

**A aprendizagem do espanhol em alunos com
dislexia no 3º ciclo**
Versão definitiva após defesa

Josué Pedro Nogueira Manteigueiro

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino
Básico e do Ensino Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Henrique Manso

julho de 2020

Dedicatória

Dedico esta investigação aos meus pais que nunca deixaram de acreditar em mim e sempre me apoiaram.

Agradecimentos

Agradeço à minha família por sempre me ter apoiado, desde os meus pais, à minha irmã, aos meus tios, aos meus avós, todos eles estiveram sempre muito presentes durante a minha licenciatura e durante o meu mestrado.

Agradeço à minha namorada que esteve sempre do meu lado durante todo o meu mestrado e nos meus momentos mais difíceis mostrou-se presente.

Agradeço também aos meus verdadeiros amigos que sempre se mantiveram fiéis durante esta caminhada, particularmente às minhas colegas de estágio, Ângela Mendes, Carolina Lança, Bruna Madaleno, as quais comigo passaram todas as dificuldades e momentos bons que este percurso nos proporcionou. Devo também mencionar a minha madrinha académica, Cristiana Morgado, que sempre se mostrou disponível para contribuir com a sua ajuda durante toda a minha vida académica e que durante a elaboração desta dissertação foi uma grande valia.

Agradeço também aos meus professores universitários, todos eles me marcaram durante o tempo em que tive oportunidade de aprender com eles nas mais diferentes cadeiras universitárias.

Agradeço às minhas orientadoras do estágio pedagógico que me brindaram com a sua amizade, o seu conhecimento e a sua experiência, marcando para sempre a minha futura carreira docente.

Por fim, mas não menos importante, devo de agradecer ao meu orientador, o professor doutor José Henrique Manso, que sempre se mostrou muito disponível para me ajudar e contribuir muito positivamente para a elaboração deste relatório, sem ele o mesmo não seria possível.

Resumo

A dislexia é uma das dificuldades específicas de aprendizagem que mais afeta os alunos nas nossas escolas. É essencial que os professores se familiarizem com este distúrbio, que entendam como surge e como afeta os seus alunos e quais os obstáculos que lhes impõe. Só com este conhecimento os docentes conseguirão suavizar as dificuldades sentidas pelos estudantes, preparando estratégias e utilizando metodologias que facilitem o processo de aprendizagem aos jovens que sofrem de dislexia.

Esta investigação foca-se principalmente na aprendizagem do espanhol no 3º ciclo. É neste período que os alunos contactam pela primeira vez com a nova língua, de que não conhecem nem o código oral, nem o escrito. Ora, para entendermos como funciona a aquisição de uma nova língua por parte dos disléxicos, devemos entender primeiro como funciona a aprendizagem da língua materna, compreendendo quais as dificuldades que surgem e se estas se agravarão num novo idioma. Assim, no primeiro capítulo será explorado o distúrbio em si, como funciona, quais os sintomas que as crianças apresentam e como pode um docente diagnosticar o seu aluno com dislexia. Em seguida, investigamos a influência deste transtorno na aprendizagem da língua materna e de uma língua estrangeira, procurando estratégias e metodologias adequadas para o ensino da língua espanhola. Por fim, serão apresentadas algumas propostas pedagógicas que os professores podem utilizar em sala de aula, com a vista facilitar a aprendizagem dos alunos.

O segundo capítulo será dedicado ao estágio pedagógico. Nesta segunda parte do relatório damos conta dos elementos que fizeram parte do estágio, desde a escola, o núcleo de estágio, as turmas que lecionámos, as aulas observadas ou as atividades em que participámos, ou seja, as atividades curriculares e extracurriculares realizadas no âmbito da prática pedagógica na Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

Palavras-chave

Dislexia; sala de aula; professor; aluno; espanhol; estratégias

Resumen

La dislexia es una de las dificultades de aprendizaje específicas que más afecta a los estudiantes en nuestras escuelas. Es esencial que los profesores se familiaricen con este trastorno, que comprendan cómo surge y cómo afecta a sus alumnos y qué obstáculos les impone. Solo con este conocimiento, los profesores podrán atenuar las dificultades experimentadas por los estudiantes, preparando estrategias y utilizando metodologías que faciliten el proceso de aprendizaje para los jóvenes que sufren de dislexia.

Esta investigación se centra en el aprendizaje del español en el 3º ciclo. Es durante este período que los estudiantes se ponen en contacto por primera vez con el nuevo idioma, del cual no conocen el código oral ni el código escrito. Para comprender cómo los disléxicos adquieren un nuevo idioma, primero debemos entender cómo funciona el aprendizaje de la lengua materna, comprender qué dificultades surgen y si empeorarán en un nuevo idioma. Por lo tanto, en el primer capítulo, se explorará el trastorno en sí, cómo funciona, qué síntomas tienen los niños y cómo un profesor puede diagnosticar a su alumno con dislexia. Luego, investigamos la influencia de este trastorno en el aprendizaje de la lengua materna y en un idioma extranjero, buscando estrategias y metodologías adecuadas para la enseñanza del idioma español. Finalmente, se presentarán algunas propuestas pedagógicas que los profesores pueden usar en el aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

El segundo capítulo estará dedicado a las prácticas pedagógicas. En esta segunda parte del informe damos cuenta de los elementos que formaron parte de las prácticas, desde la escuela, el núcleo de prácticas, las clases que impartimos, las clases observadas o las actividades en las que participamos, es decir, las actividades curriculares y extracurriculares realizadas en la práctica pedagógica que hemos realizado en la Escuela Secundaria Quinta das Palmeiras.

Palabras-Clave

Dislexia; clase; profesor; alumno; español; estrategias

Índice

Introdução	1
1ª parte: Componente teórica	2
Capítulo 1 – A dislexia na aprendizagem do espanhol no 3º Ciclo.....	3
1.1 O que é a dislexia?	3
1.2 A dislexia na aprendizagem da língua materna	9
1.3 A dislexia na aprendizagem de uma língua estrangeira	11
1.4 Estratégias na aprendizagem do espanhol para disléxicos	14
1.5 O método multissensorial aplicado ao ensino do espanhol	21
1.6 Propostas pedagógicas no ensino de ELE para disléxicos	26
1.7 Entrevistas	34
1.7.1 Apresentação das entrevistas aos professores.....	34
1.7.1.1 Resultados das entrevistas e comparação com a investigação realizada	35
1.7.2 Apresentação das entrevistas dos alunos	38
1.7.2.1 Resultados das entrevistas e comparação com a investigação realizada.....	39
2ª parte: Estágio pedagógico.....	42
Capítulo I – Contextualização do estágio	42
1.1 Caracterização da escola.....	43
1.2 O Núcleo de Estágio	45
1.3 Caracterização das turmas atribuídas.....	46
1.3.1 Turmas de Português	47
1.3.2 Turmas de Espanhol	48
Capítulo 2 – Reflexão sobre o estágio.....	50
2.1 Aulas observadas.....	50
2.1.1 Aulas observadas de Português e planificação das unidades didáticas	50
2.1.1.1 Primeiro período.....	50
2.1.1.2 Segundo Período	54
2.1.1.3 Terceiro Período	58
2.1.2 Aulas observadas de Espanhol e planificação das unidades didáticas.....	58
2.1.2.1 Primeiro período	59
2.1.2.2 Segundo Período.....	63
2.1.2.3 Terceiro período.....	66
Capítulo 3 – Atividades extracurriculares.....	69
3.1. 1º Período	69
3.1.1 - Dia Europeu das Línguas.....	69
3.1.2 - Dia das Acessibilidades	70
3.1.3 - <i>Día de la Hispanidad</i>	71

3.1.4 – <i>Día de los Muertos</i>	71
3.1.5 – Marcha contra a violência no namoro.....	72
3.1.6 – Exposição do Prado	73
3.1.7 – Leitura de Contos de Natal / Decorações / Amigo Secreto.....	73
3.1.8 – Aulas de Substituição de Espanhol	75
3.2. 2º Período.....	75
3.2.1 – Concurso Nacional de Leitura	75
3.2.2 – Dia de São Valentim.....	76
3.2.3 – Clube Erasmus+, jogos para aprender mais	76
3.2.4 – Semana da leitura	77
3.2.5 – Clube de leitura e escrita criativa	78
3.2.5 – Sarau Palmeiras de O’ro	79
Considerações finais	80
Bibliografia	83
Webgrafia.....	87
Anexos.....	88

Lista de Figuras

Figura 1- Mapa concetual retirado do artigo “Aprender de la dislexia para enseñar español” (Expósito, 2015)	17
Figura 2 – Mapa mental retirado do artigo “Aprender de la dislexia para enseñar español” (Expósito, 2015)	18
Figura 3 – Mapa realizado por um aluno retirado do artigo “Aprender de la dislexia para enseñar español” (Expósito, 2015).....	18
Figura 4 - Tabela da atividade "Palabra Inventada"	27
Figura 5 - Atividade "Animal Fonema"	29
Figura 6 - Pontuação de leitura da aplicação desenvolvida pela Disanedu – disponível em: http://www.disanedu.com/aplicaciones/competencia-lectora/	31
Figura 7 - Atividade "Pirámide de palabras"	33
Figura 8- Núcleo de estágio de português e espanhol	46
Figura 9 - Planificação 1ª aula da unidade 3: Gil Vicente – Farsa de Inês Pereira.....	53
Figura 10 - Exemplo de Powerpoint (1ª aula de Português – 1º Período – Análise do excerto “Casamento celebrado, casamento frustrado” da Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente....	54
Figura 11 – Planificação 3ª aula da unidade 2: Contos – Manuel da Fonseca	57
Figura 12 - Plano da 1ª aula da unidade "Viajes" do 1º período	62
Figura 13- Exemplo de Powerpoint (1ª aula de Espanhol – 1º Período – Jogo das diferenças para introduzir a unidade “Viajes”)	62
Figura 14 - Plano da 1ª aula da unidade "El medio ambiente" do 2º período	65
Figura 15 - Exemplo de Powerpoint (1ª aula de Espanhol – 1º Período – Jogo das diferenças para introduzir a unidade “Viajes”)	66
Figura 16 - Plano da unidade "A la mesa” relativo às atividades desenvolvidas em tempo de quarentena	68
Figura 17 - Exemplo de Powerpoint (Aula online de espanhol – 3º Período – Apresentação relativa à unidade “A la mesa”).....	68
Figura 18 - Cartaz afixado nas salas de aula.....	69
Figura 19 – Jogo didático realizado com os alunos	69
Figura 20 – Cartões do jogo “A letra certa”	70
Figura 21 - Cartaz do dia das acessibilidades.....	70
Figura 22 - Visita ao jardim das artes com os alunos do 7º A/E	71
Figura 23 – Altar para as personagens famosas	72
Figura 24 – “Calaveritas” dos alunos do 9º ano	72
Figura 25 – Cartaz da “Marcha contra a violência no namoro”	73
Figura 26 – Alunos do 12ºA com a tarja que elaboraram para a marcha.....	73
Figura 27 – Decoração do auditório do Centro Tecnológico	74
Figura 28 - Leitura de Contos de Natal	74
Figura 29 – Sorteio da atividade do amigo secreto.....	74
Figura 30 - Fase escolar do Concurso nacional de leitura	75
Figura 31 - Interpretação musicada do poema Amor é fogo que arde sem se ver.....	76
Figura 32 - Jogo em que os alunos tinham de associar as figuras aos nomes dos elementos dos casais.....	76
Figura 33 - Exposição no centro tecnológico alusiva à semana do Erasmus +.....	77
Figura 34 - Atelier de pintura dedicada aos alunos estrangeiros	77
Figura 35 - Decoração nas mesas das salas dos professores referente a escritores portugueses.....	78

Figura 36 - Decoração alusiva à semana da leitura na sala dos professores.....	78
Figura 37 - Worskshop de escrita criativa.....	78

Lista de Acrónimos

AID	Associação Internacional da Dislexia
CPI	Centro Pedagógico Interativo
CTE	Centro Tecnológico
DACS	Domínios de Autonomia Curricular
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DISFAM	<i>Asociación Dislexia y Familia</i>
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ESQP	Escola Secundária Quinta das Palmeiras
LE	Língua Estrangeira

Introdução

A aprendizagem é um dos processos mais complexos na formação do ser humano. Podemos considerar que ela é ilimitada, visto que durante todo o percurso de vida do Homem é uma constante. O ditado popular “estamos sempre a aprender” é, por essa razão, uma realidade. Esta educação contínua ocorre em qualquer fase da vida humana: uma criança está constantemente a aprender, assim como um adulto está continuamente a adquirir novas aprendizagens e competências (Laal *et al.*, 2014: 4048).

Quando falamos em aprendizagem não podemos limitá-la apenas ao espaço escolar, pois esta não ocorre apenas dentro da escola. Todavia, é aí que a criança irá adquirir grande parte das suas proficiências, que lhe irão permitir desenvolver-se numa sociedade e ser uma parte ativa na mesma, tanto a nível social como cultural, político, entre outros.

Porém, para algumas crianças esta aquisição de competências é mais trabalhosa e requer um esforço maior, nomeadamente, aquelas que sofrem de alguma dificuldade de aprendizagem específica (DAE). Quando pensamos nesta expressão, imediatamente associamos a alguma deficiência, contudo, segundo o Relatório Warnock, qualquer criança que apresente uma dificuldade que a impeça de aprender, deve de ser englobada nas DAE (Warnock, 1978: 36).

Tendo em conta o tema desta dissertação, a dificuldade de aprendizagem específica a destacar é a dislexia. A escolha desta dificuldade deve-se à realidade em que nos encontramos inseridos durante o estágio pedagógico. Com o contacto com alunos que sofrem deste distúrbio na aprendizagem, acabámos por reconsiderar a nossa perspetiva face a este transtorno. Passámos a querer investigar mais sobre ele e tentámos perceber como funciona o cérebro destes alunos, para podermos atenuar as consequências desta dificuldade na sua aprendizagem, seja através de estratégias, de metodologias ou de instrumentos diversos.

Se este transtorno só por si já apresenta vários obstáculos aos alunos, imaginemos as dificuldades acrescidas que advêm ao estudarem outra língua que não a sua. Certamente que a assimilação de uma língua estrangeira (LE) se torna muito mais trabalhosa para os estudantes afetados pela dislexia. Essa é a razão pela qual nos propusemos a investigar a aprendizagem do espanhol por alunos afetados com o transtorno em questão, a dislexia.

A escolha do 3º ciclo deve-se também ao estágio pedagógico, pois na Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP) a grande maioria dos alunos diagnosticados com alguma destas DAE encontram-se neste ciclo. Além disso, na disciplina de espanhol conseguimos ter um maior contacto com as turmas em que alguns destes estudantes se inserem, acabando por observar como a dislexia afeta o estudo de uma língua estrangeira.

A primeira parte desta dissertação, componente teórica, focar-se-á na aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo. O primeiro capítulo abordará a dislexia na aprendizagem do espanhol e iniciar-se-á com uma pequena introdução sobre este tema. Em seguida, tratar-se-á a dislexia em si, procurando definir este transtorno, como funciona no cérebro e como se consegue diagnosticar o mesmo. Continuando em direção à questão da aprendizagem, é importante também analisar as dificuldades que a dislexia provoca na competência leitora de um aluno e as consequências ortográficas que dela advêm.

Aproximando-nos da questão central deste relatório, devemos antes refletir sobre o impacto que a dislexia tem na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma língua que não é a nativa, para que depois possamos realmente estudar como esta dificuldade afeta a aquisição da língua espanhola. Em relação a esta aprendizagem, iremos abrir um tópico específico para as propostas pedagógicas que podem facilitar esta assimilação de uma nova língua por parte dos alunos que sofrem desta dificuldade de aprendizagem, como, por exemplo, exercícios próprios para agilizar este processo, novas maneiras didáticas de apresentar o vocabulário de uma língua estrangeira, entre muitas outras.

Um outro tópico ainda a desenvolver dentro do capítulo da dislexia é o trabalho de investigação nas escolas portuguesas e, mais concretamente, da nossa região. Irá explorar-se o contexto em que estamos inseridos, procurando entrevistar alguns elementos importantes das comunidades escolares que lidam diariamente com alunos disléxicos. Será importante perceber se os resultados das entrevistas ajudaram na fundamentação desta investigação ou se, pelo contrário, poderão existir outros caminhos que possam ser mais explorados.

A segunda parte deste trabalho foca-se na componente prática, o estágio pedagógico. Caracterizaremos a realidade em que nos inserimos, a escola, o núcleo de estágio e as turmas onde lecionámos. Será nesta parte do relatório que estará presente uma exposição detalhada da nossa experiência enquanto professores estagiários. Irão ser descritas as várias aulas observadas por período, explicando como foi a atribuição das turmas e das unidades ao longo do ano letivo. Serão enunciados todos os passos tomados durante as aulas explicando sempre qual a intenção das atividades realizadas. Apresentaremos também, por cada período, um exemplo de uma aula, com o respetivo material didático utilizado.

1ª parte: Componente teórica

Capítulo 1 – A dislexia na aprendizagem do espanhol no 3º Ciclo

Neste capítulo irá abordar-se a dislexia como dificuldade de aprendizagem, o funcionamento deste transtorno, os obstáculos que pressupõe e quais as estratégias que se podem seguir de forma a ultrapassar ou suavizar esta dificuldade. Focar-nos-emos com maior detalhe na aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso específico, a língua espanhola.

Na parte final deste capítulo serão ainda apresentadas algumas entrevistas a pessoas que convivem de perto com este problema, desde professores que lidam com a dislexia diariamente a alunos do 3º ciclo.

1.1 O que é a dislexia?

O cérebro de um ser humano encontra-se dividido em dois hemisférios distintos, o direito e o esquerdo. Este último é, na maioria dos casos, o lado onde predomina a linguística, apesar de, por vezes, o hemisfério direito ter a capacidade de realizar algumas funções desta área. Dentro de cada hemisfério é possível subdividir a “massa cinzenta” em lóbulos ou lobos. Em cada um deles ocorre uma função distinta, sendo um responsável pela audição, outro pela visão, outro pelas sensações e o último pelo movimento. Nestes lóbulos encontram-se áreas fundamentais para a linguística, uma delas é a área de Wernicke, responsável pela captação dos sinais linguísticos, permitindo ao ser humano reconhecer fonemas e sequências de fonemas durante a audição. Quando existe algum dano nesta zona, não somos capazes de filtrar os sons e não conseguimos atribuir significado a uma palavra, visto que esta área é responsável por isso mesmo (Lodej, 2016: 2-3).

Nos lóbulos existe ainda uma outra área muito importante chamada área de Broca, que é responsável pela produção linguística e pela organização gramatical correta. Quando nesta área existe algum tipo de dano, o discurso de um indivíduo apresenta vários erros gramaticais e o seu discurso tende a ser mais lento. É na conexão entre estas duas áreas, a de Wernicke e a de Broca, que está situado o Giro Angular, que se encontra também na junção entre a audição, a visão e o tato. Cada vez que existe um defeito nesta região do cérebro, as capacidades da leitura e da escrita não conseguem desenvolver-se até ao seu estado perfeito, isto porque esta zona é a responsável por atribuir às palavras escritas uma estrutura fonológica da língua (*Ibidem*).

Este comportamento do cérebro humano explica como falhas em algumas zonas cerebrais acabam por ter um reflexo na escrita e na leitura do indivíduo. Estas falhas podem ocorrer devido a acidentes ou a algum atraso na maturação neurológica, o que nos leva aos dois tipos de dislexia. Trata-se da dislexia adquirida e a dislexia de desenvolvimento:

A aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo

A dislexia de desenvolvimento é uma dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita que afecta a aquisição da literacia por um número significativo de crianças e adolescentes em idade escolar. No que concerne à definição do termo dislexia, não se trata de uma questão consensual suscitando opiniões contraditórias, e conduzindo a um quadro teórico confuso e diversificado. Um dos aspectos que parece ainda ser consensual é a distinção entre dislexia de desenvolvimento e dislexia adquirida ou alexia.

