização, tornando a leitura mais fluente.
- A associação entre grafema–fonema torna-se mais sólida porque é reforçada por múltiplos canais sensoriais: *“a criança associa o som de cada letra à grafia, à escrita, ao Braille e ao gesto”*.

Assim, o EKui não só trabalha estes pilares, como os potencia, ao ativar simultaneamente diferentes vias de aprendizagem, o que facilita a memorização, a fluência leitora e a compreensão.

A neurociência da aprendizagem segundo Stanislas Dehaene

Stanislas Dehaene é um dos neurocientistas mais influentes na área da aprendizagem, dedicando-se a compreender como o cérebro adquire, organiza e utiliza o conhecimento.

As suas investigações mostram que o cérebro humano possui circuitos especializados para a leitura, linguagem, atenção e memória, e que estes circuitos são moldados pela experiência e pelo ambiente.

No seu trabalho, Dehaene destaca que a aprendizagem é um processo ativo, que depende da interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, uma visão que se articula com a ideia de que a criança é um ser bio-psico-social.

Segundo Dehaene, a aprendizagem eficaz exige quatro pilares fundamentais:

- atenção,
- envolvimento ativo,
- correção do erro,
- consolidação.

Estes princípios são amplamente discutidos nas suas obras e nas sínteses sobre metodologias ativas baseadas em evidências neurocientíficas.

A perspetiva bio-psico-social considera que a aprendizagem resulta da interação entre:

- biologia (maturação cerebral, neuroplasticidade, perceção sensorial),
- psicologia (emoções, motivação, atenção, memória),
- contexto social (relações, comunicação, ambiente escolar).

Dehaene reforça que o cérebro da criança é altamente plástico e sensível ao ambiente, sendo moldado pelas experiências educativas e sociais desde muito cedo. Isto significa que a forma como ensinamos tem impacto direto na arquitetura cerebral.

Como o EKui se articula com a neurociência de Dehaene

O EKui, ao integrar quatro formas de comunicação: grafismo, fonética, Língua Gestual Portuguesa e Braille, cria um ambiente de aprendizagem que responde exatamente aos princípios neurocientíficos identificados por Dehaene.

1-Atenção e envolvimento ativo

A Multissensorialidade e a multimodalidade do EKui estimulam diferentes canais sensoriais (visual, tátil, gestual, motor e cinestésico), aumentando a probabilidade de captar e manter a atenção. Dehaene sublinha que a atenção é o “portão de entrada” da aprendizagem, e que estímulos variados e significativos aumentam o envolvimento cognitivo da criança.

2- Aprendizagem multissensorial e neuroplasticidade

Os estudos de Dehaene sobre leitura mostram que o cérebro integra informação visual, fonológica e semântica de forma coordenada. O EKui reforça esta integração ao apresentar simultaneamente letra, gesto, símbolo e braille, criando múltiplas vias de acesso ao mesmo conceito. Isto potencia a neuroplasticidade e facilita a consolidação da aprendizagem.

3- Correção do erro e feedback imediato

A presença de várias linguagens/estímulos permite que a criança valide a informação por diferentes vias. Se não reconhece a letra, pode reconhecer o gesto; se não compreende o símbolo, pode sentir o braille.

Esta redundância positiva facilita a deteção e correção do erro, um dos pilares essenciais da aprendizagem segundo Dehaene.

4- Consolidação e memória

A repetição distribuída e a associação entre modalidades reforçam as redes neuronais responsáveis pela leitura e pela linguagem. Dehaene explica que a consolidação depende da repetição significativa e da ativação de múltiplos circuitos cerebrais, exatamente o que o EKui promove.

Impacto do EKui na aprendizagem em sala de aula

Quando aplicado na sala de aula, o EKui:

- respeita a diversidade bio-psico-social das crianças, oferecendo múltiplas formas de aceder ao conhecimento;
- reduz barreiras cognitivas, especialmente para crianças com dislexia, dificuldades de atenção ou perturbações da comunicação;
- aumenta a motivação, porque cada criança encontra uma via que faz sentido para si;
- promove inclusão, ao permitir que todos participem independentemente das suas capacidades sensoriais ou linguísticas;
- alinha-se com as evidências neurocientíficas, ao estimular o cérebro de forma multissensorial, ativa e significativa.

A Multissensorialidade e a multimodalidade do EKui concretizam, na prática, aquilo que Dehaene defende teoricamente: *“um ensino que respeita o funcionamento do cérebro e que cria condições reais para que todas as crianças aprendam”*.

Apesar de ainda não existir um corpo robusto de investigação científica publicada sobre o EKui, a experiência prática de muitos profissionais, incluindo a minha e a de outros educadores, terapeutas e professores tem revelado melhorias significativas na motivação, participação e desempenho das crianças, incluindo aquelas com dislexia.

A natureza multissensorial do Programa, aliada ao seu carácter inclusivo, torna-o uma ferramenta promissora no apoio às dificuldades de leitura e escrita, complementando outras metodologias já validadas.

À medida que a investigação e a formação avançam, espera-se que o EKui venha a consolidar o seu lugar como uma metodologia de referência no panorama educativo português, contribuindo para um ensino mais equitativo, acessível e centrado nas necessidades reais das crianças.

Apesar da ausência de reconhecimento formal, o EKui tem vindo a ser adotado em várias escolas e instituições, muitas vezes através de formações dirigidas a professores e a terapeutas. A expansão destas formações demonstra o crescente interesse da comunidade educativa em metodologias que promovam a inclusão e respondam às necessidades reais dos alunos.

A implementação do EKui no apoio à dislexia deve ser acompanhada de reflexão pedagógica e de uma avaliação contínua dos seus efeitos. A investigação futura será essencial para consolidar a sua eficácia e clarificar o seu papel no âmbito das dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, os resultados preliminares e as experiências práticas relatadas sugerem que o EKui representa uma ferramenta promissora, capaz de complementar outras estratégias multissensoriais e de contribuir para um ambiente educativo mais inclusivo, equitativo e acessível.

Capítulo II - Enquadramento de Estudo

“A dislexia é como um músculo que precisa de ser fortalecido.

Com treino e apoio, podem ultrapassar-se barreiras que inicialmente parecem intransponíveis”

Kerry Vail

A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem amplamente estudada, mas ainda hoje complexa e multifacetada. A International Dyslexia Association (2002) define-a como uma perturbação de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e fluente de palavras, na descodificação e na ortografia. Estas dificuldades ocorrem em indivíduos com inteligência normal ou superior e não se explicam por défices sensoriais, cognitivos ou por falta de oportunidades educativas.

Segundo o *DSM-5-TR* (2022), a dislexia integra o grupo das perturbações do neurodesenvolvimento e manifesta-se através de dificuldades persistentes na leitura, descodificação, soletração e compreensão, podendo ainda afetar o raciocínio matemático. A origem destas dificuldades está frequentemente associada a um défice fonológico, que compromete a capacidade de segmentar palavras, discriminar sons e associá-los aos respetivos grafemas.

Em relação à evolução histórica do conceito de dislexia, ela remonta ao século XIX. A palavra deriva dos radicais gregos *dis* (dificuldade) e *lexia* (leitura), significando literalmente “dificuldade na leitura” (Hennigh, 2003). Nos primeiros estudos, a dislexia era frequentemente descrita como “cegueira verbal congénita”, uma dificuldade severa de leitura atribuída a lesões na circunvolução angular, área cerebral responsável pela linguagem.

Os primeiros investigadores foram oftalmologistas, que rapidamente concluíram que: “*não são os olhos que leem, mas o cérebro*” (Coelho, 2011).

O médico alemão Rudolf Berlin utilizou pela primeira vez o termo “dislexia” em 1887, descrevendo-a como “*uma forma particular de cegueira verbal adquirida*”. Mais tarde, reformulou a sua posição, sugerindo que a dificuldade poderia resultar de uma “doença cerebral”, e não apenas de lesões traumáticas.

O oftalmologista escocês James Hinshelwood aprofundou esta linha de investigação, propondo que a dificuldade de leitura poderia resultar do subdesenvolvimento da circunvolução angular. Com base em autópsias e estudos clínicos, sugeriu que a dislexia poderia ter origem genética ou resultar de lesões precoces (Hennigh, 2003).

O primeiro caso clínico amplamente documentado foi descrito por Pringle Morgan, em 1896. Tratava-se de um rapaz de 14 anos, inteligente e com boa expressão oral, mas com grande dificuldade em aprender a ler. Morgan descreveu-o como:

“um garoto brilhante e inteligente, rápido nos jogos e de nenhuma maneira inferior aos outros da sua idade. A sua grande dificuldade era aprender a ler.” (Prado, 2010, p. 8)

Este caso foi comparado ao de adultos com dificuldades semelhantes, mas resultantes de lesões cerebrais adquiridas. Morgan e Hinshelwood concluíram que a “cegueira verbal” poderia ter origem neurológica, mesmo na ausência de lesão.

O neurologista americano Samuel Orton foi uma das figuras mais influentes na compreensão moderna da dislexia. Nos anos 1920 e 1930, observou que muitas crianças com dificuldades de leitura apresentavam inversões de letras e palavras, propondo o conceito de “dislexia específica”.

Orton desenvolveu a teoria da dominância mista, segundo a qual a dislexia resultaria da ausência de dominância hemisférica clara. Quando um símbolo é visto, ambos os hemisférios cerebrais o codificam, mas de forma invertida, como imagens em espelho. Sem uma dominância definida, a criança teria dificuldade em escolher a representação correta, originando inversões e confusões (Hennigh, 2003).

A visão integrada da linguagem foi defendida por Orton, que dizia: *“as competências de linguagem das crianças (ler, escrever, falar, ouvir) não devem ser vistas de forma independente”* (Orton, 1937; Richardson, 1989, apud Hennigh, 2003). Para o autor, um atraso na leitura poderia refletir um atraso mais global no sistema linguístico. Orton foi também pioneiro ao defender que a dislexia poderia ser atenuada através de ensino individualizado e abordagens multissensoriais, ativando diferentes áreas cerebrais (visão, tato, olfato, paladar). Esta visão abriu caminho para metodologias que continuam a ser utilizadas atualmente.

No início do século XIX, dificuldades de leitura e escrita eram frequentemente classificadas como formas de afasia, termo que designa a perda ou diminuição da capacidade de usar ou compreender palavras devido a lesão cerebral. Richardson (1992, apud Hennigh, 2003) descreve quatro tipos principais:

- Afasia sensorial: dificuldade em compreender enunciados.
- Afasia motora e gráfica: dificuldade em expressar pensamentos por escrito.
- Alexia: dificuldade em ler.
- Agrafia: dificuldade em escrever.

O termo dislexia foi inicialmente associado à alexia, mas rapidamente ganhou autonomia conceptual. Ao longo das décadas, surgiram várias definições:

- Evans (2006): distúrbio específico da linguagem, com dificuldades de reconhecimento de letras, descodificação e soletração.
- Lyon (1995, apud Evans, 2006): distúrbio de aprendizagem com dificuldades inesperadas para a idade, sobretudo na leitura, escrita e soletração.
- Davis (2004): desorientação cognitiva causada por confusões com símbolos.
- Pinto (2012): incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica, com défice fonológico e dificuldades na fluência e precisão da leitura.
- Alves et al. (2011): transtorno específico da leitura, não explicado por défices sensoriais, emocionais ou cognitivos.

A definição mais consensual atualmente é a da International Dyslexia Association (2012), que destaca:

- origem neurobiológica
- forte componente genética
- défice fonológico
- dificuldades na leitura, escrita e soletração
- inteligência preservada

A teoria mais aceite pela comunidade científica aponta para um défice fonológico como causa central da dislexia. Este défice manifesta-se como:

- dificuldade em discriminar sons
- dificuldade em segmentar palavras em sílabas e fonemas
- dificuldade em associar fonemas a grafemas
- baixa fluência e precisão leitora

Shaywitz (2008) afirma que: *“a falta de uma boa organização dos sons compromete a pirâmide da linguagem”*. Sim-Sim (1998) reforça que a consciência fonémica é a competência mais difícil e demorada de adquirir, mas também a que mais favorece a aprendizagem da leitura. De acordo com Vale (2011), a dislexia é a perturbação de maior incidência nas salas de aula. Estudos internacionais apontam para uma prevalência entre **5% e 17%** da população escolar. Em Portugal, estima-se que **5,4%** das crianças do 1.º ciclo apresentem dislexia.

Apesar da diversidade de manifestações, a dislexia caracteriza-se, de forma geral, por:

- dificuldades no reconhecimento de letras
- dificuldades na descodificação
- dificuldades na soletração
- baixo rendimento na leitura

Evans (2006) alerta que estas características não devem ser homogeneizadas, pois cada criança apresenta um perfil único. Independentemente da definição adotada, é importante uma resposta educativa, inclusiva e consensual, para alunos com dislexia.

Estes alunos necessitam de:

- ensino estruturado
- estratégias multissensoriais
- recursos diversificados
- apoio individualizado
- ambiente inclusivo e equitativo

Com suporte adequado, os alunos com dislexia podem superar dificuldades, desenvolver competências sólidas e alcançar sucesso acadêmico e profissional.

Motivação

“A dislexia não define as tuas capacidades, mas sim a forma como tu aprendes. Encontra o teu caminho e abraça as tuas habilidades únicas.”

Autor desconhecido

A escolha deste tema nasce da consciência do impacto profundo que a dislexia continua a ter no percurso escolar, emocional e social de milhares de crianças e adultos. A dificuldade em ler permanece uma das principais causas de insucesso escolar e de exclusão social, afetando não apenas o desempenho académico, mas também a autoestima, a motivação e a perceção de competência.

Sendo uma perturbação específica da aprendizagem, de origem neurobiológica, a dislexia compromete a leitura e a escrita de forma inesperada, podendo conduzir a trajetórias marcadas pela frustração e pelo desânimo quando não é identificada e intervencionada atempadamente.

As crianças com dislexia enfrentam frequentemente reações emocionais negativas em relação à escola, desenvolvendo sentimentos de inadequação e baixa autoestima. Estas dificuldades podem prolongar-se até à vida adulta, influenciando o percurso académico, profissional e até as relações sociais.

Persistem ainda conceções erradas que associam a dislexia a má alfabetização ou a défices de inteligência, quando hoje se sabe que se trata de uma condição hereditária, com alterações neurobiológicas específicas que afetam o processamento fonológico.

A motivação para este estudo assenta, assim, na necessidade de desmistificar a dislexia, aprofundar o conhecimento sobre as suas bases neurobiológicas e neuropsicológicas e promover estratégias de intervenção diversificadas e multissensoriais que permitam superar as barreiras na leitura e na escrita.

A identificação precoce é essencial, uma vez que os primeiros sinais podem surgir ainda na educação pré-escolar, e a intervenção adequada no início do 1.º ciclo demonstra melhorias significativas nas competências cognitivo-linguísticas, reduzindo o risco de insucesso escolar.

Outro aspeto central desta motivação é o papel determinante da escola, dos professores e da família. A escola é o espaço onde a dislexia se manifesta com maior evidência e, por isso, deve estar preparada com conhecimento, recursos e práticas pedagógicas adequadas. Contudo, a falta de formação específica dos docentes continua a ser um obstáculo à implementação de estratégias eficazes. A formação contínua é, por isso, indispensável. A família, por sua vez, desempenha um papel vital no apoio emocional, na motivação e na promoção da literacia, sendo um elemento essencial na intervenção.