(Carvalhais & Silva, 2007: 21-29).

Na dislexia adquirida devido a uma lesão ocorre uma falha numa função do sistema neurológico, que pode ainda estender-se a outras zonas do cérebro, originando, consequentemente, outros transtornos além da alexia. Já a dislexia de desenvolvimento ocorre devido a uma perturbação de uma função linguística que acaba por nunca conseguir desenvolver-se até ao esperado (Shaywitz *et al.*, 1998: 2640). Esta normalmente surge na aquisição da capacidade de descodificação do código escrito, o que ajuda a perceber o aparecimento da dislexia e de outros transtornos associados a este código (Carvalhais & Silva, 2007: 21-29).

É importante referir que existem algumas teorias que procuram explicar a dislexia, ou seja, tentam entender melhor quais as falhas neurológicas que a originam. As principais são a teoria do défice fonológico, a teoria do défice de automatização e a teoria magnocelular (Teles, 2004: 715-716).

Já sabemos que a dislexia pertence às dificuldades específicas da aprendizagem, na medida em que limita a aprendizagem de uma criança. Sabemos também que dois tipos específicos de dislexia têm sido os mais investigados, a alexia ou dislexia adquirida, e a dislexia de desenvolvimento. Como poderíamos definir este transtorno? A definição que tem sido mais utilizada é a que foi elaborada pela Associação Internacional da Dislexia:

[...] uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

(*apud* Teles, 2004: 714-715).

Ora, esmiuçando a definição acima apresentada, entendemos que a dislexia se manifesta, principalmente, na leitura de um indivíduo, na medida em que afeta a sua capacidade de ler fluentemente as palavras, condicionando também a capacidade ortográfica deste. Segundo aquela definição, é importante referir que a dislexia pode acarretar outros problemas relacionados com a leitura e a ortografia, pois um jovem que

tenha dificuldades leitoras dificilmente se interessará pela leitura, o que explica a “experiência de leitura reduzida”. Na mesma linha de raciocínio é lógico que esta mesma experiência tenha consequências no vocabulário de um aluno e nos seus conhecimentos gerais. Uma criança que tenha dificuldades na leitura não irá dominar tantos vocábulos e conhecimento geral como outro jovem que leia com alguma regularidade.

Um dos erros cometidos pelos pais de crianças disléxicas e até pelos próprios professores é o de considerar a dislexia uma doença. Porém, esta não apresenta qualquer tipo de cura. Na maioria dos casos o que se comprova é a suavização dos sintomas que esta apresenta, após as crianças serem seguidas por profissionais competentes. Devemos, pelo contrário, considerá-la um transtorno, um distúrbio, que causa uma perturbação fonológica que dificulta “a integração dos símbolos linguísticos e perceptivos”, afetando maioritariamente o sexo masculino (Almeida, 2004:1-2).

Além da particularidade de afetar, principalmente, indivíduos do sexo masculino é também importante referir que existe um outro fator a ter em conta e que tem um peso muito grande na atribuição da dislexia. Esse fator é a genética. Por essa razão é muito provável que uma criança que tenha um progenitor disléxico, possa vir a sofrer desse mesmo distúrbio (Prestes & Feitosa, 2016: 1).

Torna-se, então, necessário perceber como é possível diagnosticar uma criança, um jovem ou até mesmo um adulto com dislexia. Quais são os sintomas que estes indivíduos devem apresentar para os considerarmos disléxicos? Schulte-Körne faz uma abordagem muito interessante, pois estrutura os sintomas deste transtorno tendo em conta duas áreas específicas da linguagem, as mais afetadas pela dislexia: a leitura e a soletração de palavras (que se reflete na ortografia). O mesmo autor refere que a dislexia é definida, comumente, como o distúrbio da leitura e da soletração (Schulte-Körne, 2010: 718).

Se nos focarmos primeiramente na leitura, o principal sintoma a ter conta é a baixa velocidade de leitura, por outras palavras, uma criança disléxica irá sempre demorar mais tempo a ler do que uma criança que não sofra de qualquer dificuldade de aprendizagem. Este sintoma tem consequências na compreensão da criança, que ainda são mais notórias quando esta faz a leitura de uma frase mais longa (*Ibidem*).

Os indivíduos disléxicos demoram muito mais tempo a atribuir a uma letra o seu som respetivo, acabando por vezes por não conseguirem realizar essa tarefa. Isto irá, obrigatoriamente, ter reflexos na leitura de palavras. Por esta razão, alguns alunos disléxicos acabam por ler numa determinada palavra uma palavra diferente com letras semelhantes. Este fenómeno acontece, principalmente, em palavras formadas por letras idênticas, por exemplo, maneira/madeira (*Ibidem*).

Relacionada com o sintoma descrito acima, surge outra dificuldade ao nível da leitura e da escrita: os alunos disléxicos tendem a omitir, inverter ou até a substituir letras, sílabas ou palavras numa frase (Coelho, 2015: 5).

Um outro fenómeno na leitura, relacionado com a associação entre um som e uma representação gráfica, é a adivinhação do conteúdo de frases, mencionada por Schulte-Körne, ou seja, a criança adivinha o sentido de uma frase tendo em conta palavras que conseguiu ler corretamente, apesar de ter falhado na leitura de outras dentro da mesma frase (Schulte-Körne, 2010: 718).

A já referida baixa velocidade de leitura é um dos sintomas que se continua a manifestar na idade adulta de um disléxico. E normalmente acontece este fenómeno quando um indivíduo procede à leitura de palavras complexas, cultas ou que tenham mais do que uma sílaba. Este sintoma é agravado em situações traumáticas ou mais stressantes. O exemplo dado por Schulte-Körne retrata na perfeição uma dessas situações, a leitura de informações em frente aos colegas de trabalho ou numa situação mais formal. Este sintoma representa um obstáculo muito grande na leitura de textos na língua materna. Porém, tende a tornar-se ainda mais notória numa língua estrangeira, algo que é relevante para esta investigação, visto que visa a investigação da dislexia na aprendizagem de uma língua não nativa, neste caso o espanhol (*Ibidem*).

Ora, uma vez abordados alguns dos principais sintomas da dislexia na área da leitura é importante referir quais os sinais que são apresentados por disléxicos no que diz respeito à soletração, pois esta tem implicações diretas na escrita. Uma criança que sofre de dislexia irá dar muitos mais erros durante a soletração de uma palavra do que uma criança não disléxica. Os dados mencionados por Schulte-Körne corroboram esta ideia, visto que em 40 palavras uma criança que sofra de um distúrbio relacionado com a soletração, neste caso a dislexia, irá apenas conseguir soletrar corretamente 10% das palavras. Estas mesmas crianças, quando escrevem algo, como, por exemplo, uma composição, evitam palavras que não consigam soletrar, uma autodefesa para evitarem erros. Este facto acaba por ser confundido pelos professores como vocabulário escasso, devido ao recurso sucessivo a palavras que eles considerem “seguras” (*Ibidem*).

Schulte-Körne refere que a habilidade que o ser humano tem para soletrar palavras é adquirida por etapas. Primeiramente, a criança irá soletrar tendo por base o som das palavras, ou seja, utiliza a fonética, o que acaba por gerar alguns erros normais em palavras semelhantes. Ao fim de um ano após o início deste processo, torna-se possível para as crianças associarem corretamente um som a uma letra. Os disléxicos normalmente demoram mais um ano, ou seja, tardam dois anos para conseguirem realizar a associação entre um som e uma letra. A etapa seguinte é a escrita ortográfica correta, ou seja, a capacidade de colocar letras maiúsculas ou minúsculas quando necessário e de soletrar

corretamente as raízes de uma palavra, percebendo como esta se soletra para a conseguir escrever da forma correta (*Ibidem*).

Todo este processo da soletração dá-se, geralmente, por terminado quando a criança acaba o quarto ano de escolaridade. Porém, como seria expectável, os disléxicos têm maior dificuldade em assimilar todas as etapas referidas. Estas mesmas dificuldades continuam presentes, tal como vimos na leitura, na idade adulta (*Ibidem*: 718-719).

A grande maioria destes sintomas são perceptíveis quando a criança entra na escola e durante todo o período escolar ou até mesmo na idade adulta, visto que a dislexia, como já referimos, é um transtorno sem cura, no qual os sintomas apenas podem ser suavizados através de um acompanhamento correto. Os sinais da dislexia mencionados acima são apenas alguns dos que podem ser exibidos por crianças ou por adultos. Schulte-Körne mostra-nos uma perspetiva mais geral dos sintomas da dislexia, que acaba por englobar muitos outros que podem ser analisados de forma particular. Contudo, é ainda necessário enumerar alguns indícios que podem surgir antes de a criança ingressar na escola e outros que não se relacionam diretamente com a escrita ou a leitura:

- Fraco desenvolvimento da atenção;
- Falta de capacidade para brincar com outras crianças;
- Atraso no desenvolvimento visual;
- Falta de coordenação motora;
- Dificuldade em aprender rimas/canções;
- Falta de interesse em livros impressos;
- Dificuldade em acompanhar histórias;
- Dificuldade com a memória imediata organização geral;
- Dificuldade em distinguir a esquerda e a direita.

(Almeida, 2004: 3-4)

Todos estes sintomas são válidos para um indivíduo que sofra desta dificuldade de aprendizagem específica. No entanto, como podemos realizar o diagnóstico de um aluno que sofra deste distúrbio? Como pode um professor diagnosticar o seu aluno com dislexia?

Este assunto ainda é um pouco controverso, pois não existe um consenso sobre qual a melhor forma para diagnosticar um aluno com dislexia. Apesar de o diagnóstico ser alvo de debate, também a intervenção correta tem sido alvo de discórdia, pois é necessário, além de realizar o diagnóstico, direcionar o aluno no caminho certo para suavizar os sintomas da dislexia (Deuschele & Cechella, 2009: 194-197).

Apesar de, como já temos visto, existirem alguns sintomas que a criança pode apresentar ainda antes da pré-escola, normalmente, só numa idade mais avançada e já em

período escolar é que se consegue realizar um diagnóstico válido ao aluno. A única particularidade que nos pode ajudar a presumir que uma criança sofre deste distúrbio é a genética. Caso a criança tenha no seu historial familiar algum ou vários disléxicos, a probabilidade de o aluno padecer de dislexia acaba por ser considerável, podendo a situação ser agravada por fatores psicológicos, culturais e até pedagógicos (*Ibidem*).

Para se realizar o diagnóstico de forma correta é necessário uma série de procedimentos que permitam perceber qual a dimensão do problema, avaliando a funcionalidade leitora do aluno, medindo as competências atuais deste e até onde podem chegar, considerando também a deficiência apresentada e como esta afeta, particularmente, a leitura e outras áreas neurológicas (*Ibidem*).

Pinto refere Shaywitz para enumerar alguns procedimentos que podem ser realizados para ajudar no diagnóstico desta dificuldade de aprendizagem específica. Devem ser realizados testes de leitura, para que o avaliador possa perceber qual a capacidade do aluno para identificar palavras, avaliando assim, entre outros aspetos, a velocidade de leitura e a capacidade para compreender o texto na sua totalidade, tendo em conta que os alunos disléxicos recorrem, por vezes, à auto adivinhação do conteúdo das frases (Pinto, 2015: 56).

Um outro exercício citado por Pinto são os “exercícios de leitura de pseudopalavras”, que são palavras que não possuem um significado em si, embora respeitem as regras de formação de palavras em português (*Ibidem*). Geralmente, estas são mais pequenas, utilizadas para avaliar a capacidade de leitura da criança tendo em conta o tamanho da palavra e a complexidade da mesma (Morais *et al.*, 2010: 4). Outra atividade mencionada é novamente um teste de leitura, contudo, desta vez, em voz alta, para realizar uma avaliação mais direta da capacidade de leitura do aluno, pois como já referimos, em momentos de maior nervosismo os sintomas dos alunos disléxicos agravam-se consideravelmente. E, por fim, recomenda-se a realização de um teste ortográfico, para entender a que nível a dislexia compromete a capacidade escrita de um aluno, procurando entender quais os erros mais frequentes que a criança dará e se existe a repetição de vocabulário (Pinto, 2015: 56).

Durante a realização destes testes e após a obtenção dos resultados, devem ter-se em consideração os vários aspetos que ajudam a delimitar um padrão, estabelecido por Shaywitz, referido por Pinto, que permite diagnosticar um aluno com dislexia. Esse mesmo padrão estabelece que a criança tem uma velocidade de leitura consideravelmente baixa, assim como uma “ortografia pobre”. Apresenta várias dificuldades de leitura em palavras isoladas, curtas e em pseudopalavras, tendo de fazer um esforço extra para as conseguir identificar. Nos testes de leitura em voz alta, a leitura carece de precisão e requer, uma vez mais, esforço por parte do aluno. Por fim, a criança pode ainda apresentar maiores facilidades na compreensão do texto do que na identificação de palavras isoladas (*Ibidem*).

Quanto à intervenção após o diagnóstico de dislexia, é necessário que exista a consciência de que, como já referimos acima, não existe uma cura para este distúrbio. O profissional que tentar encontrar um meio para o tratamento da dislexia deve partir da avaliação e do diagnóstico. Deuschele & Cechella resumem como este tratamento deve ser elaborado e a consciencialização que é necessária por parte do profissional responsável pelo tratamento:

O tratamento deve ser centrado na reeducação da leitura e escrita, abordando os aspectos envolvidos. O profissional, fonoaudiólogo ou psicopedagogo, treinado para trabalhar com dislexia, parte de um diagnóstico completo, necessário para que seja feito um planeamento para cada etapa, seguindo uma cronologia adequada.

(Deuschele & Cechella, 2009: 199).

As estratégias que podem ser utilizadas serão abordadas mais à frente num outro capítulo deste relatório de estágio. Serão tratadas estratégias para facilitar o ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente o espanhol, quando este ensino é direccionado para um aluno que sofra de dislexia.

1.2 A dislexia na aprendizagem da língua materna

A língua materna de um indivíduo ajuda-o na formação da sua personalidade. Esta primeira língua é-lhe transmitida em casa por meio do contacto com os seus pais e a sua família. É através desta que a mãe, o pai e a família conseguirão transmitir à criança os seus valores e a ajudarão na sua formação enquanto pessoa. Esta contribui também para que a criança se consiga inserir dentro de uma sociedade ou de uma comunidade que partilha a mesma língua (Marques, 2015: 32).

Apesar do que possamos pensar, esta língua não se resume apenas à aquisição de palavras. O seu desenvolvimento diz respeito à aquisição do “sistema linguístico” da comunidade onde ela se desenvolve. Porém, torna-se necessário realizar uma distinção entre a linguagem escrita e a linguagem falada, ou seja, a oral. Se a segunda aprendemos através do contacto com a sociedade e a sua aquisição é praticamente intrínseca, a outra requer esforço por parte da criança (*Ibidem*).

A *Infopédia* apresenta uma boa definição da palavra “escrita”, apresentando-a como uma “representação do pensamento e da palavra por meio de sinais convencionais”. Ou seja, por outras palavras, a linguagem escrita é a capacidade que temos em colocar uma letra que imaginamos ou pensamos, por escrito, atribuindo-lhe uma representação gráfica. A esta representação é dado o nome de grafema, que é a unidade escrita da palavra (*Infopédia*). A letra que imaginamos e que idealizamos no nosso pensamento é um fonema, ao qual lhe

atribuímos um som. Este permite-nos, como refere o *Dicionário de termos linguísticos*, realizar a ligação entre o abstrato e o concreto.

Sim-Sim refere que as crianças adquirem a capacidade de fazer esta ligação quando aprendem a ler e a escrever, desenvolvendo o código escrito ao mesmo tempo que o associam a um “sistema que representa unidades da linguagem oral” (Sim-Sim *et al.*, 2008: 52). O problema é que, para conseguirem realizar este processo na perfeição, necessitam também de desenvolver uma consciência fonológica, definida pela mesma autora do seguinte modo:

[Consciência fonológica] É a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras.

(Sim-Sim *et al.*, 2008: 49)

A criança, quando aprende a ler, adquire um código escrito, neste caso, um código alfabético, através do qual realiza a associação de uma palavra escrita à sua representação oral correta. Por outras palavras, a criança tem de ter consciência que, para cada linguagem escrita, existe uma unidade da linguagem oral que a representa. Por essa mesma razão, é imprescindível que a criança consiga compreender a estrutura sonora de um código escrito, para aprender a ler e a escrever corretamente (*Ibidem*: 58).

A dislexia tem uma influência negativa muito grande na aquisição deste código escrito porque, para o adquirir, a criança terá sempre de proceder à leitura. Este processo é caracterizado por Marques como uma decifração. Por outras palavras, a criança adquire a capacidade de descodificar e identificar uma palavra escrita, relacionando-a com a sua forma oral. Como a mesma autora refere, “tudo pode ser dito e tudo pode ser escrito” (Marques, 2015: 33).

É aqui neste ponto que conseguimos perceber como pode ser limitadora a dislexia. Tendo por base a linha de raciocínio acima, entendemos que uma criança não disléxica, através da sua consciência fonológica, consegue associar a um grafema o respetivo fonema. É esta mesma consciência que é desenvolvida durante a aquisição da leitura e da escrita e que lhe permite descodificar as palavras escritas, identificando-as. Porém, como já foi também abordado nesta dissertação, uma criança disléxica que sofra de dislexia do desenvolvimento, devido a alguma falha neurológica nas regiões cerebrais referentes à linguagem, sofrerá um atraso na estrutura fonológica, pois não conseguirá descodificar e identificar as palavras com a mesma rapidez. Isto leva-nos aos principais sintomas da dislexia: a criança tem grandes dificuldades em associar a uma letra escrita o seu som e

demorará muito mais tempo a realizar uma leitura, pois o seu cérebro terá algumas dificuldades em realizar a descodificação do texto, devido às falhas já referidas.

O que foi abordado neste capítulo diz respeito à aprendizagem da língua materna. Apesar das dificuldades a nível da linguagem escrita, a criança conseguirá comunicar corretamente porque a linguagem oral foi a primeira que recebeu. Contudo, como conseguirá apreender ambas as linguagens, a escrita e a oral, numa outra língua estrangeira com a qual nunca contactou?

1.3 A dislexia na aprendizagem de uma língua estrangeira

Como foi abordado no capítulo anterior, a dislexia tem grandes repercussões na aprendizagem da língua materna, nomeadamente na linguagem escrita. Neste capítulo, iremos abordar como o mesmo distúrbio afeta a aquisição de uma nova língua, uma língua estrangeira. Se já é difícil para os alunos disléxicos descodificar um código escrito baseado na linguagem oral que conhecem, é possível imaginarmos que ainda mais difícil será dominar uma língua desconhecida, quer relativamente ao código escrito quer relativamente ao oral.

Ao aprender uma língua estrangeira é inevitável que a nossa língua materna tenha um papel a desempenhar. Martín, no seu artigo referente à importância dos conhecimentos linguísticos prévios na aprendizagem do espanhol, corrobora esta mesma premissa. O autor chega mesmo a apresentar duas premissas que envolvem esta ligação entre a língua materna e uma língua estrangeira: a primeira defende que a língua materna tem influência positiva ou negativa na aprendizagem de uma nova língua; a segunda aponta possíveis benefícios que a língua materna poderá acarretar na aquisição de uma nova língua (Martín, 2004: 11). Odlin, citado por Martín, vai mais além e considera que existe mesmo uma transferência da língua de origem para a nova língua, que resulta dos aspetos que as aproximam, mas também daqueles que as separam. Por outras palavras, as semelhanças e as diferenças entre as línguas proporcionam uma transferência de conhecimento para a nova língua (Martín, 2004: 13).