A colaboração entre escola, família e serviços especializados é fundamental para garantir uma resposta integrada e eficaz. A promoção da inclusão e da equidade educativa, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, reforça a importância de ambientes de aprendizagem flexíveis, adaptáveis e centrados na diversidade.

A motivação para este estudo resulta, portanto, da consciência da complexidade e do impacto da dislexia, da urgência de diagnósticos mais precoces e intervenções mais eficazes, e do desejo de capacitar educadores e famílias para criar ambientes inclusivos e de apoio. Pretende-se contribuir para que todas as crianças com dislexia possam alcançar o seu pleno potencial intelectual, emocional e social, minorando os efeitos que esta perturbação pode ter ao longo da sua vida.

1. Objetivos

1.1 Objetivo Geral

Neste contexto e com base no tema: “O contributo das estratégias multissensoriais para uma intervenção eficaz na Dislexia dos alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico” o objetivo geral deste estudo tem como finalidade:

- Analisar o contributo das estratégias multissensoriais para a melhoria da leitura e da escrita em alunos com dislexia do 1.º ciclo do Ensino Básico, avaliando a eficácia de práticas pedagógicas adaptadas e a sua implementação pelos docentes.

1.2 Objetivos específicos

Com base no objetivo principal desta pesquisa, é possível definir os seguintes objetivos específicos:

- (i) Caracterizar as necessidades, dificuldades e perfis de aprendizagem dos alunos com dislexia no 1.º ciclo do Ensino Básico.
- (ii) Identificar, com base na literatura científica, as estratégias de intervenção mais eficazes para a dislexia, com destaque para as abordagens multissensoriais.
- (iii) Analisar as perceções, práticas e estratégias utilizadas pelos docentes do 1.º ciclo na implementação de metodologias diferenciadas para alunos com dislexia.

Capítulo III – Metodologia

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, uma vez que procura compreender em profundidade as percepções, práticas e experiências associadas à intervenção com alunos com dislexia no 1.º ciclo do Ensino Básico.

A investigação qualitativa permite analisar fenómenos educativos de forma contextualizada, valorizando a subjetividade dos participantes e a complexidade das interações que ocorrem no ambiente escolar.

Segundo Freitas (2013), *“a investigação qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, reconhecendo que a compreensão dos fenómenos educativos não pode ser reduzida a números, mas exige a interpretação dos significados, das vivências e das relações que emergem no contexto”*.

Assim, esta abordagem permite compreender o fenómeno da dislexia como um todo, considerando as múltiplas dimensões que o constituem, cognitivas, emocionais, pedagógicas e sociais. A metodologia qualitativa é particularmente adequada ao presente estudo, pois possibilita:

- analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes;
- compreender as percepções dos professores relativamente às estratégias multissensoriais;
- identificar necessidades, dificuldades e desafios vivenciados pelos alunos com dislexia;
- interpretar a eficácia percebida das abordagens multissensoriais no contexto real da sala de aula.
- explorar o contributo do Programa EKui enquanto recurso multissensorial utilizado por alguns docentes na intervenção de alunos com dislexia.

A inclusão do EKui justifica-se por se tratar de uma metodologia multissensorial que integra componentes visuais, auditivas, cinestésicas e táteis, alinhando-se com os princípios da intervenção estruturada e sistemática recomendada para alunos com dislexia.

Assim, a investigação qualitativa permite captar a riqueza e a profundidade das experiências educativas, oferecendo uma visão integrada e contextualizada do contributo das estratégias multissensoriais, incluindo o EKui, para a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com dislexia.

Deste modo, a investigação qualitativa permite captar a riqueza e a profundidade das experiências educativas, oferecendo uma visão integrada e contextualizada do contributo das estratégias multissensoriais para a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com dislexia.

1.Participantes

A seleção dos participantes foi realizada de forma intencional, tendo em conta:

- o envolvimento direto na educação de crianças com dislexia
- a experiência na implementação (ou não) de estratégias multissensoriais
- a disponibilidade e interesse em colaborar
- a diversidade geográfica e institucional, sempre que possível

Participaram no estudo 35 professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, provenientes de diferentes escolas. Esta amostragem intencional permite recolher informação aprofundada e pertinente, uma vez que privilegia profissionais com experiência direta no fenómeno em análise.

A diversidade dos participantes possibilita a comparação entre:

- docentes que utilizam estratégias multissensoriais, incluindo o Programa EKui
- docentes que não recorrem a metodologias multissensoriais

Esta heterogeneidade é fundamental para identificar diferenças nas práticas pedagógicas, nas perceções sobre a dislexia e nos resultados observados nos alunos. Para além disso, permite compreender como a formação, a experiência profissional e o acesso a recursos influenciam a intervenção educativa.

O estudo pretende, assim, dar voz aos profissionais que diariamente lidam com dificuldades específicas de aprendizagem, valorizando as suas experiências, desafios e estratégias, e permitindo uma análise contextualizada do impacto das abordagens multissensoriais, com destaque para o Ekui, na aprendizagem da leitura e da escrita.

2. Instrumentos

O instrumento utilizado neste estudo será uma entrevista semiestruturada, composta por um conjunto de questões abertas relacionadas com:

- perceções sobre a dislexia
- estratégias utilizadas na sala de aula
- experiências com abordagens multissensoriais
- impacto observado nos alunos
- dificuldades e necessidades formativas
- utilização (ou não) do Programa EKui e perceção da sua eficácia

A entrevista semiestruturada permite explorar em profundidade as experiências dos participantes, garantindo simultaneamente flexibilidade para aprofundar aspetos relevantes que emergem durante a conversa.

Este tipo de instrumento é particularmente adequado quando se pretende compreender práticas pedagógicas, crenças e processos de tomada de decisão dos docentes, permitindo captar nuances que não seriam acessíveis através de instrumentos mais rígidos.

3. Procedimentos

Após a realização das entrevistas, estas serão transcritas integralmente e analisadas segundo os princípios da análise temática, permitindo identificar categorias e subcategorias significativas a partir dos padrões recorrentes nos discursos dos participantes.

As entrevistas serão realizadas presencialmente, em momentos previamente agendados, de acordo com a disponibilidade dos docentes. Antes do início de cada sessão, será apresentada uma explicação clara sobre os objetivos do estudo, garantindo a confidencialidade das informações partilhadas. Cada entrevista terá uma duração aproximada de 30 minutos e será orientada por um guião flexível, permitindo ao entrevistado expressar livremente as suas perceções e experiências.

A análise dos dados seguirá as etapas da análise temática, nomeadamente:

- leitura integral das transcrições
- codificação inicial das unidades de significado
- identificação de temas recorrentes
- organização em categorias e subcategorias
- interpretação dos resultados à luz dos objetivos do estudo

Este método permite captar a complexidade das vivências dos docentes e compreender o impacto das estratégias multissensoriais, incluindo o Programa EKui, no processo de aprendizagem dos alunos com dislexia.

Todos os procedimentos respeitam as orientações éticas aplicáveis à investigação em Ciências da Educação.

Os participantes foram informados sobre:

- o carácter voluntário da participação
- a possibilidade de desistir a qualquer momento
- o anonimato e a confidencialidade dos dados
- a utilização exclusiva das informações para fins académicos

Foi obtido consentimento informado por escrito, e todos os dados recolhidos serão armazenados de forma segura.

Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

A análise das entrevistas revelou que a maioria dos docentes possui uma percepção relativamente correta da dislexia, reconhecendo-a como uma dificuldade específica e persistente na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os professores descrevem-na frequentemente como uma dificuldade “fonológica”, “na decodificação”, “na consciência dos sons” ou “na associação entre letras e sons”, o que está alinhado com a definição amplamente aceita na literatura científica.

Estas percepções vão ao encontro do que defendem Snowling (2013) e Shaywitz (2003), que identificam o déficit fonológico como o núcleo da dislexia, afetando a capacidade de segmentar, manipular e automatizar relações entre fonemas e grafemas. Também o DSM-5 descreve a dislexia como uma perturbação específica da aprendizagem com déficit na leitura, caracterizada por dificuldades persistentes na precisão, fluência e compreensão leitora.

Apesar deste alinhamento geral, alguns docentes ainda apresentam concepções menos precisas, associando a dislexia a fatores como “falta de atenção”, “preguiça”, “falta de maturidade” ou “problemas emocionais”. Estas interpretações revelam a persistência de mitos e ideias erradas, amplamente documentadas na literatura (Elliott & Grigorenko, 2014), que podem influenciar negativamente a identificação precoce e a intervenção adequada.

Outro aspecto relevante é que vários professores referem sentir-se inseguros quanto ao diagnóstico e às características específicas da dislexia, afirmando que “sabem que existe”, mas que “não receberam formação suficiente” para compreender o fenômeno em profundidade. Esta percepção confirma o que Moats (2020) sublinha: muitos docentes não recebem preparação adequada sobre consciência fonológica, desenvolvimento da leitura e dificuldades específicas de aprendizagem, o que limita a sua capacidade de intervir de forma eficaz.

Os participantes destacam ainda a necessidade de formação contínua, acesso a materiais adequados e maior apoio institucional. A falta de tempo para planificar atividades diferenciadas e a elevada carga burocrática são igualmente apontadas como obstáculos à implementação de práticas eficazes.

De forma geral, os resultados mostram que:

- a maioria dos docentes tem uma percepção correta e atualizada da dislexia
- persistem algumas concepções erradas ou incompletas
- existe uma necessidade clara de formação contínua
- os professores reconhecem a importância de estratégias estruturadas e multissensoriais

Estas perceções constituem a base para compreender as práticas pedagógicas analisadas nas categorias seguintes, bem como a abertura dos docentes à utilização de abordagens multissensoriais, incluindo o Programa EKui.

O Programa EKui é particularmente valorizado pelos docentes que o utilizam. Estes referem que o recurso promove a atenção, a participação, a motivação, facilita a memorização e aumenta a confiança dos alunos, permitindo-lhes participar de forma mais autónoma.

Alguns docentes destacam que a utilização do EKui, e as respetivas cartas com os gestos associados facilitam a memorização dos sons das letras, aumentando o envolvimento dos alunos e tornando a aprendizagem mais concreta, apelativa e inclusiva.

Estes relatos alinham-se com a literatura que sustenta a eficácia de materiais manipuláveis e visuais na alfabetização de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. Estes benefícios refletem os princípios das abordagens multissensoriais inclusivas descritas por Snowling & Hulme (2012).

Em contraste, os docentes que não utilizam estratégias multissensoriais relatam progressos mais lentos e maior resistência por parte dos alunos, reforçando a evidência de que abordagens tradicionais, quando usadas isoladamente, são insuficientes para responder às necessidades dos alunos com dislexia.

Dados pessoais e contextuais



Gráfico 1- Parte I – questão 1



Gráfico 2 -Parte I – questão 2

Análise dos gráficos

Os dados dos gráficos I e II mostram que a maioria dos participantes trabalha na região Norte, seguida pelo Centro e apenas uma pequena parte no Sul, revelando uma amostra concentrada no Norte. Quanto ao sexo, observa-se um predomínio claro do feminino, o que reflete a maior presença de mulheres nas áreas educativas e terapêuticas. Assim, a amostra caracteriza-se por ser maioritariamente feminina e localizada no Norte do país.

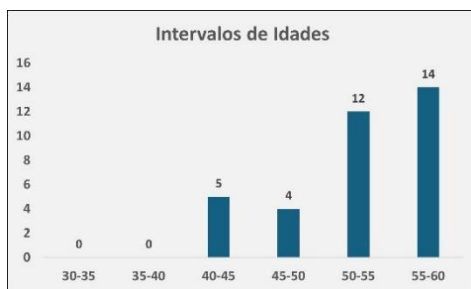


Gráfico 3 - Parte I – questão 3



Gráfico 4 - Parte I – questão 4

Análise dos gráficos

Os dados relativos aos intervalos de idade mostram que a maioria dos professores se concentra entre os 50 e os 60 anos, com destaque para o grupo dos 55–60 anos (14 docentes) e dos 50–55 anos (12 docentes). Os grupos etários mais jovens não apresentam participantes, o que evidencia um corpo docente envelhecido.

Quanto ao nível de ensino lecionado, observa-se que a grande maioria dos participantes pertence ao 1.º Ciclo (31 docentes), seguindo-se a Educação Especial (4). Não há participantes do Pré-Escolar nem do 2.º Ciclo. Esta distribuição revela uma amostra fortemente centrada no 1.º Ciclo, o que deve ser considerado na interpretação dos resultados.

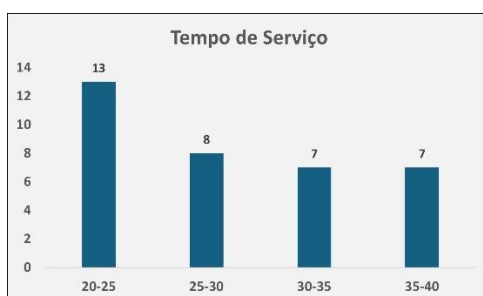


Gráfico 5 - Parte I – questão 5

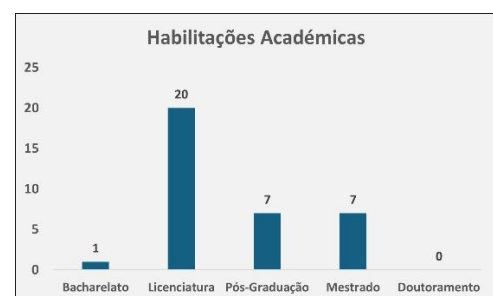


Gráfico 6 - Parte I – questão 6

Análise dos gráficos

Os dados relativos ao tempo de serviço mostram que a maioria dos docentes possui mais de 20 anos de experiência, destacando-se os grupos dos 20–25 anos (13 docentes) e dos 50–55 anos (12 docentes). Os intervalos seguintes mantêm valores semelhantes (7 docentes em 30–35 e 35–40 anos), revelando um corpo docente experiente e com longas carreiras profissionais.

Quanto às habilitações académicas, observa-se que a maioria possui licenciatura (20 docentes), seguida por pós-graduação e mestrado (7 cada). Apenas um docente possui bacharelato e não há doutoramentos.

Esta distribuição evidencia um nível académico elevado, com uma proporção significativa de formação pós-graduada.



Gráfico 7 - Parte I – questão 7



Gráfico 8 - Parte I – questão 8

Análise dos gráficos

Os dados mostram que a maioria dos docentes não possui formação específica em Necessidades Educativas Especiais, com 20 respostas negativas e apenas 7 positivas. Esta tendência torna-se ainda mais evidente no que diz respeito à formação específica em dislexia, onde 32 professores afirmam não ter formação e apenas 3 indicam possuir.

Estes resultados revelam uma carência significativa de especialização nestas áreas, o que pode influenciar a capacidade de resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.



Gráfico 9 - Parte I – questão 9

Análise do gráfico

Os dados mostram que todos os 35 professores entrevistados já tiveram alunos com dislexia ao longo da sua prática profissional. Este resultado evidencia que a dislexia é uma realidade transversal nas escolas e que faz parte da experiência cotidiana dos docentes, reforçando a importância de formação específica e de metodologias eficazes de apoio.

Análise das respostas à pergunta 10 - O que entende por Dislexia?

A dislexia é geralmente entendida como uma perturbação específica da aprendizagem, de origem neurobiológica, que afeta sobretudo a leitura e a escrita. Caracteriza-se por dificuldades na associação entre fonema e grafema, erros ortográficos frequentes, lentidão na leitura e tendência para a soletração.