Uma das áreas linguísticas que mais beneficia com esta transferência é a fonética. Isto mesmo fica comprovado com o argumento de que aqueles que estão a aprender a falar espanhol podem ser avaliados pelos nativos espanhóis de acordo com a sua língua materna. Quer isto dizer que os nativos da língua estrangeira conseguem ter uma ideia da pronúncia dos aprendentes através da língua materna dos mesmos (*Ibidem*). Para conseguirmos visualizar melhor este argumento podemos colocá-lo na nossa perspetiva relativamente ao espanhol. Se imaginarmos um indivíduo espanhol a aprender a falar português, ao sabermos que este é um falante de uma língua espanhola, conseguimos ter alguma noção

de como será a sua pronúncia. Isso acontece por influência da sua língua materna, que transfere parte de si para a nova língua, o que se reflete na fonética do indivíduo.

Flora Marques cita os estudos compilados por Nijawoska para reforçar a influência da língua materna na aprendizagem de uma nova língua. Os alunos que apresentam melhor proficiência, ou seja, que melhor dominam a língua materna, conseguem obter melhores resultados na aquisição da língua estrangeira, adquirindo-a mais facilmente. Contudo, todos aqueles que mostram mais dificuldades na própria língua materna, são os mesmos que também apresentam resultados menos satisfatórios na aquisição da nova língua (Marques, 2015: 36).

Os alunos disléxicos, que, como já vimos, têm dificuldades no domínio da língua materna terão, obviamente, algumas dificuldades na língua estrangeira. Por vezes, é durante a aprendizagem de uma nova língua que são descobertos novos casos de dislexia e que casos já diagnosticados são considerados mais graves. Devido às capacidades intelectuais dos alunos e ao acompanhamento que existe na língua mãe, os disléxicos acabam por conseguir suprimir algumas lacunas fonológicas, no entanto, quando se deparam com uma língua completamente desconhecida as dificuldades surgem novamente e são agravadas (*Ibidem*).

Se nos focarmos concretamente no caso da aprendizagem do espanhol por parte de um aluno português disléxico, devido à transferência interlíngua, podemos presumir que o espanhol será uma língua um pouco mais fácil de adquirir do que outras, devido à aparente semelhança com o português, contudo num nível mais avançado da língua esta transferência acaba por prejudicar a aprendizagem do espanhol (Casteleiro & Reis, 2007: 1-2).

Esta proximidade é mais evidente na escrita, devido ao facto de ser normativa, e a nível lexical, porque ambas têm origem numa mesma língua, o latim. Porém, quando passamos ao nível fonológico, existem mais diferenças do que seria de esperar, pois o campo fonético-fonológico é mais complexo na língua portuguesa do que na espanhola (*Ibidem*).

Esta diferença fonológica torna o espanhol um pouco mais acessível para os disléxicos. Isto ocorre porque o sistema fonético do espanhol, ao contrário do português como referimos acima, é menos complexo, ou seja, é mais transparente. Exemplo disso é o facto de a língua espanhola em termos fonético-fonológicos possuir apenas cinco vogais (Jiménez & Tang, 2018: 15), ao contrário do português onde existem catorze vogais, nove orais que dizem respeito ao vocalismo tónico e átono, e cinco vogais que se enquadram no vocalismo tónico e átono nasal (*Infopédia*). Por outras palavras, isto quer dizer que existem menos associações possíveis no sistema-vocálico espanhol do que no português entre grafemas e fonemas, o que torna mais fácil a atribuição de um som a uma representação gráfica.

Todavia, é importante lembrar que continuarão a existir dificuldades acrescidas na aquisição de uma língua estrangeira como o espanhol, e, apesar de poder existir alguma vantagem a nível fonológico devemos lembrar-nos de que o aluno disléxico irá adquirir uma nova língua com a qual nunca contactou. Existe por isso a aquisição de um novo código escrito que, como já foi dito no capítulo anterior desta investigação, só pode ser adquirido através da leitura. E é adquirido também um código oral que muitas vezes é influenciado pela língua materna, o português, o que acaba por originar uma pronúncia incorreta na língua espanhola (Casteleiro & Reis, 2007: 1-2).

Como é evidente, todas as complicações já mencionadas anteriormente acabam também por condicionar o ensino de uma nova língua. Como deve ser realizado este ensino? Quais as consequências que este pode ter na aprendizagem?

Flora Marques refere que vários métodos de ensino têm sido utilizados ao longo do tempo, desde métodos diretos, a métodos tradicionais, audiovisuais e, por fim, os métodos comunicativos. Os últimos têm sido os mais utilizados pelos professores nas escolas e, como o nome refere, focam-se mais na área da comunicação de uma língua (Marques, 2015: 37). Esta metodologia tenta inculcar nos alunos a língua não como uma estrutura, com regras gramaticais próprias, mas sim como um meio para comunicar utilizando as mesmas regras com eficiência (Mattos & Valério, 2010: 136).

Richards refere que este método de ensino procura preparar os alunos para uma situação hipotética, tentando que os alunos estejam prontos a utilizar a língua estrangeira no seu dia-a-dia (*apud* Nunes, 2018: 227). Todavia, apesar de este método se focar na comunicação, para que seja possível chegar a esta, o professor faz uso de outros recursos na sala de aula, como a leitura, a compreensão e a produção de textos escritos e orais (*Ibidem*). Estes últimos recursos não são os mais eficientes para os disléxicos, devido aos obstáculos que o distúrbio apresenta.

O método comunicativo relaciona-se muito com a fonologia, pois, através da comunicação, é esperado que os alunos possam adquirir novos sons e consigam associar ao novo código escrito uma nova linguagem oral. Porém, como já sabemos, para os disléxicos, a fonologia é uma área que exige muitos esforços, já que têm muitas dificuldades em reconhecer fonemas, palavras e sequências. Estas complicações acabam por se refletir na capacidade destes para soletrar e, conseqüentemente, para escrever. Por essa mesma razão, Expósito considera que, para os disléxicos, os métodos de ensino que se focam na fonologia tradicional não são os mais eficientes, devido aos obstáculos que estas pressupõem:

También presentan dificultades en repetir palabras que riman, interpretar marcas diacríticas, aplicar generalizaciones fonéticas y pronunciar palabras con exactitud. La característica del disléxico en la obstrucción de las relaciones fundamentales de sonidos y símbolos del lenguaje hace que sea difícil corregirlos. La parte del análisis lingüístico supone

una dificultad importante para estos estudiantes disléxicos. Los ejercicios fonológicos resultan ser una tarea ya difícil en su propia lengua, por lo que la dificultad aumenta en lengua 2.

(Expósito, 2015: 92)

Não obstante, no sistema da língua existem outros elementos além da fonologia, tais como a sintaxe, a semântica e o discurso. A sintaxe é a área da língua que assegura um uso correto das ferramentas gramaticais e estruturais da língua e que possibilita a compreensão. Por seu turno, a semântica é área responsável por atribuir às palavras um significado. Por fim, temos o discurso, que permite a um indivíduo utilizar a linguagem para socializar. Se quisermos ainda atribuir uma função à fonologia, diremos que é ela que faz a identificação dos sons e que permite uma ligação entre um som e a sua representação gráfica, a já referida consciência fonológica (Marques, 2015: 37-38).

É suposto que um indivíduo consiga utilizar corretamente os quatro elementos da linguagem ao mesmo tempo, sem nenhuma complicação. Os alunos disléxicos costumam apresentar grandes dificuldades na fonologia, o que não significa que não dominem corretamente outros elementos da linguagem, como a semântica.

Para sintetizar esta ideia, Marques cita Ganchow e Sparks, que desenvolveram a Hipótese do Défice no Código Linguístico (*Linguistic Coding Deficit Hypothesis*), que, de forma muito resumida, defende estarem as dificuldades apresentadas na aquisição de uma LE relacionadas com um défice em um ou mais elementos da linguagem. Quer isto dizer que as dificuldades na aprendizagem de uma nova língua advêm da incapacidade de alguém dominar corretamente um dos componentes da língua. No caso dos disléxicos sabemos ser a fonologia o elemento que mais dificulta a aquisição de uma LE, pois ela está inserida no primeiro estágio de aquisição de uma língua estrangeira (*Ibidem*: 38).

1.4 Estratégias na aprendizagem do espanhol para disléxicos

Como poderá então o aluno lidar com uma nova linguagem com a qual nunca contactou? Tendo por base o artigo “Aprender de la dislexia para enseñar español. Introducción a la dislexia para afrontar la enseñanza de LE”, da autoria de Expósito, podemos retirar várias estratégias importantes a utilizar na sala de aula.

O espanhol, como todas as outras línguas, apresenta vários sons característicos da sua linguagem. Um dos mais peculiares será talvez o “J”. É por isso que a autora o refere como sendo um dos sons que os professores mais devem treinar na sala de aula, assim como a acentuação (Expósito, 2015: 92).

Para que o ensino do espanhol como língua estrangeira possa ser otimizado com um aluno disléxico, é necessário que o professor tenha consciência do distúrbio do aluno e como este o afeta na sala de aula, seja a ler, seja a escrever, entre outras atividades.

Um desses processos é o simples ato de realizar apontamentos. Uma atividade que, aos olhos de qualquer professor, parece fácil exige, como a autora refere, toda uma junção de mecanismos. O primeiro é o da audição, que nos permite captar o que foi dito; em seguida realiza-se um reconhecimento de palavras na tentativa de criar uma ideia global; depois o nosso cérebro procura várias palavras chave, palavras que consigam fazer a ligação correta à ideia global; e, por fim, colocamos todas as ideias no papel, escrevendo-as. Uma tarefa que aparentemente parecia não exigir praticamente nenhum esforço, assim escrutinada, acaba por revelar todo um conjunto de processos. Na verdade, estes mecanismos, que para nós são automáticos, no cérebro do disléxico demoram muito mais tempo a realizarem-se (*Ibidem*: 92-93).

María Expósito, com este exemplo, consegue demonstrar que, de facto, todos aqueles que sofrem da dificuldade de aprendizagem em questão têm maior dificuldade na aprendizagem na sala de aula, especificamente na aprendizagem de línguas estrangeiras, como o espanhol. É importante também referir que a dislexia não dificulta apenas a receção dos elementos necessários para realizar o processo de “apontar”, mas também a própria produção do mesmo, pois, de acordo com o que já foi mencionado nesta investigação, a capacidade de decifração de palavras e até das próprias letras é um verdadeiro obstáculo para os disléxicos e a situação agrava-se numa linguagem oral com a qual nunca contactaram. Ou seja, ao não reconhecerem as palavras imediatamente, todos os outros mecanismos sofrem atrasos, até chegar ao final do processo, a escrita das ideias captadas.

Um exemplo da preocupação pelos alunos que sofrem de alguma dificuldade de aprendizagem específica é Itália. O país aprovou várias leis que visam a igualdade no ensino, considerado como um direito. Uma das medidas, promulgadas pelo governo italiano centrava-se na realização de testes de avaliação ou de trabalhos de sala de aula garantindo igualdade para todos os alunos. Juntamente com essa lei foi criado um documento com o propósito de apoiar os alunos com as dificuldades já referidas, “Linee Guida”, onde surge uma orientação dirigida propositadamente para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se de um ponto que defende que os alunos que sofrem de algum distúrbio de aprendizagem, como a dislexia, podem usufruir de 30% de tempo extra para a realização de testes de avaliação ou trabalhos realizados na sala de aula. Além do tempo, caso o professor considere o trabalho em questão desadequado a um disléxico, pode reduzir a carga de trabalho ou ajustá-la para que o aluno com este transtorno o possa realizar eficazmente (*Ibidem*: 93).

Uma outra medida proposta é recorrer mesmo à eliminação do teste escrito, substituindo-o por um teste oral, o que permite aos alunos com dificuldades na escrita (disléxicos) obter resultados mais positivos. A questão gramatical é posta de lado e

valorizaram-se as capacidades comunicacionais do aluno. Propõem-se ainda que o professor possa ceder os textos a estudar numa aula seguinte, aos alunos que sofressem de alguma DAE, com relativa antecedência, para que os mesmos possam preparar previamente os materiais da sala de aula (*Ibidem*: 93-94).

Como menciona a mesma, María Expósito, todas as leis aprovadas e as “Linee Guida” têm uma intenção fundamental: proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades no ensino. Por essa mesma razão, em todos estes decretos defende-se o uso de instrumentos que possibilitem uma melhor aprendizagem por parte do disléxico, facilitando a tarefa de aprender e ao mesmo tempo tornando-a mais eficiente. Quer isto dizer que o professor na sala de aula pode e deve utilizar várias estratégias e ferramentas que tornem possível esta agilização do processo (*Ibidem*).

Entre os vários instrumentos que o professor pode usar na sala de aula, o mais conhecido e mais utilizado de todos é o computador, que, através das suas funcionalidades, consegue um ensino mais eficiente. Ora, este dispositivo não deve ser utilizado apenas pelo professor, mas deve também ser direcionado para o aluno disléxico. Através dele, o aluno poderá realizar vários trabalhos de sala de aula muito mais rapidamente do que se os realizasse manualmente. O computador permite-lhe fazer apontamentos, traduzir palavras que possam não ter compreendido, organizar as ideias globais da aula, praticar competências específicas do espanhol, entre outras funcionalidades (*Ibidem*).

Porventura as duas funcionalidades mais importantes para os alunos disléxicos são as seguintes: a leitura artificial, em que o computador irá ler o texto para o aluno disléxico, facilitando o entendimento do mesmo e, ao mesmo tempo, praticando a sua capacidade de identificação dos sons das palavras; a segunda funcionalidade, prende-se com a capacidade de escrever sem erros ortográficos, ou seja, através de programas direcionados para a escrita, o computador irá corrigir os erros que o aluno possa ter dado durante a realização de uma composição, por exemplo. Outra das ferramentas muito indicadas para os alunos disléxicos na sala de aula é o gravador. Esta permite que o aluno possa praticar o vocabulário da sala de aula, ouvindo-o novamente, e retira-lhe o peso de uma tarefa árdua para quem sofre de dislexia, a realização de apontamentos (*Ibidem*).

Por fim, a autora do artigo menciona outras estratégias e elementos que podem ser utilizados na sala de aula, sem envolverem o uso de tecnologias, também muito úteis no ensino a disléxicos. Alguns podem ser considerados muito simples e, à primeira vista, não lhes atribuímos o devido valor, contudo, para os disléxicos, quanto mais simples e acessível seja a informação, melhor. Dentro deste leque podemos incluir tabelas com o alfabeto espanhol, outras com os erros mais usuais da língua, listas claras e precisas com vocabulário, dicionários visivos, ou seja, que apresentam imagens representativas da definição apresentada, e, por fim, os mapas (*Ibidem*).

Dentro dos mapas há duas categorias que funcionam muito bem: os mapas conceituais e os mapas mentais. Os conceituais são aqueles que apresentam a informação de forma mais sintetizada, normalmente os conceitos estão dentro de formas geométricas que se conectam entre si, explicando as várias relações que existem entre cada uma das palavras. Os outros mapas a que nos referimos, os mapas mentais, focam-se normalmente numa palavra, que se destaca de todas as outras, e com a qual todas as outras palavras estão conectadas. Essa palavra normalmente é a ideia geral do mapa, à qual todas as outras têm uma ligação (*Ibidem*: 94-95).

Todos estes mapas devem ser apelativos e concisos, para que os alunos disléxicos consigam captar melhor a informação dos mapas, as palavras e as ideias gerais de cada esquema. Estas ferramentas são úteis, pois permitem aos disléxicos utilizar várias sensações: por exemplo, ao visualizarem um mapa mental, utilizam a audição, para escutar o professor, mas também a sua visão, para associarem as ideias. Abreu cita Hennigh para corroborar essa mesma ideia: os disléxicos aprendem melhor através do uso de materiais que ativem várias sensações (Abreu, 2012: 39).

Expósito no seu artigo utiliza dois mapas para representar os tipos de mapas que enumeramos. Todos eles foram utilizados na sua sala de aula e no ensino de espanhol como língua estrangeira, por essa razão são bastantes oportunos tendo em conta o tema deste relatório de estágio. A primeira imagem é a representação de um mapa conceitual, referente ao grau do adjetivo:

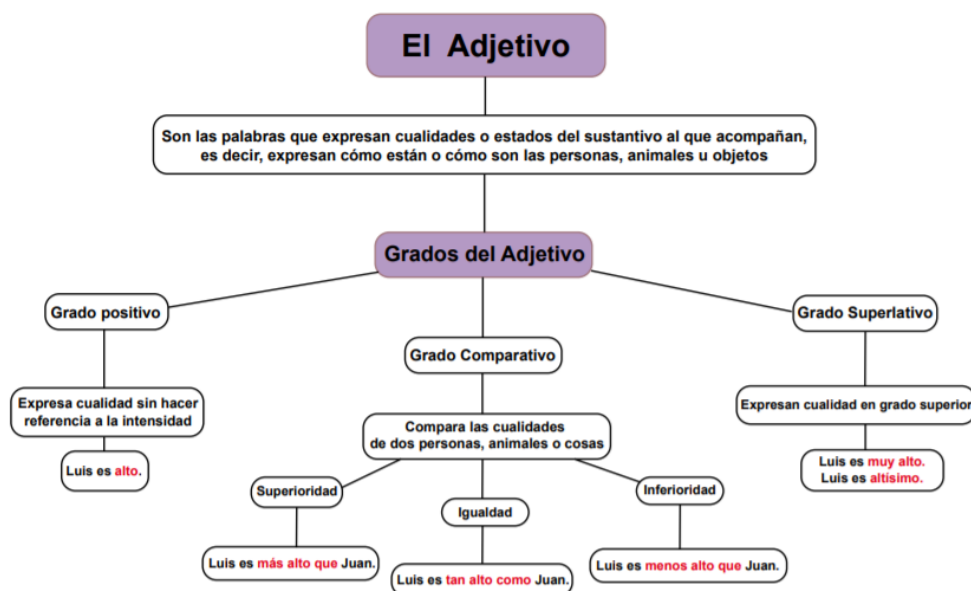


Figura 1- Mapa conceitual retirado do artigo “Aprender de la dislexia para enseñar español” (Expósito, 2015)

A segunda imagem representa um mapa mental utilizado também numa aula de espanhol como língua estrangeira pela autora do artigo. Esta representação gráfica trata

diferentes expressões que se podem utilizar em espanhol para expressar sentimentos e emoções:

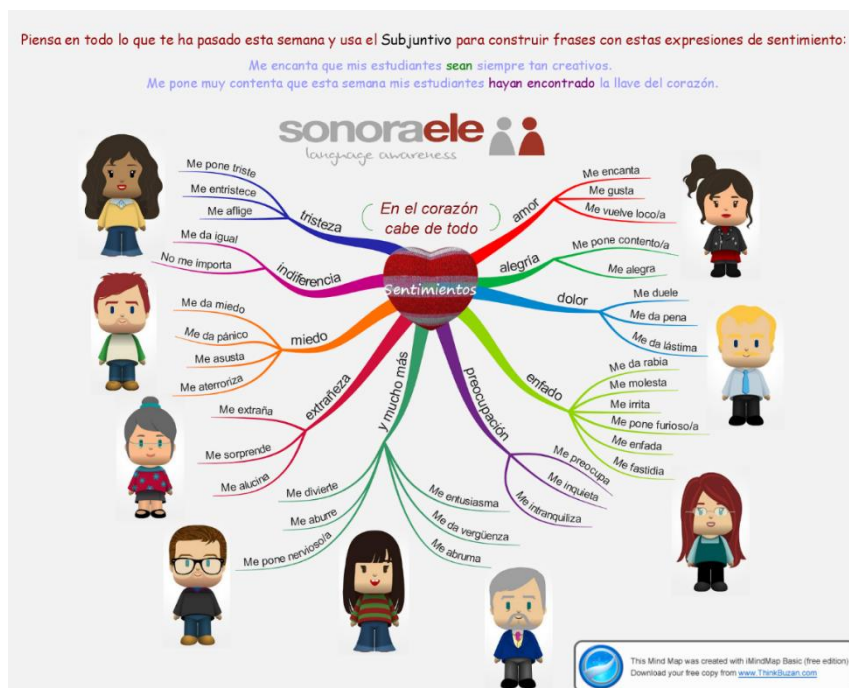


Figura 2 – Mapa mental retirado do artigo “Aprender de la dislexia para enseñar español” (Expósito, 2015)

No final do artigo é apresentada uma imagem que espelha algumas das estratégias que foram abordadas neste capítulo. Trata-se de um auxiliar de memória desenvolvido por um aluno disléxico para o estudo das orações impessoais. Esta mesma ferramenta acabou por ser usada pelo aluno no teste de avaliação de ELE, de acordo com uma das estratégias referidas:

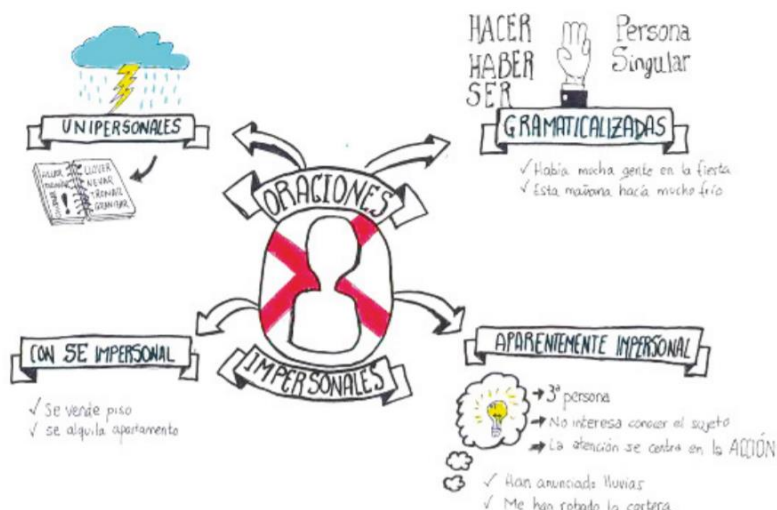


Figura 3 – Mapa realizado por um aluno retirado do artigo “Aprender de la dislexia para enseñar español” (Expósito, 2015)

A DISFAM (Asociación Dislexia y Familia), uma das principais organizações espanholas no apoio aos alunos disléxicos, elaborou, com a ajuda de especialistas neste

distúrbio, um documento denominado *Estrategias para alumnos con dislexia*, que, como o nome indica, enumera algumas das principais estratégias que os professores podem adotar na sala de aula. Muitas delas vão ao encontro do artigo escrito por Expósito. Exemplo disso são o uso do gravador por parte do aluno disléxico, o uso do próprio computador na sala de aula, a cedência prévia dos materiais a estudar na aula e a realização de testes orais, para que os disléxicos possam ter as mesmas hipóteses de sucesso de qualquer outro aluno num teste escrito. Ainda relativamente aos testes, a DISFAM neste documento também refere a necessidade de dar mais tempo aos alunos disléxicos para realizarem estas provas e de se evitar, durante as mesmas, escrever indicações no quadro, devido ao já mencionado esforço que os alunos disléxicos fazem para decodificar as palavras que estão no quadro (DISFAM, 2018: 1-3)

Um ponto que é diferente e que por vezes acaba por ser esquecido pelo professor na sala de aula é a explicação do transtorno a todos os outros colegas que estão na mesma aula. Por vezes, quando os professores não realizam esta ação, os outros alunos acabam por ver o apoio dado pelo professor como um tratamento especial ao aluno disléxico. Na escola em que estivemos inseridos no estágio pedagógico, deparámo-nos muitas vezes com casos deste tipo: os alunos não percebiam o porquê de a professora de Espanhol e muitos outros docentes apoiarem mais um ou dois alunos do que os restantes. Não existia um entendimento profundo do que era a dislexia e os obstáculos que esta colocava ao aluno que padecia deste transtorno. Uma das propostas para melhorar este ponto seria os alunos na aula de ELE realizarem um trabalho de investigação sobre a dislexia, para ficarem sensibilizados sobre o tema, percebendo que a dislexia origina vários sintomas difíceis de ultrapassar na língua materna e que se agravam ainda mais na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A DISFAM refere também que é necessário que os docentes não repitam, sucessivamente, o hábito de corrigir todos os erros que os alunos disléxicos possam dar durante a escrita e muito menos que o façam com caneta vermelha. Estes alunos estão conscientes dos seus erros e tentam ao máximo não voltar a dá-los consecutivamente. Desde que iniciaram o seu período escolar que os seus erros são sempre mencionados e corrigidos, isso acaba por lhes causar frustração e afeta-os negativamente. Algo que vai ao encontro desta correção constante e ajuda a combater a frustração que o disléxico acaba por sentir é a positividade. Neste sentido, os especialistas consultados pela Associação sugerem que o professor procure encontrar pontos positivos no aluno e, se possível, os utilize na sala de aula, algo em que ele seja muito bom, no desporto, na música, nas artes visuais, etc. Isto leva a que o próprio aluno e os seus colegas percebam que a dislexia não limita todas as áreas de um indivíduo e que cada um tem áreas onde sobressai mais do que outras. Este

reforço de confiança serve para combater a depressão e a falta de autoestima que por vezes está associada aos alunos disléxicos (*Ibidem*: 3-4).

Uma das sugestões para tentar compensar a falta de apetite para a leitura é encontrar o livro certo para o aluno disléxico. No caso do espanhol como língua estrangeira, seria ótimo encontrar um livro que despertasse interesse no aluno e simultaneamente fosse o indicado para o seu nível de espanhol. Isto é muito importante porque, caso o livro não esteja ao nível das capacidades do aluno naquele momento, este irá sentir-se ainda mais frustrado com a sua competência leitora. É importante que o aluno consiga ler o livro ao seu ritmo e o consiga também compreender, porque, como refere a DISFAM neste ponto, os disléxicos têm dificuldade em realizar estas duas tarefas ao mesmo tempo, ler e compreender o texto (*Ibidem*).

Ainda dentro da leitura, os especialistas consultados pela Associação referem que, quando o professor pretende que um aluno disléxico faça uma leitura em voz alta, deverá entregar esse texto pelo menos com um dia de antecedência ao aluno, para que o mesmo possa dedicar-se no dia anterior ao texto e, no dia da leitura, consiga realizá-la com mais vontade, porque, como já vimos nesta dissertação, os sintomas da dislexia são agravados em momentos de grande nervosismo e *stress* (*Ibidem*).

Por fim, existem outras duas estratégias que devemos adotar para que a aprendizagem do espanhol por parte do aluno disléxico seja o mais rápida e eficiente possível. A DISFAM alerta que é importante os docentes serem pacientes com os seus alunos disléxicos, sem os repreenderem sistematicamente devido a algum esquecimento. A dislexia pode, por vezes, acarretar outros problemas de aprendizagem, sendo um deles o défice de atenção, que leva a algumas faltas de concentração e esquecimentos por parte dos alunos. Porém, mesmo que o aluno não sofra deste défice pode ainda ter algum problema de memória (*Ibidem*). Por vezes, os disléxicos têm alguma dificuldade em aceder à memória de curto prazo, pois, como já foi referido na descrição dos sintomas do distúrbio, a memória imediata sofre alguns problemas de organização (Almeida, 2004: 3-4).

A última estratégia a destacar do documento da DISFAM é a cooperação entre o docente de espanhol LE, a escola e os profissionais externos da escola. Isto não deve ser motivo para discórdia, visto que o único beneficiado será sempre o aluno, que terá o melhor acompanhamento possível, e também o próprio professor acaba por receber algo de positivo desta experiência. O aluno que sofre desta dificuldade de aprendizagem, ao receber este acompanhamento, acaba por conseguir seguir melhor as aulas de espanhol e melhorar a aprendizagem desta língua (DISFAM, 2018: 2). Um bom exemplo do uso desta estratégia, é, uma vez mais, a escola onde estivemos inseridos. Os alunos que estudassem alguma língua estrangeira e padecessem de alguma dificuldade de aprendizagem, como por

exemplo a dislexia, poderiam trabalhar com a própria professora da disciplina, com a professora de educação inclusiva e com a terapeuta da fala contratada pela escola.

1.5 O método multissensorial aplicado ao ensino do espanhol

Na aprendizagem de uma língua estrangeira como o espanhol, o docente deve procurar novas metodologias que facilitem e agilizem o processo de aquisição da nova língua por parte do aluno disléxico.

Um dos métodos propostos para esse mesmo efeito é o método multissensorial. Este, como o próprio nome indica, baseia-se no uso de múltiplas sensações para a alfabetização do aluno e aprendizagem do código escrito de uma língua. As sensações utilizadas nesta metodologia são a auditiva, que permite conhecer a fonologia de uma palavra, a visual, onde o aluno contacta com a ortografia da palavra e, por fim, a cinestesia, onde o aluno descobre os movimentos necessários para conseguir escrever uma determinada palavra. O aluno pode ainda contactar com outra sensação, o tato. O professor pode recorrer a uma estratégia onde se utilize esta modalidade sensorial para que o aluno consiga compreender melhor uma determinada palavra (Mello, 2018: 41).

Contudo, as modalidades referidas não têm de ser utilizadas todas ao mesmo tempo. O professor pode apenas recorrer a duas sensações para tentar transmitir melhor os conteúdos lexicais ou gramaticais ao aluno (Oliveira, 2018: 82).

Esta metodologia vai ao encontro da Associação Internacional de Dislexia, que defende que os disléxicos podem desenvolver as suas competências de leitura, de escrita e outras capacidades, à semelhança das outras crianças, se a educação e, conseqüentemente, os métodos de ensino forem direcionados especificamente para as suas necessidades e limitações. Alguns destes tipos de ensino são, por exemplo, o ensino sistemático, o ensino mais direto e o já mencionado ensino multissensorial (*Ibidem*).

Como podemos, então, introduzir esta nova metodologia na aprendizagem do espanhol, concretamente, para os alunos disléxicos? Serra, baseada nas propostas de Cárdenas-Hagan, propõe uma série de estratégias que podem ser utilizadas pelos professores de espanhol nas suas aulas. Estas estratégias, devido à sua natureza multissensorial e pelo facto de serem dedicadas à aquisição de competências básicas numa língua, acabam por se revelar muito úteis no ensino direcionado para alunos disléxicos.

As primeiras propostas referidas procuram que o aluno consiga desenvolver a sua consciência fonológica na nova língua. Para isso exploram-se componentes próprias da língua espanhola, trabalhando as rimas e desenvolvendo algumas atividades silábicas. Uma das propostas sugeridas é a identificação de rimas. Os alunos devem conseguir identificar quais os sons finais de palavras que são idênticos, reconhecendo assim as rimas que se repetem. Porém, o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre quando os alunos

identificam quais os sons iniciais das palavras que não se repetem e conseguem manipulá-los, podendo alterar os mesmos (Serra, 2012: 28).

O professor deve levar o aluno a repetir algumas palavras curtas. Um bom exemplo é *mía/tía*. Os alunos repetem estas duas palavras e o professor deve perguntar-lhes se as palavras rimam ou não. A esta questão segue-se uma outra: Quais são os sons iniciais que sofrem alterações? Neste caso troca-se /m/ por /t/ (Cárdenas-Hagan, 2011: 616).

O docente, após a identificação correta de algumas rimas e dos sons que sofrem alterações, deve utilizar algumas palavras que não rimem, para que os alunos consigam identificar a troca total dos sons. Novamente usam-se palavras curtas, por exemplo *sí/no*, os alunos deverão entender que neste caso específico não existe qualquer tipo de rima e que todos os sons, iniciais e finais, sofrem alterações (*Ibidem*).

Susana Serra sugere, para a realização da atividade descrita acima, que os professores utilizem, como recurso, cartões com letras, por forma a utilizar ainda mais modalidades sensoriais na mesma atividade (Serra, 2012: 28). O professor irá então ditar uma série de palavras com a mesma terminação. Os alunos, identificando a rima, irão tentar manipular o som inicial, alterando as letras das palavras sugeridas pelo professor (Cárdenas-Hagan, 2011: 616). Para este último momento do exercício podem recorrer novamente aos vários cartões com letras. Ao realizarem corretamente esta atividade, os alunos conseguirão identificar os sons finais das palavras que rimam e alterar os sons iniciais das palavras, adquirindo assim a capacidade de manipular alguns fonemas na língua estrangeira.

Uma outra atividade eficaz para uma fase muito inicial da aprendizagem da língua é a junção de sílabas. Esta proposta é muito útil para os alunos disléxicos, pois, tal como o exercício anterior, permite aos alunos desenvolverem a consciência fonológica, fazendo a ligação entre um som e a sua representação gráfica, entre o fonema e o grafema ou sequência de grafemas (Serra, 2012: 29-30). Para a realização desta atividade o professor deverá indicar dois sons ou duas sílabas que formem uma palavra, sem a referir. Um bom exemplo seria /me/ /sa/. Os alunos para juntarem estas sílabas poderiam recorrer a objetos, como cartões, ou até mesmo aos próprios dedos. No final do exercício os alunos irão obter a palavra final após a junção das sílabas, neste caso a palavra “*mesa*” (Cárdenas-Hagan, 2011: 617).

Estes dois exercícios são apenas alguns que podem ser realizados pelo professor na sala de aula no ensino de uma língua estrangeira como o espanhol, para que os alunos consigam formar uma consciência fonológica, ou seja, como já vimos nesta investigação, os alunos devem conseguir associar um som a uma representação gráfica.

Também no ensino do alfabeto da língua espanhola é possível realizarem-se vários exercícios que utilizem modalidades sensoriais para facilitar a aprendizagem por parte dos

alunos. Durante o processo de alfabetização exige-se que os alunos consigam reconhecer as letras e as coloquem na ordem correta. Para isso podem ser realizadas algumas atividades que implicam cantar canções do alfabeto, colocar as letras na ordem correta e identificar letras que possam estar em falta numa sequência. Tudo isto pode ser realizado através de materiais didáticos e de fácil manipulação (Serra, 2012: 31).

Recordando a nossa experiência na prática pedagógica, a nossa professora orientadora de espanhol colocou uma música referente ao alfabeto bastante simples para os alunos de 7º ano, que se encontravam num espanhol de iniciação e num primeiro contacto com a língua. A canção apresentou muito bons resultados e os alunos acabaram por aderir muito bem à letra da mesma, decorando, sem se aperceberem, o som das letras do alfabeto em espanhol. Esta atividade é bastante útil para os disléxicos, pois, como já vimos, no primeiro subcapítulo desta investigação, a dislexia provoca dificuldades na ligação entre um som e a sua representação gráfica. O uso de canções para o ensino do alfabeto é um ótimo recurso, na medida em que faz a ligação do fonema/grafema, possibilitando aos alunos disléxicos realizarem esta associação mais rapidamente.

Por essa mesma razão, após a realização de algumas destas atividades de alfabetização, os alunos começam a dominar o alfabeto de uma língua e, juntamente com a consciência fonológica, passam a conseguir realizar mais facilmente a já referida relação entre o fonema e o grafema (Serra, 2012: 30-31).

Uma das estratégias propostas por Cárdenas-Hagan sugere que os professores associem uma palavra-chave ao fonema e ao grafema. Para compreendermos melhor esta associação propõe-se o seguinte exemplo: à letra [s] corresponde o som /s/, mas, para os alunos realizarem mais facilmente esta ligação, podemos associar esta correspondência fonema/grafema à palavra “sol”. Isto leva a que os alunos interiorizem mais facilmente a correspondência entre o som e a letra, funcionando a palavra-chave quase como uma mnemónica (Cárdenas-Hagan, 2000: 18).

Uma outra proposta para a aquisição mais eficiente das associações mencionadas acima é a da descoberta visual. O professor escreveria no quadro uma série de palavras que tivessem uma mesma raiz: o exemplo dado por Suana Serra é o conjunto *micrófono*, *teléfono*, *xilófono*. Após escrever estas palavras o docente diria aos alunos que todas elas têm a mesma raiz, levando os alunos a identificar a raiz *fono*. Os alunos estariam assim a praticar a associação entre fonema/grafema. Existem muitas outras modalidades sensoriais que se podem utilizar para o efeito pretendido, podendo-se utilizar a descoberta auditiva com os mesmos exemplos acima mencionados, porém desta vez utilizar-se-ia um espelho para que os alunos pudessem analisar os movimentos da sua boca sempre que pronunciassem palavras com a mesma raiz (Serra, 2012: 30-31).

Uma outra atividade também interessante propõe a descoberta através do tato. Os estudantes contactariam com os objetos dos exemplos acima, um *microfone/micrófono*, um *telefone/teléfono* e um *xilofone/xilófono*. O professor levaria os alunos a interagirem com os objetos e a associarem os mesmos à palavra *som*, que se associa pelo seu significado à raiz estudada, *fono*. Para fazer este exercício poderia referir que através do telefone conseguimos escutar *sons*, o mesmo seria feito para os outros objetos. Os alunos chegariam à conclusão de que a raiz das palavras se identificava com a palavra-chave inserida, neste caso *som*. Atribuindo assim uma categoria a todas as palavras com a mesma terminação. Em seguida, poder-se-ia continuar a trabalhar no mesmo sentido, levando os alunos a procurarem mais exemplos de palavras que tivessem a mesma raiz do exercício anterior, percebendo depois que todas elas se associavam a uma mesma palavra (*Ibidem*: 31-32).

Uma outra componente da língua que também pode ser ensinada utilizando o método multissensorial é o vocabulário. Para o professor transmitir da forma mais eficiente possível léxico aos seus alunos é recomendável que se utilizem os chamados *realia*, ou seja, tudo o que possa ser utilizado no dia-a-dia, os objetos reais. Seguindo essa linha de raciocínio, Serra sugere um exercício muito interessante, e apesar de estar direcionado para todos os adultos que participem na aprendizagem da criança, pode ser adaptado para a sala de aula. Consiste em utilizar coisas simples do dia-a-dia como um saco com objetos ou brinquedos, e, a pouco e pouco, ir retirando os mesmos do saco, para que a criança os consiga identificar e nominar (*Ibidem*: 32).

No meu estágio pedagógico a professora orientadora de espanhol colocou várias vezes em prática este tipo de atividades e resultou sempre bastante bem com os seus alunos. A professora utilizava uma caixa onde escondia vários objetos reais e pedia aos alunos que retirassem um destes do saco. Isto pode ser realizado de várias formas, podendo ser o próprio professor a retirar o objeto. O objetivo é que os alunos consigam identificar o objeto e, em seguida, o consigam descrever corretamente. Podem referir qual o propósito do mesmo, se o utilizam com muita frequência e pode-se até mesmo recorrer à tradução para indicar o nome que é atribuído ao objeto na língua materna dos alunos, neste caso o português.