Está também associada a défices na consciência fonológica e, em alguns casos, a problemas de lateralidade. Estas dificuldades surgem apesar de uma inteligência dentro da média e de oportunidades educativas adequadas, sendo por isso considerada uma condição específica e persistente.

Análise das respostas à pergunta 11 - Principais sinais de alerta no 1º ciclo

Entre os principais sinais de alerta de dislexia no 1.º ciclo destacam-se as trocas fonológicas, sobretudo na associação entre som e letra (grafema-fonema). As crianças podem apresentar baixa fluência leitora, leitura com grande esforço e dificuldades na descodificação de palavras, o que frequentemente gera frustração e rejeição da leitura.

Surgem também problemas de ortografia, com erros, omissões e substituições comuns, como p/b, v/f, d/t, z/s, m/n ou o/a. A compreensão leitora tende a ser frágil e a escrita pode revelar-se desorganizada e irregular, muitas vezes associada a dificuldades de coordenação motora. Outro sinal relevante é a dificuldade em memorizar rimas, lengalengas e canções, refletindo fragilidades na consciência fonológica.

Análise das respostas à pergunta 12 - Confiança na identificação de sinais de dislexia

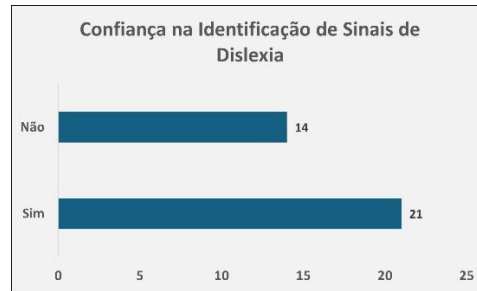


Gráfico 10 - Parte I – questão 12

Relativamente à confiança na identificação de sinais de dislexia, 21 professores afirmaram sentir-se capazes de reconhecer precocemente esta problemática, enquanto 14 referiram não possuir essa segurança.

Entre os docentes que se consideram aptos, destaca-se a experiência profissional acumulada ao longo dos anos, a observação contínua das dificuldades de leitura e escrita e dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Alguns mencionaram ainda que a Formação EKui lhes proporcionou ferramentas adicionais para identificar sinais de dislexia, e que a formação superior, nomeadamente pós-graduações, contribuiu igualmente para essa competência.

Por outro lado, os 14 profissionais que responderam negativamente justificam a sua insegurança com a falta de formação específica. Referem que sinais como leitura lenta ou erros ortográficos no início da escolarização podem ser considerados normais e facilmente confundidos com dislexia. Além disso, alguns docentes entendem que o diagnóstico desta problemática é sobretudo da competência de outros profissionais, como psicólogos.

Análise das respostas à pergunta 13 - Importância na intervenção precoce na Dislexia.

Todos os entrevistados mencionaram que a intervenção precoce na dislexia é considerada fundamental pelos professores, uma vez que permite antecipar e prevenir dificuldades de leitura e escrita antes que estas se tornem mais profundas e difíceis de ultrapassar.

Ao intervir cedo, é possível desenvolver estratégias que ajudam a colmatar as dificuldades, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e ajustada às necessidades de cada criança.

Os docentes destacam ainda que esta intervenção contribui para evitar frustração, ansiedade e sentimentos de incapacidade, reforçando a autoestima, a motivação e a confiança dos alunos nas tarefas escolares. Além disso, aproveitar a maior plasticidade do cérebro nas idades mais jovens facilita a aquisição de competências essenciais.

A intervenção precoce é também vista como uma forma de promover inclusão, garantindo que todas as crianças têm oportunidades equitativas de sucesso e evitando impactos negativos no percurso escolar.

Análise das respostas à pergunta 14 - Que estratégias utiliza atualmente para apoiar alunos com dislexia?

Os professores referem recorrer a um conjunto diversificado de estratégias para apoiar alunos com dislexia, destacando-se as acomodações curriculares, a adaptação de fichas e a diferenciação pedagógica. É frequente o apoio individualizado, o reforço positivo e a utilização de atividades mais lúdicas e multissensoriais, bem como o treino regular da leitura, incluindo gravações e exercícios específicos para a aquisição de casos especiais.

Entre as medidas mencionadas surgem ainda a concessão de mais tempo para ler, o apoio na leitura de enunciados, a simplificação das instruções e o uso de materiais visuais de apoio. Os docentes valorizam igualmente o estímulo à autoconfiança, a criação de rotinas de estudo, a leitura partilhada, a leitura de textos curtos e simples e a leitura em grupo ou com o professor. Em situações que o exigem, recorrem ao psicólogo da escola e ao enquadramento legal previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, garantindo uma resposta inclusiva e ajustada às necessidades dos alunos.

Análise das respostas à pergunta 15 - Considera que os métodos multissensoriais são eficazes no apoio à dislexia? Porquê?

Todos os entrevistados consideram que os métodos multissensoriais são eficazes no apoio a alunos com dislexia. Os professores destacam que estas abordagens recorrem a vários sentidos, como: visão, audição, tato e movimento, o que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita, reforça a memorização das letras, dos sons e das palavras e melhora a discriminação fonológica. Referem ainda que estes métodos proporcionam estímulos variados, promovem o envolvimento ativo das crianças e contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina.

Apesar do consenso quanto à eficácia, dois entrevistados mencionaram desconhecer o que são métodos multissensoriais.

Análise das respostas à pergunta 16 - Já utilizou algum método multissensorial? Que impacto observou?

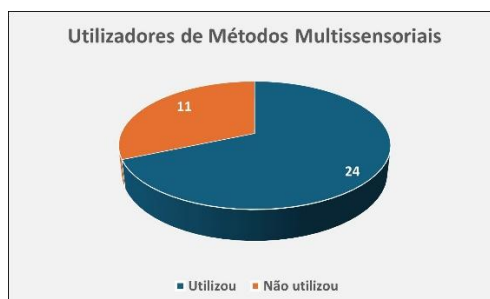


Gráfico 11 - Parte I – questão 16

Dos 35 professores entrevistados, 24 referiram utilizar métodos multissensoriais no apoio a alunos com dislexia, enquanto 11 afirmaram não recorrer a este tipo de abordagem. Entre os docentes que os utilizam, é destacado um impacto muito positivo, traduzido em maior motivação, interesse, participação e inclusão dos alunos, bem como numa relação mais empática com as atividades de leitura e escrita.

Os professores referem que estes métodos facilitam a aquisição de competências fundamentais, como a correspondência grafema-fonema, a discriminação de sons e letras e a aprendizagem dos sons das letras, contribuindo para melhorias visíveis nos resultados.

Alguns entrevistados mencionaram ainda práticas concretas, como a utilização dos dedos para formar letras na areia, farinha, plasticina ou barro, o uso de cartões e letras coloridas para destacar sílabas e grafemas, e a aplicação de métodos fônicos.

Análise das respostas à pergunta 17-Acha que a formação dos professores sobre dislexia é suficiente? Porquê?

Todos os entrevistados consideram que a formação dos professores sobre dislexia é insuficiente. Os docentes referem que a formação disponível é demasiado abrangente e não aborda de forma específica as diferentes problemáticas, incluindo a dislexia.

Destacam ainda que a oferta formativa é limitada, excessivamente teórica e com pouca aplicação prática, o que dificulta a aquisição de estratégias eficazes para o trabalho diário com estes alunos. Alguns mencionam que ainda existe alguma insensibilidade relativamente à dislexia no contexto educativo.

Um dos entrevistados sublinha a necessidade de os professores assumirem uma postura autodidata para colmatar estas lacunas. Quando surgem dúvidas ou dificuldades, muitos recorrem aos colegas de Educação Especial, reconhecendo o seu papel fundamental no apoio e orientação.

Análise das respostas à pergunta 18 - Como descreve o papel das famílias no apoio a crianças com dislexia?

Os entrevistados consideram unânime e extremamente importante o papel das famílias no apoio a crianças com dislexia. Destacam que os pais mais letrados tendem a demonstrar maior envolvimento, enquanto famílias com menor literacia revelam, por vezes, menos interesse ou dificuldade em acompanhar o processo.

Referem também que, quando os próprios pais apresentam dificuldades semelhantes, o diagnóstico das crianças pode tornar-se mais complexo. Os professores sublinham a necessidade de existir colaboração entre a família e a escola, bem como supervisão das atividades, incentivo, compreensão e apoio emocional, fatores essenciais para reforçar a confiança, criar hábitos de estudo e motivar a criança a superar as dificuldades.

No entanto, alguns docentes apontam que há pais que delegam toda a responsabilidade na escola, justificando falta de tempo ou disponibilidade.

Entrevista EKui

Análise das respostas à pergunta 1- Já ouviu falar do Programa EKui? Em que contexto?



Gráfico 12 - Parte II – questão 1

Dos 35 entrevistados, 24 afirmaram conhecer o Programa EKui, enquanto 11 referiram não ter qualquer contacto prévio com esta iniciativa. Entre os que o conhecem, muitos indicam que o primeiro contacto ocorreu através da Associação Leque, sediada em Alfândega da Fé, através das redes sociais. Outros referiram ter tomado conhecimento do programa através de pesquisas na internet, workshops, ações de formação, mentorias e congressos.

O Programa EKui foi ainda mencionado no contexto da apresentação do Manual Escolar do 1.º ano da Areal Editores, onde alguns docentes tiveram oportunidade de o explorar mais diretamente.

Análise das respostas à pergunta 2 - Já implementou o EKui em sala de aula? Que impacto observou nas crianças?



Gráfico 13 - Parte II – questão 2

Entre os professores que já utilizaram o Programa EKui em contexto de sala de aula, é referido um impacto muito positivo no desenvolvimento das crianças. Destacam melhorias claras na consciência fonológica, maior fluência leitora e uma compreensão mais sólida da relação entre letras e sons, bem como progressos visíveis na leitura e na escrita.

Os docentes referem que o EKui torna a aprendizagem mais visual, concreta e acessível, facilitando a articulação entre som e letra, grafema e fonema, e entre escrita e imagem. Observam ainda um aumento da motivação, interesse, participação e inclusão, promovendo entreajuda, empatia e o envolvimento de todos os alunos.

A língua gestual é apontada como um recurso particularmente eficaz, acelerando a assimilação das letras através da associação gesto-som. Alguns professores mencionam também a participação ativa das famílias, que colaboram e reforçam as aprendizagens em casa.

Análise das respostas à pergunta 3 - Que dificuldades sentiu na sua implementação?

No início da implementação do Programa EKui, alguns professores referiram ter sentido algum receio, sobretudo por se tratar de um programa novo e pela necessidade de aprender e executar os gestos da Língua Gestual Portuguesa, bem como a fonoarticulação das palavras, incluindo o posicionamento da boca e a produção correta dos sons.

No entanto, destacam que, com o apoio da formação recebida, estas dificuldades iniciais foram rapidamente ultrapassadas. A maioria dos docentes afirmou não ter sentido obstáculos significativos, considerando o processo desafiante, mas muito interessante, e reconhecendo que a utilização do EKui conduziu a bons resultados na aprendizagem dos alunos.

Análise das respostas à pergunta 4 - Considera que a abordagem multissensorial do EKui ajuda estas crianças? Porquê?

Os professores consideram que a abordagem multissensorial do EKui é altamente benéfica para crianças com dislexia, uma vez que apoia a alfabetização e a consolidação da leitura e da escrita através do envolvimento simultâneo de vários sentidos.

O programa contribui para o desenvolvimento de competências como a consciência fonética e fonológica, a articulação e fonoarticulação dos sons, a motricidade fina e global, a ortografia e até aspetos da literacia matemática, especialmente através do uso do Braille. Recursos como o livro *“EKui e o Monstro das Barreiras”* e o fantoche EKui reforçam valores de inclusão, respeito e empatia, promovendo autoestima, confiança e participação ativa.

Os docentes referiram que, ao implementarem o EKui, perceberam que este Programa permite chegar a todos os alunos, independentemente das suas características, nacionalidade ou necessidades específicas. As turmas tornam-se mais motivadas, envolvidas e colaborativas, demonstrando atitudes de empatia e respeito entre pares. A abordagem multissensorial favorece aprendizagens mais significativas, equitativas e inclusivas, refletindo-se numa melhoria global do desempenho e do bem-estar das crianças.

Análise das respostas à pergunta 5 - Em que aspetos o EKui difere dos métodos tradicionais de alfabetização?

O EKui distingue-se dos métodos tradicionais de alfabetização por não ser apenas um método, mas um Programa estruturado, inclusivo e alinhado com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, apoiado na neurociência. Em vez de substituir outras abordagens, o EKui complementa e enriquece qualquer método de leitura e escrita, permitindo ajustar estratégias às necessidades reais de cada turma ou aluno, respeitando a diferenciação pedagógica.

A sua abordagem multissensorial torna a aprendizagem mais concreta, visual, divertida e acessível, facilitando a compreensão e a memorização. Os alunos participam mais, envolvem-se ativamente e tendem a reproduzir espontaneamente os gestos da LGP, o que reforça a associação entre som, letra e movimento. O EKui oferece ainda um conjunto de atividades apelativas que respondem às diferentes formas de aprender, promovendo inclusão e equidade no processo de alfabetização.

Análise das respostas à pergunta 6 - Acha que o EKui acelera a aprendizagem da leitura e escrita?

Os professores consideram que o EKui acelera a aprendizagem da leitura e da escrita. Relatam que as turmas que utilizam este programa, especialmente no 1.º ano, progredem mais rapidamente do que as anteriores, apresentando uma aprendizagem mais eficaz e consistente.

Os gestos associados às letras ajudam a captar a atenção das crianças, aumentam a motivação e incentivam-nas a praticar tanto na sala de aula como em casa, inclusive nas suas brincadeiras.

O Programa EKui permite desenvolver competências de forma segura e ajustada ao ritmo de cada aluno, tornando o processo mais acessível e significativo. Desde a sua implementação, os docentes observam que todos os alunos conseguem aprender a ler e a escrever com maior facilidade e que estas competências começam a surgir mais cedo, refletindo um impacto claramente positivo na alfabetização.

Análise das respostas à pergunta 7 - Que tipo de formação considera necessária para aplicar o EKui com confiança?

Os entrevistados consideram que, para aplicar o EKui com confiança, é necessária formação específica, seja nas escolas, nos centros de formação ou através de workshops e mentorias. Destacam a importância de adquirir conhecimentos em Língua Gestual Portuguesa e Braille, bem como de ter acesso a materiais e recursos pedagógicos adequados, apontando que ainda existe falta de apoio por parte das editoras.

Alguns professores referem também a necessidade de um suporte contínuo para esclarecer dúvidas e de tempo suficiente para aplicar a metodologia de forma consistente e ajustada às necessidades dos alunos.

De forma geral, defendem que a capacitação sólida e prolongada, idealmente incluindo pelo menos um ano de mentorias, é essencial para garantir uma aplicação segura, eficaz e confiante da metodologia EKui.

Análise das respostas à pergunta 8 - Quais são, na sua opinião, os maiores desafios na implementação deste Programa?

Os entrevistados identificam vários desafios na implementação do Programa EKui. Um dos principais é a resistência à mudança, já que a adoção desta abordagem implica sair da zona de conforto e abandonar práticas tradicionais mais expositivas e centradas na memorização. Dominar a Língua Gestual Portuguesa e adquirir formação contínua são igualmente apontados como aspetos exigentes, tal como a necessidade de articulação entre todos os professores da turma para garantir coerência e continuidade.