Ainda de acordo com os *realia*, uma boa forma de enriquecer o vocabulário seria através das visitas de estudo, no caso espanhol como língua estrangeira, as visitas deveriam de ser ao país vizinho, Espanha (*Ibidem*: 33). Recordando uma vez mais o estágio pedagógico, na nossa escola estava organizada uma viagem para Sevilha, onde os alunos poderiam conhecer a cultura e onde as professoras de espanhol iriam aproveitar para explorar alguns conteúdos com os alunos, de uma forma mais prática e mais leve, levando-os diretamente aos objetos reais e a situações típicas do dia-a-dia.

O docente pode também realizar dramatizações de situações hipotéticas, apresentar recursos multimédia ou imagens visuais. É possível também inserir neste ensino multissensorial os já referidos nesta dissertação, mapas conceituais ou mapas de conceito. A sugestão dada pela autora mencionada implica que o professor e os alunos elejam uma palavra central e, a partir desta, se ramifiquem outras palavras relacionadas com ela, como característica da palavra ou até mesmo sinónimos desta. Estes mapas apelam, principalmente, à descoberta visual por parte do aluno, juntamente outras sensações como a audição. Quanto mais os alunos participarem na formulação destes mapas, mais rapidamente irão adquirir um conteúdo e compreender as características do mesmo. Estes são apenas alguns exemplos de propostas que podem ser utilizadas pelos docentes para tornar a aprendizagem de vocabulário da língua espanhol mais didática e acessível, permitindo aos alunos com dificuldades de aprendizagem recorrer a outras estratégias para adquirirem conteúdos (Ibidem: 32-35).

No que diz respeito à sintaxe, a autora sugere também algumas propostas que podem ser utilizadas pelos docentes na sala de aula. Esta componente da língua é uma das mais importantes, pois permite aos alunos a assimilação das regras da língua. Todavia, como já vimos nesta dissertação, se os disléxicos têm muita dificuldade em conhecer o código escrito de uma língua estrangeira, conhecer as suas regras torna-se também uma tarefa árdua. Porém, Susana Serra, utilizando uma vez mais o método multissensorial, propõe um exercício simples que os professores podem utilizar para explorar um dos elementos da sintaxe, o verbo. O professor daria aos seus alunos vários exemplos de conjugações para representar o conceito do verbo - *Yo como. Ahora, yo hablo. Después yo juego* - pedindo, em seguida, aos seus alunos que eles próprios repetissem os verbos e explicassem qual a ação que em espanhol eles representam. Depois de apresentar estas conjugações, o professor deveria explicar que todas estas formas verbais estão conjugadas num mesmo tempo, o presente do indicativo, por essa razão todas elas terminam com a letra *o*. Para dar continuidade a esta atividade e para consolidar a mesma, o docente pediria aos alunos que eles mesmo continuassem o exercício com outros verbos simples, como *bailar, tirar, sacar, visitar*, entre outros, conjugando-os na primeira pessoa do presente do indicativo (Ibidem: 36).

Referindo uma vez mais a nossa experiência no estágio pedagógico, também nós realizámos atividades ao nível da sintaxe semelhante ao proposto por Serra. Não obstante, neste caso acrescentávamos à proposta da autora uma descoberta cinestésica. Aos alunos era atribuído um verbo, relacionado com a unidade estudada, e estes tinham de realizar um exercício de mímica representando a ação que o verbo implicava. Por exemplo, com o verbo *comer* um aluno fingia que estava a comer algo, e os seus colegas tinham de adivinhar qual era o verbo que ele estava a simular.

Uma outra forma diferente de lecionarmos os verbos e utilizarmos outras modalidades multissensoriais, centra-se na descoberta visual. O professor utiliza ímanes com os verbos que ia conjugar, juntamente com as terminações do tempo que estava a ser estudado. Este exercício leva-os alunos a conjugar os verbos, descobrindo as suas terminações para cada uma das conjugações. Esta proposta foi-nos recomendada pela professora orientadora de espanhol, para a explicação de verbos regulares de alguns tempos verbais, visto que nos verbos regulares as terminações dentro de um tempo, usualmente, não sofrem alterações e são semelhantes entre as conjugações.

Resumindo, e tendo em conta as propostas de Cárdenas-Hagan e as de Serra, podemos concluir que, de facto, o método multissensorial ativa várias modalidades sensoriais direcionando-as para a aprendizagem. Todas as estratégias que foram apresentadas neste capítulo revelam-se bastante simples, sendo adequadas para o ensino de espanhol e para alunos que sofram de alguma dificuldade de aprendizagem específica, neste caso específico a dislexia.

Sabemos já que a dislexia é originada por um atraso na maturação neurológica nas zonas cerebrais responsáveis pela escrita e pela leitura, como vimos, e que ocorre geralmente no lado do cérebro responsável pela linguagem, o hemisfério esquerdo do cérebro (Magalhães, 2016: 39). Por essa razão todas as estratégias que incluam o uso de múltiplas sensações ao mesmo tempo são vantajosas, pois o cérebro ativa diferentes vias para receber o conhecimento, tornando-se a aprendizagem mais diversificada (*apud* Oliveira, 2018: 84).

Na prática, neste método multissensorial utilizam-se sensações do dia-a-dia, como a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato e até os movimentos do corpo, direcionando-os especificamente para a aprendizagem. O uso de todas estas sensações permite ao cérebro formar um retrato da realidade, ou seja, o nosso cérebro vai buscar informações a cada um dos sentidos que estão a ser estimulados numa atividade, fazendo-os direcionar todos para um só objetivo, obter “uma visão completa da realidade” (*Ibidem*).

Por essa mesma razão, o método é indicado para os alunos disléxicos, visto que, de certa forma, consegue compensar os obstáculos que o atraso na maturação neurológica pressupõe. Resumindo, podemos considerar que o professor tem a responsabilidade de, através de métodos como o multissensorial, levar o conhecimento ao aluno da forma mais eficiente possível, procurando utilizar propostas e atividades que ativem outras fontes de conhecimento, outras entradas cerebrais.

1.6 Propostas pedagógicas no ensino de ELE para disléxicos

Após analisarmos algumas estratégias e métodos que podem ser utilizados e adaptados pelos docentes na sala de aula, faz sentido que se apresentem algumas propostas

pedagógicas para o ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE). Por esta investigação estar direcionada para os alunos do 3º ciclo e devido ao maior número de estudantes disléxicos com que lidamos no nosso estágio pedagógico, todas estas propostas consistiram em exercícios simples que podem ser utilizados por qualquer professor com os alunos dentro deste nível de escolaridade.

Todas as propostas foram perspectivadas segundo o impacto que podem ter na aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, por parte de um aluno disléxico. Algumas foram retiradas e adaptadas de exercícios relativos à língua portuguesa, como o *Animal-fonema*, elaborado por Teles e Machado (2006), presente no livro *Leitura de palavras e frases – Nível I*, após o mesmo ter sido sugerido pela professora de educação inclusiva da ESQP, Célia Prata. Outras propostas foram adaptadas do site *Orientación Andújar*, um site criado por dois professores espanhóis, com o intuito de fornecer aos docentes materiais específicos para alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, para que os possam adaptar para os seus alunos. Exercícios deste site, como, *La palabra inventada*, foram sugeridos pela professora orientadora de espanhol do nosso estágio pedagógico, Verónica Cruz. Todos eles foram adaptados para a temática desta investigação, por forma a serem aplicados em sala de aula no ensino de espanhol como LE.

A primeira proposta vai ao encontro de um dos sintomas já referidos neste relatório, a dificuldade dos alunos disléxicos em descodificar letras, acabando mesmo por omitir ou trocar algumas delas (Coelho, 2015: 5). O exercício em questão propõe que os alunos consigam distinguir de um conjunto de palavras aquela que é a verdadeira, mais especificamente aquela em que estão presentes as letras corretas, na ordem correta. O ideal será o professor trocar apenas uma letra, para que o exercício não seja complexo demais e o aluno consiga identificar a letra que sofre alterações.

¿Cuál es la palabra inventada?

Biblioteca	Bibliometa	Televisión	Tetevisión
Avioneta	Avioteta	Mesa	Meza
Deportivas	Deportillas	Naranja	Naranla
Poella	Paella	Lápiz	Lámiz
Amarillo	Alarillo	Ciolo	Cielo
Futbolista	Trutbolista	Cocido	Mocido

Figura 4 - Tabela da atividade "Palabra Inventada"

(retirado de *Orientación Andújar*, 2014)

Uma outra proposta que também procura colmatar esta omissão de letras e sílabas que os alunos disléxicos tendem a realizar, sugere que os alunos omitam propositadamente uma parte de uma palavra, mais concretamente uma sílaba. Este exercício acaba por ser bastante interessante e divertido, porque os alunos neste caso não estarão a realizar esta omissão inconscientemente, mas com plena consciência, atribuindo até um novo significado à palavra originada pela omissão de uma sílaba.

O professor deve começar por apresentar uma figura/imagem que represente algo, pode ser um animal, um desporto, uma comida, um objeto, qualquer elemento que seja de fácil identificação. Em seguida, os alunos devem identificar a palavra representada, dividindo-a posteriormente em sílabas. Depois, para tornar a atividade mais divertida, os alunos retiram uma sílaba, deverá ser a terceira, criando assim uma nova palavra, à qual deverão atribuir um novo significado:

Omisión de palabras



¿Cuál es el nombre de la palabra representada en la imagen?

R: MANZANA

Ahora, divídela en sus sílabas correctas.

MAN – ZA – NA

Escribe una nueva palabra quitando la terca sílaba.

MANNA

Crea un nuevo significado para tu nueva palabra.

R: Fruta muy parecida a la manzana pero que tiene un sabor muy distintito y es azul.

(adaptado de *Orientación Andújar*, 2014)

Se considerarmos as palavras chave sugeridas por Cárdenas-Hagan (2011), conseguimos também criar alguns exercícios interessantes para ajudar os alunos a associarem um grafema e um fonema a um elemento. O manual *Leitura de palavras e frases – Nível I* de Paula Teles e Leonor Machado (2006) apresenta uma ideia interessante que pode ser adaptada para sala de aula. Trata-se de uma proposta denominada “Animal-fonema”, na qual a cada letra é associado um animal.

Para a língua espanhola também é possível realizar uma proposta semelhante, elaborando uma ficha onde os mesmos intervenientes estejam presentes e as crianças possam ter acesso a um bom material de estudo. Esta proposta acaba por ser muito positiva porque, como já vimos nesta dissertação, a correspondência entre palavras-chave e fonemas/grafemas ajuda a desenvolver a consciência fonológica dos alunos.

Animal-fonema



Figura 5 - Atividade "Animal Fonema"

(adaptado de Teles & Machado, 2006)

Um outro exercício para estimular a consciência fonológica dos alunos disléxicos são os trava-línguas. Através destes, os alunos identificam o som inicial que se repete e conseguem associá-lo a um grafema ou uma sequência de grafemas (Serra, 2012: 29). O professor deve levar os alunos a repetirem estes trava-línguas, pedindo-lhes que identifiquem qual o som inicial que se repete ao longo da frase. O docente pode ainda optar por colocar cada um dos trava-línguas em cartões e dividi-los por grupos, para os alunos realizarem o exercício proposto acima de uma forma mais didática, apelando à cooperação entre eles.

Trabalenguas:

Tres **t**ristes t**tr**igres **tr**agan tres **tr**agos. – **tr, tra, tre, tri;**

Pepe **P**ecas **p**ica **p**apas con un **p**ico **p**ica **p**apas **P**epe **P**ecas. – **p, pa, pe, pi;**

Mí **m**amá **m**e **m**ima. – **m, ma, me, mi;**

Lado, **L**edo, **L**ido, **L**odo, **L**udo, **d**ecirlo al revés **l**o **d**udo. **L**udo, **l**odo, **l**ido, **l**edo, **l**ado
¡Qué trabajo me ha costado! – **l, la, le, li, lo, lu.**

(adaptado de Serra, 2012: 29 e *Orientación Andújar*, 2020)

Uma atividade também muito interessante para os docentes realizarem com os alunos disléxicos são os testes de leitura. Estes testes procuram ajudar os alunos a melhorar a sua velocidade leitora, pois, como Schulte-Körne refere, um dos principais sintomas da dislexia é a baixa velocidade de leitura, dado que os disléxicos demoram muito mais tempo a descodificar as palavras (Schulte-Körne, 2010: 718).

Por essa mesma razão, propostas que ajudem estes alunos a diminuir o tempo de leitura são sempre bem-vindas. Não obstante, como também já foi visto nesta dissertação, atividades que envolvam leitura em voz alta e coloquem os alunos sob pressão não são as ideais, visto que os seus sintomas se agravam quando estão mais nervosos. Por isso, uma boa sugestão será o professor incentivar o aluno a utilizar aplicações e funcionalidades que lhe permitam ver a sua evolução na leitura, para que este tenha vontade de progredir.

O professor pode optar por aplicar esta proposta durante um apoio de estudo, por exemplo, ou pode ceder esta atividade ao aluno para que ele a possa realizar sozinho, ao seu próprio ritmo.

Um bom exemplo é a *Aplicación para mejorar la competencia lectora* desenvolvida pela Disanedu, e, como o nome indica, procura melhorar a competência leitora dos alunos com dificuldades neste aspeto. A aplicação, além de registar a velocidade leitora dos alunos, permite trabalhar a divisão silábica, apresentando monossílabos, dissílabos ou trissílabos, e ainda trabalhar o conceito de sinónimo e antónimo. Relativamente à velocidade de leitura, os alunos podem optar pela leitura de frases ou de textos desenvolvidos pela aplicação ou escolher ler os seus próprios textos. Quando acabam de ler é-lhes atribuída uma pontuação e podem também visualizar o tempo (segundos) que demoraram a ler os textos propostos.

Este exercício permite que os alunos possam evoluir e possam estar cientes dessa evolução, motivando-os assim para se superarem. Propostas que aumentem a autoestima dos alunos são sempre importantes, pois, de acordo com o documento de estratégias para aprendizagem da DISFAM que já foi analisado, a dislexia por vezes está associada à depressão e à baixa autoestima.

Uma imagem da aplicação mencionada está disposta em seguida e retrata o momento em que um aluno termina a leitura de um dos textos propostos.



Figura 6 - Pontuação de leitura da aplicação desenvolvida pela Disanedu – disponível em: <http://www.disanedu.com/aplicaciones/competencia-lectora/>.

A sintaxe da língua estrangeira deve também ser trabalhada pelos docentes juntamente com os alunos disléxicos. Como vimos em Marques (2015), normalmente os alunos disléxicos sentem dificuldade em algumas componentes da língua, na maioria dos casos a componente mais afetada é a fonologia. Porém, a sintaxe, como refere a autora mencionada acima, é a que assegura o uso correto das ferramentas da língua, e, como tal, não deve ser descuidada.

Como vimos, aprender uma nova língua é extremamente difícil para os disléxicos, visto que esta tem uma linguagem e um código escrito com o qual nunca contactaram. Por

essa razão, dominar a sintaxe é essencial, para ajudar os disléxicos a adquirirem uma nova língua estrangeira, neste caso o espanhol.

Os professores, além de trabalharem a consciência fonológica dos alunos que sofrem da dificuldade de aprendizagem estudada nesta investigação, devem também estimular a sua consciência morfossintática, pois é ela que permite compreender a sintaxe da língua. Como refere Correa citando Gombert, esta permite “a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controle deliberado de sua aplicação”, acabando por ser ela a responsável pela capacidade que os alunos têm de produzir e compreender frases (Correa, 2005: 91).

Para trabalhar esta componente da língua o professor pode optar por diversas estratégias. Abaixo segue uma proposta de exercícios que o docente pode utilizar na sala de aula. A atividade consiste em encurtar orações: parte-se de uma frase principal e sempre que se vai descendo um degrau, os alunos devem retirar elementos da frase, sem que esta perca o seu sentido. Trabalha-se assim a consciência morfossintática dos alunos numa nova língua, visto que se centram na produção de frases e na sua compreensão.

La escalera de la oración

1. Acorta la oración retirando palabras, pero atención a su sentido.

Hoy mis hermanos y yo no salimos de nuestra casa en Madrid debido al coronavirus.

Hoy mis hermanos y yo no salimos de nuestra casa debido al coronavirus.

Hoy no salimos de nuestra casa debido al coronavirus.

Hoy no salimos de casa debido al coronavirus.

Hoy no salimos de casa.

(adaptado de *Orientación Andújar*, 2014)

A última proposta didática sugerida neste capítulo é a pirâmide de palavras. Este exercício é interessante porque trabalha inúmeras competências como a consciência fonológica, já referida inúmeras vezes, focando também a leitura, na medida em que os alunos tentam descodificar uma palavra e pistas para chegarem ao próximo degrau da pirâmide. É ainda incrementada a capacidade de organizar palavras, letras e sílabas numa frase, o que, como já vimos, constitui um dos aspetos onde os alunos disléxicos têm mais dificuldade, pois tendem a inverter a ordem das letras, a omiti-las ou a trocá-las.

Esta pirâmide pode ser utilizada seguindo uma ordem ascendente ou uma ordem descendente, fica ao critério do docente. Pode também apresentar uma letra inicial para facilitar o exercício ao seu aluno. À medida que vai desconstruindo as pistas, o aluno consegue formar novas palavras com as letras anteriores, até chegar ao fundo da pirâmide, isto se a ordem das palavras for descendente. O aluno tem a responsabilidade de ordenar as letras para que elas possam corresponder à palavra sugerida pela pista.

Pirámide de palabras

1. **Sigue las pistas para completar la pirámide con las palabras restantes. Cada escalón tiene un número de letras, el primero una, el segundo dos, el tercero tres, el cuarto cuatro y el quinto cinco. Las palabras son formadas con letras del escalón anterior.**

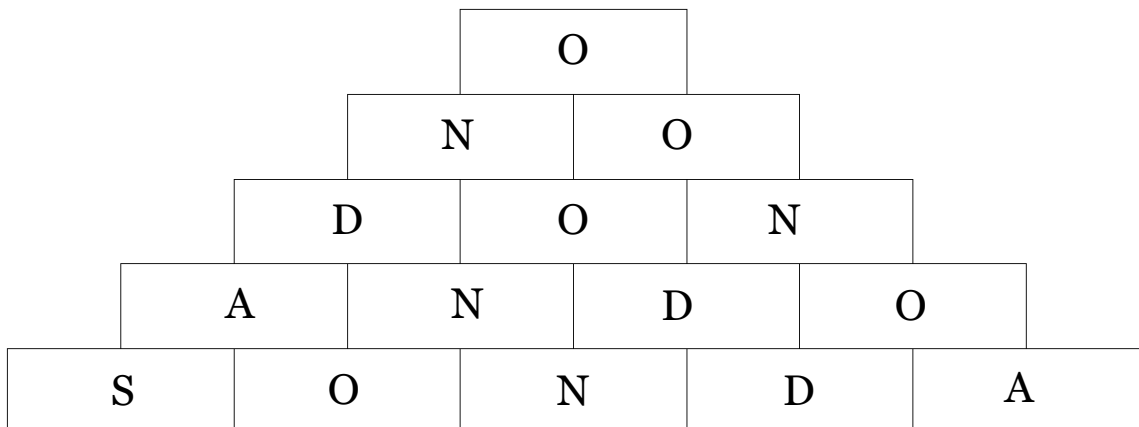


Figura 7 - Atividade "Pirámide de palabras"

Pistas de las palabras:

1. Cuarta vocal;
2. Expresa negación;
3. Habilidad para hacer algo;
4. Verbo "andar" en la 1ª persona del singular del presente indicativo;
5. Sirve para medir la profundidad de las aguas.

(adaptado de *Orientación Andújar*, 2014 e RAE)

1.7 Entrevistas

Por forma a complementar o trabalho de investigação já realizado até aqui, optou-se por uma das estratégias mais utilizadas para a recolha de dados nos diversos campos de investigação, as entrevistas (*apud* Batista *et al.*, 2017: 26). Estas permitem-nos fundamentar todo o trabalho até aqui realizado, dando-nos a conhecer como é vista a dislexia na realidade em que os entrevistados se encontram, como eles lidam com este distúrbio e como tentam ultrapassá-lo.

As entrevistas foram direcionadas a professores e alunos, para se ter uma perspetiva da dislexia por parte destes dois lados que lidam diariamente com este transtorno. As professoras escolhidas para este trabalho foram quatro docentes de educação especial que trabalham em escolas da região e uma outra que lida diariamente com a dislexia no espanhol, por ser uma professora de espanhol de 3º ciclo.

Por fim, entrevistámos também três alunos de níveis curriculares diferentes. Uma aluna que se encontra no 3º ciclo, um aluno que já está no ensino secundário e um outro aluno que frequenta uma licenciatura na Universidade da Beira Interior. Decidimos entrevistar estes alunos para termos três perspetivas diferentes de como a dislexia afeta a aprendizagem ao longo dos diferentes períodos escolares, especificamente na disciplina de espanhol, mas centrando-se no 3º ciclo, onde estes três alunos adquiriram os seus conhecimentos de espanhol.

1.7.1 Apresentação das entrevistas aos professores

Ora, como já foi referido acima, o objetivo destas entrevistas era comparar a opinião de pessoas que contactam de perto com a dislexia, com a investigação que foi elaborada durante esta dissertação, de forma a poder fundamentá-la, ou não, dependendo das respostas dos entrevistados. Neste caso, optou-se por se realizar uma subdivisão das entrevistas, para ser possível distinguir o ponto de vista das docentes e dos alunos.

As perguntas elaboradas a estudantes e docentes também diferem: às professoras foram dirigidas questões mais específicas; no caso dos alunos, procurou-se generalizar um pouco mais o questionário, de forma a que os mesmos respondessem da forma mais natural possível.

A questão 1 dirigida às professoras procurava perceber qual era a perceção dos docentes em relação ao distúrbio, questionando como as docentes o definiriam e quais os sintomas que, normalmente, os alunos disléxicos costumam apresentar.

Na questão 2, foi pedido às docentes que tentassem enunciar algumas das principais dificuldades que um aluno disléxico apresenta na aquisição da língua materna, particularmente no código escrito, pois, como já sabemos, a aquisição da linguagem oral

inicia-se logo na infância de um indivíduo. Esta questão é pertinente pois, permite-nos realizar uma ponte com a questão 3, onde se procura entender se as dificuldades apresentadas na língua materna se agravam na aquisição de uma língua estrangeira, neste caso concreto, o espanhol. Esta ligação é essencial pois, se o professor tiver conhecimento das dificuldades que os disléxicos enfrentam na língua materna, conseguirá compreender estas mesmas dificuldades numa nova língua que, normalmente, como já foi referido, surgem agravadas devido ao desconhecimento do código escrito e do código oral.

A pergunta 4 inquiria as professoras sobre as estratégias que conhecem ou utilizam nas salas de aulas no ensino de uma língua estrangeira, especificamente no espanhol. Nesta pergunta são sugeridas algumas estratégias abordadas na dissertação, como a elaboração de testes orais, gravadores, mapas, entre outras.

Por fim, a última questão foca-se no método específico que é aprofundado na nossa dissertação, o método multissensorial. Nesta pergunta, o objetivo foi conhecer a opinião das docentes em relação a uma metodologia que se utiliza, principalmente, num estágio inicial da aquisição de uma nova língua. Isto vai ao encontro do objeto de estudo desta investigação: alunos disléxicos que estão numa fase de iniciação ao espanhol.

1.7.1.1 Resultados das entrevistas e comparação com a investigação realizada

Nas respostas à questão 1, existiu unanimidade entre as docentes e o trabalho de investigação realizado nesta dissertação. A dislexia foi apresentada como sendo um transtorno ou uma perturbação linguística que se manifesta na leitura e na escrita. A maioria das entrevistadas também a inseriu dentro das dificuldades específicas de aprendizagem. Uma professora, em específico, à semelhança desta investigação, também atribui a este transtorno uma origem neurológica, considerando até que a mesma não tem qualquer reflexo no desempenho intelectual dos indivíduos disléxicos.

Quanto aos sintomas, todas as docentes referiram basicamente os mesmos sintomas que referimos na nossa investigação. Identificaram principalmente dificuldades fonológicas, nomeadamente a dificuldade em associar a um som (fonema) uma representação gráfica (grafema), originando dificuldades na decodificação das palavras. Também a baixa velocidade de leitura, a pouca fluência na mesma, a inversão e omissão de letras, a confusão entre palavras e o escasso vocabulário foram apresentados como sintomas da dislexia.

Similarmente à primeira pergunta, a questão 2, acerca das dificuldades presentes na língua materna, apresentou resultados que fundamentam o trabalho realizado até aqui. Em primeiro de lugar, deve-se referir que uma professora fez a distinção entre os dois tipos de códigos que têm vindo a ser mencionados até aqui, acrescentando que na língua materna

não existem dificuldades na aquisição da linguagem oral, pois os obstáculos surgem quando falamos da aquisição da escrita. É referida uma vez mais a complexidade inerente ao processo de associação entre letras e sons no caso dos alunos disléxicos, porque além de não conseguirem realizar esta correspondência de uma forma eficiente, têm também dificuldades no reconhecimento e memorização destas correspondências. Uma docente vai mais longe neste raciocínio, especificando alguns dos grafemas que os disléxicos tendem a confundir devido à incapacidade de distinguirem alguns sons, exemplo disso são o <v> / ou o <s> / <c>.

São também mencionadas dificuldades ao nível da leitura, da compreensão de textos e da produção escrita, o que, como sabemos, em nada favorece a aprendizagem do código escrito da língua materna, pois a única forma de se adquirir um código escrito de uma língua é a partir da leitura.

Na questão 3, sobre o agravamento das dificuldades numa língua estrangeira como o espanhol, é onde existe maior divergência por parte das professoras, o que não invalida que todas as respostas dadas possam estar de acordo com o defendido nesta dissertação. Duas professoras defendem que a dificuldade na aprendizagem de uma língua estrangeira acaba por ser acrescida, uma delas afirma mesmo que os obstáculos nesta nova língua podem originar frustração e angústia no aluno. Outras duas docentes afirmam que não existe agravamento das dificuldades, pois o sistema fonológico da língua espanhola é mais transparente, consideram-na até mais simples pelo facto da língua escrita ser mais próxima da língua falada. Por fim, uma outra professora defende que existem dificuldades na leitura e interpretação de textos, mas considera o espanhol uma língua acessível, enquanto língua estrangeira, em parte devido à menor correspondência entre fonemas e grafemas na língua espanhola, ao contrário do português, que considera ter um sistema fonológico mais opaco.

Ora, todas estas opiniões corroboram a investigação teórica realizada para este trabalho. De facto, na aquisição de uma língua estrangeira como o espanhol haverá sempre mais dificuldades, pois, como sabemos, os alunos estão a iniciar a aprendizagem de uma língua com a qual nunca contactaram, nem a nível do código oral nem do escrito. Como é referido no subcapítulo referente a esta temática da aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos que têm dificuldades na língua materna terão sempre mais dificuldades numa língua estrangeira. É importante também mencionar, uma vez mais, que a componente da língua que está ligada ao primeiro estágio de aquisição de uma língua é a fonologia, e já sabemos quais as dificuldades inerentes a esta. Partimos do princípio de que os alunos ainda não conhecem a linguagem oral na qual se irão basear para distinguir os sons e associá-los às suas representações gráficas.

Todavia, por outro lado, é verdade que o espanhol parte em vantagem em relação a outras línguas estrangeiras devido à transparência do seu sistema fonológico pois, como é

mencionado por uma das professoras, existem menos possibilidades na correspondência entre fonemas e grafemas, o que é sem dúvida uma vantagem para os disléxicos. O exemplo dado na dissertação para espelhar isto mesmo é o sistema vocálico espanhol, composto apenas por cinco vogais, ao contrário do português, que possui catorze vogais, cinco vogais nasais e nove orais.

Como já vimos nesta dissertação, devido à proximidade linguística entre as línguas, é possível que exista transferência entre elas, o que numa fase inicial acaba por se revelar vantajoso. Deste processo existem dois elementos da língua que irão favorecer a aprendizagem do aluno disléxico: a escrita, devido ao facto de ser normativa; e o léxico, pela origem latina das duas línguas, permitindo a existência de semelhanças lexicais.

Portanto, podemos concluir que, de facto, existem na aquisição de uma nova língua dificuldades acrescidas para os alunos disléxicos, muito por culpa das dificuldades que já são sentidas na língua materna, em concreto ao nível fonológico. Contudo, é possível considerar o espanhol uma língua mais acessível devido à proximidade existente entre as duas línguas e à transparência fonológica, que acaba por facilitar a associação entre fonemas e grafemas.

Na questão 4, acerca das estratégias utilizadas em sala de aula no ensino de línguas estrangeiras, todas as docentes apresentaram estratégias muito diversas, validando todas elas o uso de materiais que facilitam a aprendizagem dos alunos com esta DAE, como gravadores, mapas conceptuais, mapas mentais e, especificamente, os testes orais ao invés de testes escritos. Indo assim ao encontro do que foi defendido nesta dissertação, devem ser utilizados materiais, como os mencionados acima, que facilitem a aprendizagem do espanhol por parte dos alunos disléxicos.

Outras estratégias também mencionadas ao longo desta investigação e corroboradas pelas professoras são o uso de materiais audiovisuais, experiências práticas, demonstrações de conteúdo e a adaptação dos testes escritos. Nesta última proposta, a professora de espanhol sugere que estes contenham textos mais curtos, perguntas de interpretação com a linha em que está a informação correspondente, questões de escolha múltipla e atividades de expressão escrita mais curtas.

Uma professora de ensino especial sugere duas estratégias diferentes das mencionadas nesta dissertação e que também se podem revelar interessantes: uso do desenho universal para a aprendizagem e o método da sala invertida; Nesta última, como refere a professora em questão, o professor facilita a aprendizagem do aluno, antecipando o conteúdo da aula para que esta possa decorrer dentro da maior normalidade possível.

Por fim, na última questão, sobre a utilização do método sensorial na aprendizagem de novas línguas, a opinião das docentes revelou-se uma vez mais unânime: o método multissensorial deve ser utilizado no espanhol, em concreto, numa fase de iniciação à

língua. Este método, tal como é indicado nesta dissertação e afirmado pelas professoras em geral, permite que os alunos não se limitem apenas à linguagem para adquirirem conhecimento, fazendo também uso das suas sensações visuais, auditivas e cinestésicas para aprenderem. O professor deve empregar estratégias multissensoriais que permitam a utilização de diversos tipos de memória por parte dos alunos.

A professora de espanhol que foi entrevistada revela que, com a utilização deste método, os alunos disléxicos intervêm muito mais na sua sala de aula e a sua aprendizagem parece beneficiar da utilização do mesmo, assim como os restantes alunos.

Em suma, após analisarmos todas as respostas às questões realizadas às professoras de ensino especial e de espanhol que lidam todos os dias com este transtorno, podemos confirmar que o trabalho de investigação realizado corresponde à realidade do distúrbio e apresenta várias estratégias e metodologias a que os professores podem recorrer na sua sala de aula, tudo isto com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos disléxicos na língua estrangeira abordada, o espanhol.

1.7.2 Apresentação das entrevistas dos alunos

As perguntas direcionadas para os alunos procuraram ser mais acessíveis e simples, de forma a que estes pudessem dar o seu testemunho real sobre como este distúrbio os afeta na aprendizagem da língua espanhola.

A questão 1 tinha o objetivo de levar os alunos a explicarem as dificuldades que a dislexia impõe na aprendizagem da língua materna. Tal como no questionário dos professores, esta questão tinha o intuito de estabelecer uma ponte entre as dificuldades presentes na língua materna e numa língua estrangeira, no espanhol.

A questão 2 direcionou-se em sentido idêntico os alunos deviam responder a uma pergunta sobre a influência da dislexia na aprendizagem do espanhol, explicando, se concordassem que existia de facto uma influência negativa, como esta prejudicava o processo de aquisição de uma nova língua.

Já a questão 3 procurava que os alunos referissem estratégias que, com base na própria experiência, considerassem facilitadoras do processo de aquisição do espanhol, referindo na sua resposta algumas das propostas utilizadas pelos seus professores na sala de aula.

A questão 4 explorava um método em específico, o método multissensorial. Questionámos indiretamente os alunos sobre o mesmo, perguntando qual seria a perspetiva deles em relação às metodologias e propostas que se baseassem no uso de múltiplas modalidades sensoriais.

1.7.2.1 Resultados das entrevistas e comparação com a investigação realizada

Na correspondência entre as respostas dos alunos e a investigação, não há necessidade de que a mesma seja tão detalhada como no caso dos professores, visto que grande parte destas perguntas são semelhantes às que foram realizadas às docentes, tendo essas já sido comparadas com esta investigação.

Ora, na questão 1, as dificuldades presentes na língua materna expostas pelos alunos são as que são foram exploradas nesta dissertação. Os estudantes referem dificuldades no reconhecimento de sons de letras que consideram ser “muito parecidos” e que têm representações gráficas diferentes. Nesta primeira dificuldade, torna-se bem visível as dificuldades fonológicas que os alunos disléxicos sentem, não conseguindo desenvolver completamente a sua consciência fonológica por terem dificuldade no reconhecimento dos sons e na associação entre um som e a sua representação escrita. Um dos alunos refere mesmo que esta correspondência entre os sons e as letras se torna mais complicada quando se trata de palavras que não são utilizadas com tanta recorrência. Este ponto em específico vai ao encontro de um dos sintomas referidos nesta dissertação, os alunos disléxicos tendem a evitar na produção escrita palavras que não são muito comuns para minimizar a hipótese de errar. Alguns alunos referem ainda que tiveram muita dificuldade na escrita, por causa da complexidade da associação fonológica indicada acima, mencionando também a troca de letras nas palavras que, como vimos nesta investigação, é um sintoma comum que pode chegar à inversão das letras na palavra ou à omissão das mesmas.

Um aluno referiu mesmo que as dificuldades de leitura têm implicação direta na compreensão das frases, dizendo que, quando não consegue ler corretamente uma frase, o sentido vai se alterando, tendo de a ler várias vezes até atingir realizar uma compreensão correta. Curiosamente, este mesmo estudante menciona que a dislexia tem também uma influência negativa na sua linguagem oral.

Na questão 2, tal como no caso dos professores, não existe unanimidade. Um aluno considera que as semelhanças entre o português e o espanhol tornam a língua espanhola mais acessível, acabando a dislexia por não prejudicar muito a aprendizagem da mesma. Contudo, os outros dois alunos entrevistados defendem que, pelo facto de ser uma língua nova com a qual nunca contactaram e tendo em conta as dificuldades que já existem na língua materna, deve considerar-se que a dislexia prejudica a aprendizagem da língua espanhola.

Como já foi analisado na mesma questão imposta aos professores, a aprendizagem do espanhol parte em vantagem em relação a outras línguas devido à proximidade com o português e ao seu sistema fonológico, que permite uma maior acessibilidade na relação entre fonemas e grafemas. Todavia, não deixa de ser uma língua nova, como referem os

alunos, da qual não conhecem nem a linguagem oral nem a linguagem escrita e onde continuam a estar presentes as dificuldades fonológicas sentidas na língua materna. Note-se que a fonologia está intimamente ligada aos primeiros estágios de aquisição de uma nova língua, de acordo com o já abordado nesta dissertação.

Na questão 3, referente às estratégias que podem ser utilizadas para a aprendizagem da língua espanhola, os estudantes referiram várias estratégias que procuram combater as dificuldades que a dislexia lhes impõe. As propostas que eles referem dizem respeito ao estudo pessoal e não a atividades de sala de aula. Os alunos sugerem que podem melhorar a sua leitura praticando-a ao máximo, o que se pode enquadrar com uma das propostas pedagógicas indicadas nesta investigação: os alunos podem recorrer a uma aplicação que lhes permita cronometrar o tempo que demoram a ler, atribuindo-lhes uma pontuação de acordo com a sua prestação. Alguns alunos mencionam também a necessidade de estudarem o vocabulário da língua e, neste ponto, podemos enquadrar uma das estratégias defendidas por María Expósito: os mapas mentais e concetuais. Um exemplo bem claro disso é o mapa da figura 3 (retirado de Expósito, 2015), que um aluno elaborou para conseguir organizar melhor os conteúdos, utilizando o mesmo recurso para o seu estudo pessoal.

Um estudante propõe como estratégia para melhorar a aquisição da nova língua o treino da produção escrita. Através desta, o aluno pode visualizar os erros que comete e corrigi-los com a prática, fazendo também a indicação que deve repetir oralmente as palavras que escreve, o que contribui para o desenvolvimento da sua consciência fonológica. Caso o aluno não se sinta à vontade na produção de frases ou textos mais curtos, pode sempre recorrer a exercícios que se foquem essencialmente na escrita, a exemplo da proposta pedagógica referida nesta dissertação, *La pirámide de palabras*.

Concluindo esta comparação entre a investigação e os resultados da entrevista, seguimos para a última pergunta, a questão 4. Nesta, à semelhança das respostas dos professores a uma questão idêntica, existiu unanimidade entre os entrevistados. Os alunos concordam também que se devem utilizar métodos que favoreçam as sensações, e enunciam quais as sensações que mais favorecem a sua aprendizagem: todos eles referem a audição e a visão, indicando que, quando as duas são utilizadas em conjunto, favorecem a sua capacidade de adquirir informação. Um dos alunos refere mesmo que é “útil” escutar uma explicação de um professor enquanto observa uma representação gráfica da mesma, ativando a sua memória auditiva e visual.

Um aluno sugere também que se utilize a visão em conjunto com o tato, de forma a que possa aprender as palavras mais rapidamente. Um bom exemplo da utilização destas sensações na aprendizagem é o já referido jogo do saco, no qual os alunos retiram vários objetos de um saco, tendo de os identificar e atribuir o nome respetivo a cada um deles.

Após a análise ao resultado das entrevistas e feita a comparação com a investigação, diríamos que à semelhança do que acontece com as entrevistas dos professores, as respostas dos alunos contribuem para a fundamentação deste trabalho de investigação, sendo bastante positivo que a opinião daqueles que lidam na primeira pessoa com a dislexia se enquadra dentro do ponto de vista estabelecido nesta dissertação.

2ª parte: Estágio pedagógico

Capítulo I – Contextualização do estágio

A educação é um dos processos mais difíceis e trabalhosos da vida do ser humano. É durante esta que se formam as linhas orientadoras do caráter do mesmo e onde ele obtém as capacidades e competências necessárias para coexistir, sem qualquer limitação, numa sociedade. Este processo inicia-se logo na infância e, numa primeira fase é suportado pela família, que irá começar por dar indicações básicas à criança e vai ao mesmo tempo formar a sua personalidade. Entretanto, surge outro agente fundamental na educação, a escola.

A escola, comumente denominada como a segunda casa das crianças, acaba por sê-lo de forma quase literal. É nesta instituição que através do contacto com professores e colegas que a criança vai adquirir competências e capacidades que a irão preparar para ser um espírito crítico e ativo na sociedade, preparado para se realizar a nível pessoal e se superar a nível profissional.

Porém, alguns de nós acabamos por voltar a esta segunda casa, para iniciar uma nova fase da vida, que ainda assim não deixa de se relacionar com a educação. É esta nova etapa que dá seguimento à nossa formação enquanto futuros professores, inseridos numa nova realidade muito mais prática. Esta nova etapa é, então, o estágio pedagógico.