A instabilidade na colocação de docentes é outro obstáculo referido, pois a mobilidade frequente dificulta a continuidade do trabalho com o EKui ao longo dos anos. Para muitos professores, o maior desafio reside na capacidade de apostar em pedagogias ativas, criativas e

inclusivas, que respeitem a singularidade de cada aluno e de cada turma. Implementar plenamente a metodologia EKui exige entusiasmo, abertura para aprender e reaprender e a coragem de transformar práticas enraizadas que já não respondem às exigências de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Em síntese, os resultados mostram que a caracterização da amostra revela um grupo de docentes majoritariamente feminino e concentrado na região Norte do país. A distribuição etária evidencia um corpo docente envelhecido, com predominância dos professores entre os 50 e os 60 anos, e com longas carreiras profissionais, já que a maioria possui mais de 20 anos de serviço. Em termos de habilitações académicas, destaca-se o predomínio da licenciatura, seguido de pós-graduações e mestrados, refletindo um nível de qualificação elevado.

Apesar deste perfil académico robusto, observa-se uma carência significativa de formação específica em Necessidades Educativas Especiais e, sobretudo, em dislexia. Ainda assim, todos os docentes referem já ter trabalhado com alunos com esta dificuldade, o que reforça a necessidade de formação contínua e especializada.

As respostas às questões abertas mostram que os professores possuem uma compreensão adequada da dislexia, reconhecendo-a como uma perturbação específica da aprendizagem, de base neurobiológica, que afeta a leitura, a escrita e a consciência fonológica. Identificam corretamente os principais sinais de alerta no 1.º ciclo, como trocas fonológicas, baixa fluência leitora, dificuldades na descodificação e erros ortográficos persistentes.

No que diz respeito à confiança na identificação de sinais de dislexia, a amostra divide-se: uma parte dos docentes sente-se segura, sobretudo devido à experiência profissional e à formação recebida; outra parte manifesta insegurança, justificando-a com a falta de formação específica e com a dificuldade em distinguir sinais precoces de dificuldades normativas do início da escolarização.

Existe consenso absoluto quanto à importância da intervenção precoce, reconhecida como essencial para prevenir dificuldades mais profundas, reduzir frustração e promover autoestima, motivação e inclusão. As estratégias utilizadas pelos docentes incluem diferenciação pedagógica, adaptações curriculares, apoio individualizado, atividades multissensoriais e recurso a materiais visuais e manipuláveis.

Relativamente ao Programa EKui, a maioria dos professores já ouviu falar desta metodologia e uma parte significativa já a implementou em sala de aula. Os docentes destacam o impacto positivo do EKui na consciência fonológica, na fluência leitora, na motivação e na inclusão. A abordagem multissensorial é amplamente valorizada, sendo considerada eficaz para apoiar alunos com dislexia, por envolver simultaneamente visão, audição, tato e movimento. Os

professores referem ainda que o EKui acelera a aprendizagem da leitura e da escrita e promove maior participação e envolvimento dos alunos.

Apesar dos benefícios, são identificados alguns desafios na implementação, como a necessidade de formação específica, o domínio da Língua Gestual Portuguesa, a resistência à mudança e a falta de continuidade devido à mobilidade docente. Ainda assim, os professores reconhecem o EKui como uma metodologia inovadora, inclusiva e alinhada com as necessidades atuais das escolas.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo principal, analisar o contributo de estratégias multissensoriais, como metodologia alternativa, para a intervenção eficaz na *dislexia*, em alunos do 1.º ciclo. Assim, a partir da sistematização de tarefas apelativas e de carácter lúdico foi nossa intenção estabelecer conexões e afinidades com as tarefas clássicas de ensino-aprendizagem

Sendo a dislexia, uma disfunção neurológica, que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura, esta dificuldade crónica não está relacionada com a qualidade do ensino, com o nível intelectual, com as oportunidades socioculturais ou as alterações sensoriais. Tem uma base neurobiológica, com alterações na estrutura e funcionamento neurológico e pode apresentar uma influência genética.

Os “disléxicos” apresentam um esforço acrescido para distinguir letras, formar palavras e compreender o seu significado. Os alunos que apresentam estas complexidades, não são indolentes ou pouco inteligentes, nem têm necessariamente problemas visuais ou posturais. Requerem um tratamento terapêutico intensivo e constante apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que esteja relacionada com a aprendizagem da leitura, a dislexia pode ter consequências noutras áreas académicas e a nível emocional e comportamental.

É frequente a comorbidade com outras perturbações: perturbação específica da linguagem, discalculia, disortografia, descoordenação motora, défice de atenção com ou sem hiperatividade, alterações do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da autoestima.

Este estudo, baseado nestes pressupostos permitiu compreender, de forma aprofundada, o impacto das estratégias multissensoriais na intervenção com alunos com dislexia no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A análise do enquadramento teórico demonstrou que a dislexia é uma perturbação de origem neurobiológica, marcada por défices fonológicos que comprometem a descodificação, a fluência e a compreensão leitora. A literatura é consensual ao afirmar que a intervenção deve ser estruturada, explícita, fonológica, precoce e multissensorial, integrando diferentes canais sensoriais para reforçar a aprendizagem.

Os dados recolhidos através das entrevistas a 35 docentes revelam que, apesar de reconhecerem a importância da intervenção diferenciada, muitos professores sentem falta de formação específica e de recursos adequados para responder às necessidades dos alunos com dislexia. Contudo, os docentes que implementam metodologias multissensoriais, incluindo o Programa EKui, relatam melhorias significativas na motivação, na discriminação auditiva, na associação grafema-fonema, na fluência leitora e na autonomia dos alunos. Estes resultados confirmam que a Multissensorialidade potencia a aprendizagem ao ativar simultaneamente diferentes vias perceptivas, facilitando a consolidação da leitura e da escrita.

O estudo evidencia ainda a importância da intervenção precoce, da colaboração entre escola e família e da criação de ambientes educativos inclusivos, tal como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. A dislexia não desaparece com o tempo, mas pode ser significativamente atenuada quando existe uma resposta educativa consistente, fundamentada e adaptada às necessidades individuais. A formação contínua dos professores surge como um elemento central para garantir práticas eficazes e sustentáveis.

Conclui-se que as estratégias multissensoriais representam um contributo valioso para a intervenção na dislexia, promovendo não apenas competências de leitura e escrita, mas também autoestima, motivação e participação ativa.

Programas inovadores como o EKui demonstram potencial para transformar práticas pedagógicas, tornando a aprendizagem mais acessível, equitativa e inclusiva. Assim, este estudo reforça a necessidade de investir em metodologias multissensoriais, formação docente e políticas educativas que garantam que todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, possam alcançar o seu pleno potencial académico, emocional e social.

Referências Bibliográficas

- Abreu, P. T. (2021). *Dislexia – Dia a dia*. Livros Horizonte.
- Alves, Lurdes. M. (2011). *Introdução à dislexia do desenvolvimento*. Porto Editora
- Bonança, Rita (2024). *Dislexia: O que os pais, professores e técnicos procuram*. Livros Horizonte.
- Catts, H. W. (2011). *Identificação precoce da dislexia*. Rio de Janeiro: Wak Editora
- Coelho, D. (2012). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Areal Editores.
- Correia, L. (2002). *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas*.
- Dahaene, Stanislas (2021). *É assim que aprendemos*. Editora Contexto.
- Davis, R. (1997). *O dom da dislexia: O novo método revolucionário de correção da dislexia e de outros transtornos de aprendizagem*. Leya.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Evans, J. S. (2006). *Um estudo sobre dislexia. Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba.
- Ferreira, D. V. (2018). *Avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem – Dislexia – na idade escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
- Fichot, A. M. (1973). *A criança disléxica: as perturbações da linguagem escrita, na vida social e familiar*. Lisboa Moraes
- Fichot, A.M. (1978). *A criança disléxica: as perturbações da linguagem*. LDA editora.