Esta fase é aquela onde temos um contacto real com o nosso futuro próximo, deixamos de lado os conteúdos mais teóricos e “pomos mãos-à-obra”, convivendo com uma escola e todos os membros que a ela dizem respeito, professores, assistentes operacionais e alunos.

O estágio será tratado nesta segunda parte do relatório. Irá ser descrita a realidade em que trabalhámos, descrevendo a escola e as turmas. Irá ser feita uma reflexão sobre o mesmo, tendo em conta o grupo de estágio, as aulas nas disciplinas de espanhol e de português que lecionámos e as atividades extracurriculares que dinamizámos.

1.1 Caracterização da escola

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras surge em 1987, como resposta a uma maior preocupação pelo desenvolvimento do ensino em Portugal. A escola tem beneficiado, por mérito próprio, de um crescimento contínuo. Os números conferem essa informação, a escola iniciou o seu percurso com 300 alunos e agora já apresenta números bem superiores, cerca de 900 alunos frequentam o espaço escolar.

Esta instituição tem preservado e mantido uma boa evolução por via do esforço e da capacidade de se relacionar com a sociedade e ter um papel ativo nela. O ensino é voltado para o sucesso dos alunos, procurando que estes desenvolvam o espírito crítico pelo seu trabalho, sendo sempre rigorosos consigo mesmos e sempre dispostos a aprender algo novo, fazendo deles melhores seres humanos e profissionais.

Por essa mesma razão existe uma grande preocupação pelo Currículo do estudante. Procurando sempre apresentar várias áreas aos alunos para que eles possam evoluir, quer seja na arte, na cultura ou até mesmo na sociedade. A escola, com este apoio curricular, procura acabar com a ideia de uma aprendizagem fechada e estagnada, substituindo-a por uma aprendizagem contínua.

Um exemplo deste cuidado para com o aluno é o projeto “Aprender Compensa”, que surge como resposta ao abandono escolar e à inclusão dos jovens na escola. Este programa revelou-se como uma aposta muito positiva e a escola conseguiu apresentar resultados muito acima do esperado.

Deste modo, no âmbito do sucesso académico, realça-se: uma elevada taxa de transição de ano e de ciclo com uma taxa global de sucesso no 3º ciclo (98,6%) e no ensino secundário (85,2%); a proximidade dos resultados nas 8 classificações externas à média nacional (tendo sido superados na maioria das disciplinas); o índice nulo de abandono escolar no 3º ciclo e residual no ensino secundário; a adoção de medidas educativas e operacionais em prol da inclusão.

(Projeto Educativo 2017/2021 – Escola Secundária Quinta das Palmeiras: 7-8)

Além deste projeto é também importante referir a atribuição de prémios aos alunos que mais se destacam nos diferentes anos escolares, que decorre do 7º ano ao 12º ano, inculcando nos alunos a ideia de sucesso escolar. Os estudantes acabam por investir mais tempo nos estudos dando mais importância às disciplinas e, conseqüentemente, melhorando o aproveitamento escolar.

Uma das maiores bandeiras da escola é a sua inovação e a autonomia, procurando sempre uma melhor gestão curricular. Para a implementação de algumas destas conceções e para um avanço nas mentalidades foi de extrema importância a participação da escola como “escola piloto” no projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nas escolas. No ano letivo 2017/2018 a instituição teve o privilégio de participar num período experimental com

23% de autonomia para gerir a escola. Este primeiro ano revelou-se um sucesso e toda a comunidade escolar acabou por aderir bastante bem, apesar de que no início tenha sido necessário quebrar alguns tabus. Em pleno 2020 a escola está já imersa nesta nova realidade de gestão curricular e a autonomia acabou por se tornar intrínseca à personalidade da mesma.

A interdisciplina insere-se também neste modelo escolar e tornou-se também uma bandeira desta instituição. Para isso é necessário que os professores e alunos da escola tenham noção de que é imprescindível relacionar o conhecimento, não podendo fechá-lo dentro de uma só disciplina. É possível através, por exemplo, dos DACS (Domínios de Autonomia Curricular) conectar com um tema uma série de disciplinas. O DAC mais conhecido desta escola foi a “Mostra Gastronómica” e é o modelo perfeito do conceito mencionado acima. As disciplinas de línguas da escola (português, espanhol, inglês e francês) participaram numa atividade conjunta que levava os alunos a criarem uma ementa relacionada com os países das línguas respetivas.

Os alunos sem terem consciência relacionaram todas as línguas da escola numa só atividade e com isso mesmo reforçou-se a ideia de que o ensino deve ser aberto e que é possível as disciplinas trabalharem entre si, tornando a aprendizagem mais didática.

É, também, necessário referir o “feedback muito positivo que algumas universidades (...) enviaram à escola, relativamente à boa preparação dos alunos” (Projeto Educativo 2017/2021 – ESQP, p.10).

Sendo ainda uma das escolas mais laureadas, fica claro que a escola, efetivamente, trabalha com muito acerto a educação dos seus alunos e o rumo que está a seguir parece ser o correto. Um exemplo desses prémios foi a classificação obtida na “Avaliação Externa” em 2006, obtendo o estatuto de “Muito Bom” em todos os domínios em que foi avaliada. Esta classificação volta a ser positiva em novembro de 2011, quando a escola volta a ser submetida a uma nova avaliação por parte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, alcançado o mesmo nível máximo em “3 domínios do quadro de referência” (Projeto Educativo 2017/2021 – ESQP, p.13). Todavia, desta vez é acrescentado um comentário que reflete na perfeição a personalidade da escola e a importância da mesma na sociedade em que se encontra.

O relatório apresentado pela IGEC constata que “a Escola apresenta uma predominância de pontos fortes na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes” e a sua ação “tem produzido um impacto consistente designadamente nos resultados sociais e nos respetivos percursos escolares.

(Projeto Educativo 2017/2021 – Escola Secundária Quinta das Palmeiras: 7-8)

A instituição em questão está em constante modernização e procura oferecer as melhores condições aos seus alunos. O Centro Tecnológico, inaugurado em 2010, apresenta-se como um avanço tecnológico na escola, marcando um antes e um depois na vida escolar.

Este centro permitiu que a escola pudesse realizar projetos mais modernizados e nos quais antes não poderia participar, levando os alunos a envolverem-se mais com a escola em si e abrindo portas de parcerias que antes não seriam possíveis de alcançar. Criando cada vez mais projetos e programas direcionados para o aluno e para o aumento das suas competências.

A título de exemplo refira-se: Projeto “Quero ler... sem folhas” (financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian); Projeto “Vídeo-aulas com História para todos”; Projeto PIQE (Projeto de Investigação Qualitativa em Educação); Projeto PATO (Programa de Apoio e Tutoria on-line); Projeto GAS (Ferramenta de Gestão em Aulas de Substituição); Projeto “Parler, Écouter et Comprendre en Labo de Langue”; Projeto CCN (Criação de Conteúdos Normalizados).

(Projeto Educativo 2017/2021 – Escola Secundária Quinta das Palmeiras: 7-8

1.2 O Núcleo de Estágio

No ano letivo 2019/2020 o núcleo de estágio de português e espanhol foi constituído pelos professores estagiários, Ângela Mendes, Bruna Madaleno, Carolina Lança e Josué Manteigueiro e pelas professoras orientadoras, Alice Carrilho e Verónica Cruz.

O estágio é o período da nossa formação académica em que temos contacto com uma nova realidade, aquela que fará parte da nossa vida quotidiana futura. Em todos os períodos de mudança o ser humano tem de lidar com várias alterações, que acabam por ter um impacto na sua vida e na sua personalidade. Por essa mesma razão é de louvar que tenhamos tido o privilégio de entrar nesta nova etapa da nossa vida tão bem acompanhados.

As minhas companheiras nesta viagem além de serem colegas, eram por sorte, minhas amigas. E este laço de amizade contribuiu positivamente para o nosso percurso enquanto estagiários. Pudemos aprender com os erros uns dos outros, evoluir com as opiniões dos nossos colegas e superar as poucas adversidades que surgiram entre nós. Isto permitiu que a nossa integração na escola fosse o mais natural possível, pois, como sabemos, existem alguns casos em que os estagiários se dividem e apenas alguns acabam por se integrar na realidade escolar. No nosso caso, apesar do estágio ser um processo individual, acabamos por funcionar como um todo, uma máquina bem oleada. Dispostos a envolvermos na plenitude com o meio que nos rodeia, desenvolvendo as mais diversas atividades escolares e, ao mesmo tempo, entrando, a pouco e pouco, neste novo papel de “professores”.

Quanto às professoras orientadoras, creio que partilhamos todos a mesma opinião, não poderíamos ter ficado em melhores mãos. Debaixo da tutela de cada uma das

professoras tornámo-nos melhores seres humanos e melhores profissionais. Aprendemos a preparar aulas, a dinamizá-las, a avaliar materiais, a gerir comportamentos e ganhámos algum à vontade para enfrentar a sala de aula. Conseguimos compreender cada vez mais a ideia de que o professor é um camaleão no seu espaço de trabalho, tendo que estar preparados para sermos versáteis e para lidarmos com os mais variados contextos.

Com todo este suporte que tive, creio que foi possível integrar-me o melhor possível na escola e estou hoje mais preparado para lidar com esta profissão, a qual me propus a desempenhar com o máximo profissionalismo e competência. Acima de tudo, tornei-me capaz de me colocar no papel de aluno e no papel de professor, o que me ajudará a mediar situações e a ponderá-las de um ponto de vista que antes era impossível para mim.



Figura 8- Núcleo de estágio de português e espanhol

1.3 Caracterização das turmas atribuídas

Na escola em questão foram-nos atribuídas turmas distintas para lecionarmos em cada um dos três períodos escolares, todas elas eram compostas por alunos com os mais variados perfis. Como é normal, nenhum aluno é igual, cada um se distingue pelas suas características próprias, o que torna o nosso processo de preparação de aula e mesmo a aula em si, muito mais desafiadora. É necessário estarmos prontos para lidarmos com a turma numa visão mais geral, mas é também essencial lidarmos com cada caso particular dentro do grupo.

As turmas que nos colocaram à disposição para trabalhar foram o 7ºE, o 9ºA, o 9ºB, o 9ºC, o 10ºB, o 10ºE, 11ºACD, 12ºA. 12ºD.

1.3.1 Turmas de Português

Na disciplina de português em cada um dos três períodos a professora orientadora permitiu que nós, os seus orientandos, pudéssemos escolher qualquer uma das turmas que lhe haviam sido adjudicadas no início do ano escolar. Poderíamos optar por dar aulas a uma mesma turma ou poderíamos também variar nos três períodos as turmas. O núcleo de estágio por consenso optou por lecionar, sempre que fosse exequível, turmas diferentes. Isto para que a nossa experiência pudesse ser o mais heterogénea e completa possível. Por consequência, tendo em conta as nossas opções, tentámos sempre dar aulas a um ano escolar distinto, embora no terceiro período não fosse possível. À professora orientadora apenas lhe haviam sido atribuídas turmas de secundário e somente 10º e 12º anos, por essa razão era inevitável repetirmos um ano escolar.

Na disciplina de português tínhamos 4 turmas diferentes pelas quais poderíamos optar. A primeira a referir, por ordem, é o 10ºB da área de Ciências e Tecnologias, grupo de trabalho com o qual tive o prazer de trabalhar e do qual pude retirar imenso proveito, pois revelou-se uma boa turma para trabalhar, com um bom comportamento e sempre recetiva aos professores estagiários. Esta era constituída por 30 alunos, 19 raparigas e 11 rapazes, com idades entre os 15 e os 16 anos. A outra turma de 10º ano era o 10ºE, composta por 24 alunos, 14 raparigas e 10 rapazes, com idades também entre os 15 e 16 anos. As capacidades deste grupo de trabalho relativamente à outra turma de 10º ano, eram um pouco inferiores em termo de comparação. Esta turma pertencia à área de Humanidades e alguns dos alunos presentes no grupo eram repetentes, o que representava um pouco menos de interesse de alguns alunos nas aulas. É de referir que nesta turma estava presente uma aluna invisual, o que obrigava os professores estagiários a ter especial atenção a esta aluna e aos materiais preparados para ela.

No 12º ano tínhamos a turma do 12ºA da área de Ciências e Tecnologias, a quem também tive o gosto de dar aulas e que apresentou bons índices de trabalho, apesar de às vezes serem pouco participativos e ser necessário o professor pedir a participação dos alunos na aula. O grupo de trabalho era bastante competente e apresentava bons resultados escolares. Esta turma era constituída por 30 alunos, 17 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Esta turma era constituída por um membro que tinha necessidades educativas especiais, mais especificamente autismo. Embora tivesse esta dificuldade o aluno revelou-se participativo e bastante inteligente. A outra turma, o 12ºD, era constituída por 30 alunos, sendo eles 15 rapazes e 15 raparigas. Esta turma comparativamente com o outro 12º, era menos competente e mais faladora, porém de todas as turmas de português, esta era aquela em que os alunos eram mais interventivos no decorrer da aula e mostravam mais vontade de participar na aula. O maior interesse pode ser justificado pela área da qual esta turma provinha, Línguas e Humanidades.

1.3.2 Turmas de Espanhol

Na disciplina de espanhol a professora orientadora fez sempre questão que, se possível, escolhêssemos turmas sempre diferentes, para que pudêssemos lidar com os mais variados anos escolares. Isto porque a professora tem nos seus quadros 4 turmas, e três delas de anos escolares distintos. Por essa mesma razão tornou-se mais fácil que escolhêssemos grupos de trabalho diversos e de anos escolares diferenciados, existindo a possibilidade de não repetir turmas em nenhum dos três períodos. Estas foram distribuídas em cada um dos três períodos por um sorteio, devido à diferença que existia entre cada um dos anos escolares. Todavia, tudo foi feito sempre com o consenso dos membros do núcleo de estágio e com a maior tranquilidade.

A primeira turma a referir é o 7ºE, composta por 13 alunos, 5 rapazes e oito raparigas. Esta turma era a mais pequena de todas as que nos foram atribuídas pois a outra parte da turma estava noutra turma de uma outra disciplina. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 12 e 13 anos. Este grupo de trabalho caracterizava-se pela sua expressividade, pelo desejo dos alunos em aprender e pela sua enorme capacidade de participação nas aulas. Era, de facto, uma das turmas em que os alunos estavam mais receptivos aos materiais dos professores, porém era também das turmas mais exigentes pois ainda estavam num nível de iniciação ao espanhol.

Subindo um pouco nos anos escolares, chegamos ao 9ºA. Esta turma era formada por 25 alunos, 15 rapazes e 10 raparigas, com idades entre os 14 e os 15 anos. Nesta turma estavam inseridos 5 alunos com necessidades educativas especiais, o que levava a que os professores tivessem um pouco mais de atenção a estes alunos. Num espectro geral, esta turma era participativa e empenhada nas tarefas, contudo não apresentava os melhores resultados. O comportamento dos alunos não era o mais adequado, sendo difícil para os professores controlar a turma. O 9ºB foi um dos grupos com o qual trabalhei e do qual também recebi muito retorno positivo, pois apesar de os estudantes serem um pouco faladores mostravam-se muito interessados nas aulas. Eram bastantes competentes e notava-se que tinham muitas capacidades para obter bons resultados. A turma era composta por 28 alunos, 12 rapazes e 16 raparigas, com idades entre os 14 e os 15 anos.

A última turma do 9º era o 9ºC, e este era dos grupos que apresentava piores índices de comportamento. Os alunos portavam-se mal nas aulas e não respeitavam os professores e os próprios colegas. Alguns deles aparentavam ter poucos valores morais, o que levava a algumas atitudes menos positivas. Apesar da questão comportamental, é importante referir que os alunos eram competentes e capazes de alcançar bons resultados, mas para isso era necessário existir maior dedicação por parte deles. Nesta turma havia 11 raparigas e 11 rapazes, dando um total de 22 alunos, que compunham este grupo de trabalho.

Por fim, a última turma a mencionar é o 11ºA/C/D, que era formada por alunos de três turmas distintas. O 11ºA contribuía com 9 alunos de Ciências e Tecnologias para esta turma, o 11ºC com 6 alunos de Ciências e Tecnologias e o 11ºD com 10 alunos de Línguas e Humanidades. Quanto a questões de género, a turma era constituída por 6 rapazes e 19 raparigas, ou seja, um total de 25 alunos. A idade deste grupo variava entre os 15 e os 16 anos de idade. Foi também uma das turmas que lecionei e os alunos revelaram-se bastante participativos e dinâmicos, procurando sempre ser interventivos no decorrer da aula. A grande maioria dos alunos também apresentava bons resultados. A única questão menos positiva do grupo era o comportamento, por vezes eram um pouco faladores e era necessário o professor intervir para controlar a turma.

Capítulo 2 – Reflexão sobre o estágio

2.1 Aulas observadas

2.1.1 Aulas observadas de Português e planificação das unidades didáticas

Como já mencionei acima na disciplina de português ao longo do ano letivo, tivemos a oportunidade de lecionar turmas do 10º ano e do 12º ano. Tentando sempre que possível não repetir as turmas que lecionámos. Estas escolhas foram exigentes porque lidámos com turmas que iniciavam o seu percurso no secundário e turmas que concluíam este mesmo percurso. Tínhamos de adaptar a preparação conforme o ano escolar e as metas e objetivos definidos pelo Ministério da Educação para aquele ano respetivo.

No total, na disciplina de português, supostamente, iríamos dar nove aulas ao longo do ano letivo, porém devido à covid-19, apenas podemos seguir este método no 1º e 2º período escolar. Ou seja, lecionámos três aulas e uma unidade em cada um dos períodos mencionados. Estas aulas foram observadas pela professora orientadora, Alice Carrilho, pelo restante núcleo de estágio de português e, uma vez por período, pelo professor universitário responsável pela supervisão pedagógica, Henrique Manso.

A preparação das aulas consistia no desenvolvimento da já referida “unidade didática” e respetivos materiais, juntamente com a elaboração do plano de cada aula.

Estas aulas eram avaliadas tendo por base uma tabela de aspetos positivos e aspetos a melhorar. No decorrer da aula, à medida que cada um dos professores desenvolvia a sua unidade didática, o núcleo de estágio e, por vezes, o professor universitário avaliavam o desempenho do professor estagiário, concluindo esta mesma avaliação no fim de cada aula, onde era realizada uma reunião entre todos os membros do núcleo de estágio de português e era sumariada a prestação do professor avaliado.

2.1.1.1 Primeiro período

No primeiro período, a turma que me foi atribuída foi o 10ºB, em conjunto com outra professora estagiária. A unidade que explorei foi a *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente, porém eu lecionei a segunda parte da obra, enquanto a outra professora deu a primeira parte desta. A primeira aula começou, como é habitual, com a apresentação do sumário aos alunos, para que estes soubessem o que iríamos tratar naquela aula. Em seguida, começámos por fazer uma revisão da primeira parte da obra, através do último excerto estudado e com recurso a um *PowerPoint*, o que permitiu recordar o desenrolar da obra até aquele momento e as personagens que já tinham entrado em cena. Para dar continuidade à leitura da obra, iniciámos a exploração do excerto “casamento celebrado, casamento

frustrado”, recorrendo, antes da leitura, à representação teatral do mesmo, para que os alunos pudessem ter uma imagem mais real da obra e das suas personagens. No fim da visualização desta, iniciámos então a leitura e análise faseada da obra, fazendo sempre uso da comunicação entre o professor e o aluno. No fim desta atividade, para sistematizar as novas personagens que tinham entrado em cena, explorámos um *PowerPoint* com a caracterização destas, remetendo sempre para a mesma informação presente no manual.