- Hennigh, A. K. (2003). *Compreender a dislexia*. Porto Editora.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*.
- José, E. da A., & Coelho, M. T. (1993). *Problemas de aprendizagem*. Ática.
- Lanhez, M. E., & Nico, M. A. (2002). *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo. Elsevier
- Lima, R. C. C. (2017). *Linguagem escrita – Atividades de conhecimento fonológico*. Lidel.
- Lyon, Reid G. (1995). International Dyslexia Association.
- Menezes, R. de P. (2007). *Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica*. Porto Alegre.
- Moojen, S. F. M. (2006) Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. Artmed,
- Moura, O. (2018). *Dislexia – Teoria, avaliação e intervenção*. Pactor.
- Mouzinho, R., & Capellini. (2011). *Dislexia: Novos temas, novas perspectivas*. Wak Editora.
- Prado, Z. A. (2010). *A importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem na dislexia*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, São Vicente.
- Ribeiro, A. B., & Ana Isabel, B. (2006). *Dislexia: Compreensão, avaliação e estratégias*. Porto Editora.
- Rotta, N.T. (2006). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Artmed.
- Santos M. T. M. & Navas A. L. G. P. (2002). *Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Manole.
- Shaywitz, Sally. (2003). *Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Editora.
- Shaywitz, Sally. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto Editora.

Silva, Cláudia. M. K. (2007). *Dislexia: Desafios e perspectivas*. Universidade Tuiuti do Paraná.

Silva, José. (2011). *Necessidades educativas especiais / dificuldades específicas de aprendizagem / dislexia*.

Silva, Maria. O. E. (2002). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. Inclusão*.

Sim-Sim, Isabel. (1998). *A aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto Editora

Smith, Frank. (2003). *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Artes Médicas.

Stivanin, Luciana. (2007). *Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras*.

Teles, Paula. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?* *Revista Portuguesa de Clínica Geral*.

Teles, Paula. (2010). *Da linguagem falada à linguagem escrita*. In *A intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano*. Edições Universitárias Lusófonas.

Teles, P., & Machado, Lurdes. (2006). *Dislexia: Da teoria à prática*. Distema Editora.

Torres, Maria., & Fernández, Maria. (2001). *Dislexia: Diagnóstico e intervenção*. Porto Editora.

Torres, Rui. (2003). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw-Hill.

Trindade, Rita. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*.

Vale, Ana. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). *Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu*. *Revista Lusófona de Educação*

Valett, Robert. E. (1989). *Dislexia: Uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura*. Manole.

Viana, Fernanda. L. (1998). *Da linguagem oral à leitura – Construção do Teste de Identificação de Competências Linguísticas* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro].

Viana, Fernanda. L. (2007). *Aprender a ler: Dos sons às letras*. Universidade do Minho.

Anexos

Os anexos apresentados a seguir complementam a informação descrita ao longo do estudo, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos procedimentos utilizados, dos instrumentos aplicados e dos materiais de apoio consultados.

Anexo A - Guião da Entrevista Semiestruturada

Abertura da entrevista

Exmo.(a) Sr.(a) Professor(a),

No âmbito do meu trabalho de investigação sobre a dislexia e a aplicação de metodologias multissensoriais no 1.º ciclo, venho solicitar a sua colaboração na resposta a uma breve entrevista escrita.

O objetivo deste estudo é compreender as perceções e práticas dos professores relativamente à identificação precoce da dislexia, às estratégias utilizadas em sala de aula e ao papel do Programa como o EKui.

A entrevista é composta por 27 perguntas e demora aproximadamente 15 a 20 minutos a responder. As respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial, destinando-se exclusivamente a fins académicos. Pois, não há respostas certas ou erradas, interessa-nos a sua visão enquanto profissional do 1.º ciclo.

A sua participação é extremamente valiosa para enriquecer este estudo e contribuir para uma melhor compreensão das necessidades reais das escolas.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Alzira Lages - 918017775

Entrevista - Dislexia (18 Perguntas)

Dados pessoais e contextuais

Por favor, assinale com um "X" a opção que melhor corresponde à sua resposta ou preencha o espaço indicado.

1-Local de trabalho: Norte ____ Centro ____ Sul ____

2-Sexo: Masculino ____ Feminino ____

3-Idade: ____ Anos

4- Qual a sua relação com o(a) alunos(a) alvo da sua participação neste estudo:

Docente do Ensino Pré-escolar ____ Professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico ____

Prof. Educação Especial ____

(As questões seguintes são direcionadas à sua experiência profissional ou familiar, dependendo da sua resposta à questão)

5. Tempo de serviço na docência: ____ Anos

6.Habilitações académicas: Bacharelato ____ Licenciatura ____ Pós-
graduação ____ Mestrado ____ Doutoramento ____ outra:(Qual? ____)

7. Tem formação superior na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Sim ____ . Não ____

8-Tem formação específica na área da dislexia?

Sim ____ . Não ____

9-Ao longo da sua carreira como professor(a), já lidou com algum(a) aluno(a) com dislexia formalmente diagnosticada?

Sim ____ . Não ____

10.O que entende por dislexia? *(avalia conhecimento conceptual)*

11. Quais considera serem os principais sinais de alerta de dislexia no 1.º ciclo? *(avalia capacidade de identificação precoce)*

12. Sente-se confiante para identificar sinais de dislexia nos seus alunos? Porquê? *(avalia auto percepção de competência)*

13. Qual é, na sua opinião, a importância da intervenção precoce na dislexia? *(avalia alinhamento com investigação)*

14. Que estratégias utiliza atualmente para apoiar alunos com dislexia? *(avalia práticas pedagógicas)*

15. Considera que os métodos multissensoriais são eficazes no apoio à dislexia? Porquê? *(avalia percepção sobre abordagens como o EKui)*

16. Já utilizou algum método multissensorial? Que impacto observou? *(avalia experiência prática)*

17. Acha que a formação dos professores sobre dislexia é suficiente? Porquê? *(avalia lacunas formativas)*

18. Como descreve o papel das famílias no apoio a crianças com dislexia? *(avalia colaboração escola-família)*

Entrevista EKui (8 - Perguntas – “a quem implementa/ou o Programa EKui”)

1. Já ouviu falar do Programa EKui? Em que contexto? (Conhecimento e percepção)

2. Já implementou o EKui na sua sala de aula? Que impacto observou nas crianças.? (Implementação e prática)

3. Que dificuldades sentiu na sua implementação?

4. Considera que a abordagem multissensorial do EKui ajuda estas crianças? Porquê? (EKui e dislexia)

5. Em que aspetos o EKui difere dos métodos tradicionais de alfabetização? (Comparação com métodos tradicionais)

6. Acha que o EKui acelera a aprendizagem da leitura e escrita?

7. Que tipo de formação considera necessária para aplicar o EKui com confiança? (Formação e desafios)

8. Quais são, na sua opinião, os maiores desafios na implementação desta metodologia?

Caro(a) colega,

Agradeço sinceramente o tempo e a disponibilidade que dedicou à resposta à entrevista. A sua colaboração foi fundamental para o desenvolvimento do meu estudo e permitiu recolher contributos valiosos sobre a dislexia e as práticas pedagógicas no 1.º ciclo.

As suas respostas serão tratadas com total confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins académicos.

Muito obrigada pela sua participação e pelo contributo para uma investigação que pretende melhorar a compreensão e o apoio às dificuldades de leitura nas nossas escolas.

Com os melhores cumprimentos,

Alzira Maria Trigo Lages