Na tentativa de dinamizar um pouco mais esta primeira aula, realizou-se uma análise, com recurso a imagens com ímanes, dos novos pretendentes da Inês Pereira. Os alunos tinham que adivinhar como é que uma determinada imagem, que estava afixada no quadro, se identificava com um dos pretendentes da amada, realizando assim uma caracterização mais didática das personagens. Continuando com esta dinamização da aula, os alunos escutaram a música “Antes dela dizer que sim” da Bárbara Tinoco e contextualizaram a mesma com o excerto lido na aula, comparando o ato de “cortejar” com a época da obra e o presente. Dentro desta temática das diferenças entre épocas, com recurso a um “*Mentimeter*”, os alunos trocaram ideias sobre as alterações comportamentais nos rapazes e nas raparigas, utilizando as novas tecnologias para apelar à participação deles neste *brainstorming*.

Em continuação, tendo em conta as ideias apresentadas na atividade anterior, os alunos tiveram de redigir uma declaração de amor, em forma de quadra, para um futuro namorado e, em seguida, tiveram de atualizar a mesma para os dias de hoje, convertendo-a numa mensagem. Por fim, em jeito de conclusão da aula, no tempo restante os alunos realizaram o questionário relativo ao excerto analisado na aula e os exercícios que não conseguiram terminar levaram como trabalho de casa.

A segunda aula iniciou-se com a apresentação do sumário e com a correção do questionário da aula anterior, através da projeção dos cenários de resposta. Para relembrar os alunos do excerto analisado, fez-se uma pequena revisão do que havíamos estudado na aula passada, recorrendo à participação dos alunos para este efeito.

Para continuar com o estudo da obra, seguiu-se com a leitura dos excertos presentes no livro, porém fizemos uso da mesma representação teatral da aula passada, porém desta vez do excerto “Que casamento e que tormento”. No fim da visualização desta parte da obra, passamos à leitura e análise do excerto no manual, procurando sempre dividir o mesmo da melhor forma possível e esclarecendo todas as dúvidas dos alunos. Como conclusão desta análise, através de um *PowerPoint* fez-se a análise da evolução das personagens Inês Pereira e Escudeiro Brás da Mata, recordando a definição de personagem modelada e personagem tipo. Os alunos poderiam seguir esta análise através do manual escolar, que continha a caracterização de todas as personagens da obra.

Para praticar e testar a concentração dos alunos durante a análise, estes fizeram o questionário relativo ao excerto estudado na aula. No fim da realização do mesmo fez-se a correção do respetivo, recorrendo novamente à projeção dos cenários de resposta, para que os alunos pudessem sempre ficar com as respostas corretas. Para realizar uma ponte entre a obra em estudo e uma nova temática de sensibilização para a “violência no namoro”, realizou-se a leitura de uma ficha formativa do manual que continha aspetos importantes relativos à forma como a mulher era vista na época da obra. Depois fez-se a relação entre esta mesma época e a atualidade, tentando levar os alunos a refletir sobre a igualdade de género e a violência doméstica. Para reforçar estas ideias, assistiram a um vídeo de sensibilização desta mesma temática e realizou-se a leitura de um artigo estatístico sobre o tema.

No fim da aula os alunos participaram num jogo sobre a igualdade de género no século XXI. Este jogo consistia na caracterização de um rapaz e de uma rapariga, representados no quadro através de silhuetas, recorrendo à opinião de cada um dos alunos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Como conclusão, contextualizou-se esta visão da mulher nos dias de hoje com a situação em que Inês Pereira se encontrava.

A 3ª aula começou como todas as outras com a apresentação do sumário da aula, para informar os alunos sobre o decorrer da aula. Para recordar a aula passada, fez-se uma revisão do excerto que havia sido estudado com a participação dos alunos na mesma. O estudo do último excerto do manual iniciou-se da mesma forma que todos os outros, através da visualização da representação da peça. Todavia, desta vez, esta foi sendo interrompida para se analisar a pouco e pouco cada parte do excerto, procurando sempre que os alunos participassem nesta leitura e análise faseada.

Para praticar este último excerto da obra, os alunos realizaram o questionário incluído no manual e posteriormente passou-se à correção do mesmo, através da projeção de cenários de resposta em *PowerPoint*. Como forma de sintetizar a obra realizaram-se duas atividades diferentes. A primeira foi a sistematização da obra através de um *PowerPoint* da Areal Editores e a segunda foi um *Kahoot* para praticar o conhecimento dos alunos da obra, com perguntas que abordavam todos os excertos da farsa.

Por fim, como forma de conclusão da obra, os alunos ouviram a música “Os Maridos das Outras” de Miguel Araújo e relacionaram a mesma com a evolução amorosa da personagem Inês Pereira ao longo da obra.

Em seguida, segue um exemplo de uma planificação de uma das aulas de português do 1º Período e uma apresentação em *Powerpoint* preparada para a mesma aula.

A aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo

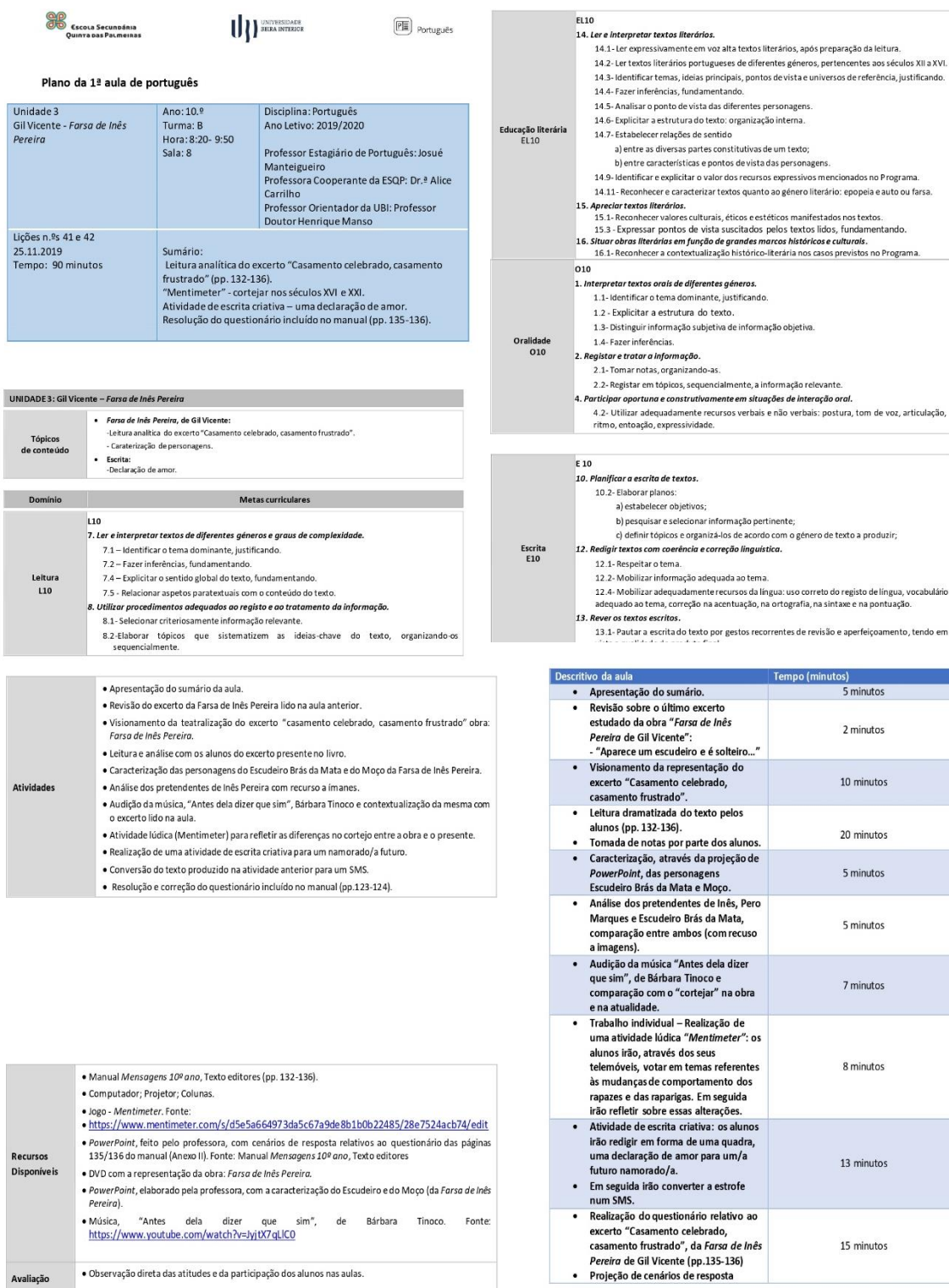


Figura 9 - Planificação 1ª aula da unidade 3: Gil Vicente – Farsa de Inês Pereira

PERSONAGENS QUE JÁ ESTUDAMOS

Judeus

**CASAMENTO CELEBRADO,
CASAMENTO
FRUSTRADO?**

FARSA DE INÊS PEREIRA, GIL VICENTE

PERSONAGENS QUE JÁ ESTUDAMOS

Inês Pereira
Mãe
Lianor Vaz

Pero Marques

NOVAS PERSONAGENS EM CENA

Escudeiro - Brás da Mata
Moço - Fernando

Figura 10 - Exemplo de Powerpoint (1ª aula de Português – 1º Período – Análise do excerto “Casamento celebrado, casamento frustrado” da Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

2.1.1.2 Segundo Período

No segundo período letivo, foi-me adjudicada a turma do 12ºA, iniciando a unidade dos contos, aprofundando o autor Manuel da Fonseca.

O conto do autor proposto no manual do aluno, estava dividido em dois momentos da narrativa, o que condicionava a disposição das minhas aulas, visto que, em uma delas não iria fazer a leitura desta obra. Optei, por essa razão, por na primeira aula realizar uma breve contextualização do autor e uma caracterização do conto, tentando ao mesmo tempo, criar uma aula dinâmica. Esta foi iniciada com o visionamento de uma animação que procurava sensibilizar os alunos para a leitura, mas que, ao mesmo tempo, era relacionável com o tipo de narrativa que iria ser estudado, o conto. Para consolidar melhor esta relação entre o vídeo e o conto, foi realizado com os alunos um *Mentimeter* que abordava diferentes

tipos de narrativa e levava os alunos a criar uma ligação entre as características de uma animação curta e um conto. Introduzida a unidade, procedeu-se à leitura de um texto de Teolinda Gersão, “O conto convida-te” para consolidar e rever mais algumas particularidades deste tipo de narrativa. De forma a que os alunos pudessem ter a caracterização do conto sistematizada, foi projetado um *PowerPoint* que abordava vários aspetos relacionados com o conto, procurando sempre que existisse interação entre os alunos e o professor.

Para que os alunos pudessem pôr em prática o que haviam aprendido, procedeu-se à leitura do conto “O Homem da Rua” de Mia Couto, procurando que os alunos fizessem uma divisão correta deste texto, identificando características e a estrutura do mesmo, de acordo com o ensinado até então pelo professor. No final fez-se a correção desta atividade, apresentando os cenários de resposta *num PowerPoint*.

No final da aula, para que os alunos pudessem realizar uma atividade mais didática, realizou-se um “Jogo do Stop”, em que iriam ser criadas várias personagens diferentes para as várias filas da sala de aula. Seguidamente, com estes novos elementos, os alunos em pares tiveram de dar seguimento ao conto da atividade anterior, criando numa atividade de escrita criativa um novo final.

A segunda aula foi iniciada com a leitura dos textos produzidos no final da aula anterior, de forma a retomar o assunto da mesma. Para iniciar a obra de Manuel da Fonseca, os alunos escutaram uma música relativa a um dos elementos centrais do conto que iria ser estudado, o rádio. Esta canção continha vários aspetos pertinentes e era alusiva à celebração dos 80 anos da telefonia em Portugal. Para poder sistematizar toda a informação da música e a relação desta com o conto, fez-se um *Mentimeter*, levando os alunos a refletir sobre a importância do rádio e a forma como esta poderia ajudar na luta contra a solidão.

Em seguida, iniciou-se a leitura da obra, pedindo aos alunos que participassem e realizando algumas paragens, para que se pudesse fazer uma análise faseada deste momento do conto. No final, para consolidar a leitura, os alunos realizaram o questionário proposto no manual para esta parte da obra, sempre auxiliados pelo professor. A correção desta atividade foi realizada com suporte digital, projetando os cenários de resposta, de forma a que os alunos pudessem ter no seu caderno toda a informação essencial para o estudo do conto.

Na última parte da aula, com recurso a um *PowerPoint*, sistematizaram-se as personagens que até aquele momento já tinham aparecido na obra, fazendo uma caracterização física e psicológica de todas elas, utilizando sempre o manual como fonte.

A última aula que lecionei foi iniciada como todas as outras, utilizando um material didático, para introduzir a temática da aula. Neste caso, escolhi um vídeo sobre a solidão, que sensibilizava os alunos para este problema, o mesmo em que a personagem principal

do conto estudado se inseria. Para fazer esta mesma relação, recorreu-se uma vez mais ao *Mentimeter*, apresentado vários aspetos relativos à solidão e relacionado a personagem deste vídeo com a da obra, para que se pudesse fazer uma ponte para o último momento desta.

Posteriormente, seguiu-se a leitura conjunta com os alunos e a análise faseada da última parte do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca, realizando novamente no final, o questionário inserido no manual para que os alunos pudessem consolidar a análise que havia sido feita pelo professor. No final desta atividade, procedeu-se à correção da mesma, levando os alunos a responderem antes de se projetar as respostas.

Para que fossem notórias as transformações que algumas personagens sofreram ao longo do conto, fez-se uma caracterização final de todas as personagens que participam neste. Projetando o mesmo *PowerPoint* da aula passada, contudo, desta vez, com novas personagens e alterações nas que já haviam sido caracterizadas.

De forma a sistematizar toda a obra e tudo o que foi estudado no espetro da mesma, realizou-se como atividade final das três aulas, um *Kahoot*, que acabou por ser uma espécie de teste final da obra, levando os alunos a relacionar o conhecimento das três aulas que lecionei.

Abaixo está presente um exemplo de uma planificação de uma aula de português do 2º período e uma apresentação em *Powerpoint* dessa mesma aula.

A aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo

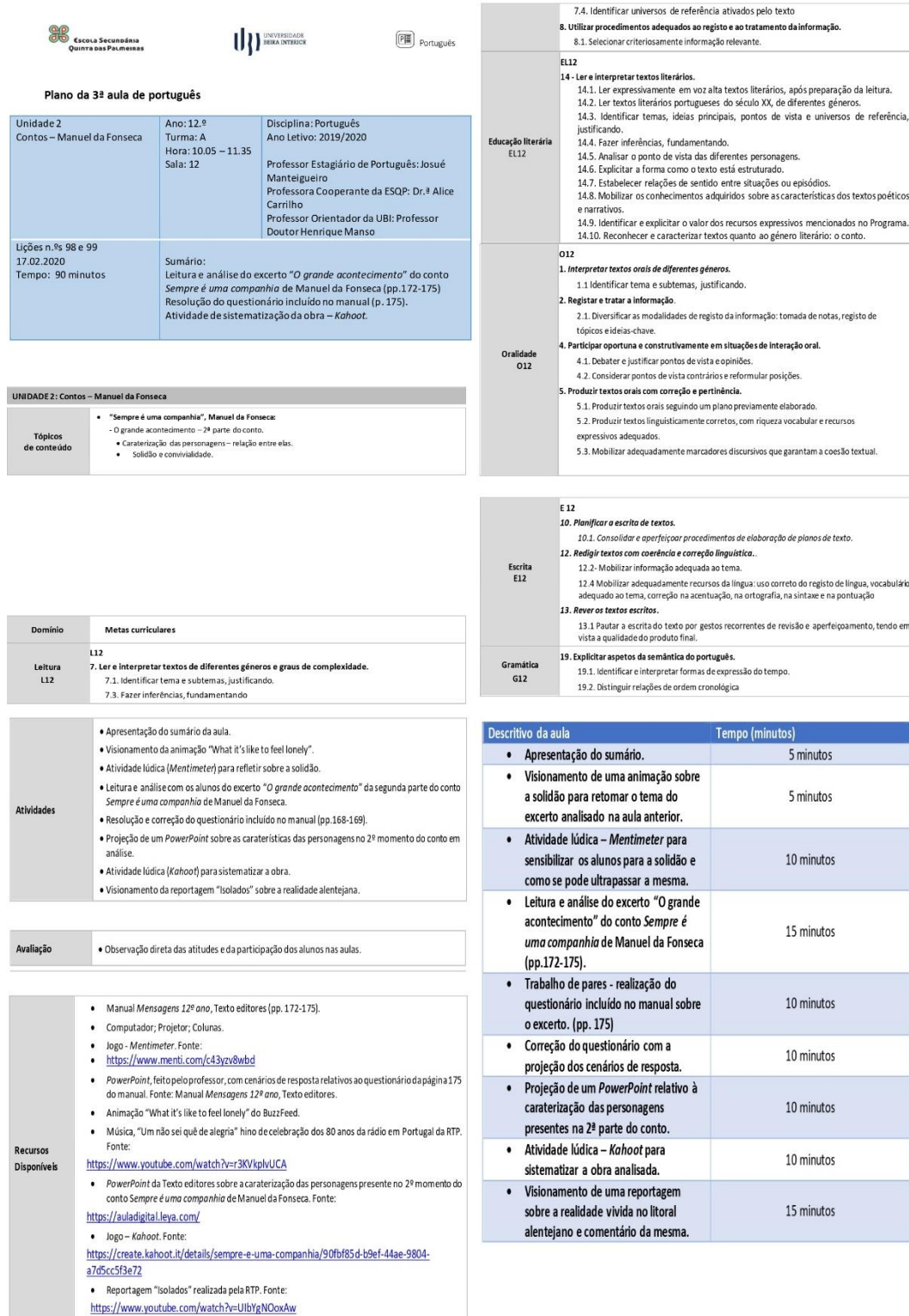


Figura 11 – Planificação 3ª aula da unidade 2: Contos – Manuel da Fonseca

2.1.1.3 Terceiro Período

O nosso terceiro período letivo foi completamente atípico. Toda a comunidade escolar, desde alunos, assistentes operacionais e professores, viveu algo único e, esperemos, irrepetível. Devido à doença da covid-19 encontrámo-nos todos confinados nas nossas casas durante o terceiro período, impossibilitando que continuássemos a comparecer diariamente na nossa escola para dar seguimento ao estágio pedagógico. Contudo, era necessário que a vida escolar progredisse, por essa mesma razão, o ministério da educação pediu às escolas e aos professores que fomentassem o método das aulas online, algo que não se revelaria fácil nem para os docentes nem para os alunos.

Nós, os estagiários, fizemos de tudo para tornar esta tarefa mais acessível para a nossa professora orientadora de português e mostramo-nos sempre presentes para a ajudar na elaboração de todos os materiais que necessitasse. Seguimos então com a realização dessa tarefa, elaborando *PowerPoints* de cenários de resposta para turmas do 10º ano e do 12º ano, tendo em conta as obras que estavam a ser lecionadas. Essas foram, respetivamente, *Os Lusíadas* e *O Memorial do Convento*. Foi nos também solicitado que elaborássemos alguns *Powerpoints* relativos a sínteses e aspetos gerais das obras mencionadas acima.

É importante referir também a nossa ajuda na adaptação de vários materiais do 10º ano da obra *Os Lusíadas*, alguns haviam sido criados pelo grupo de estágio, para uma aluna invisual. Esta adaptação consistia na conversão de todo o tipo de materiais para formato Word, para que a aluna conseguisse ter acesso aos mesmos no seu computador e através do teclado em braile do mesmo pudesse lê-los.

Foi desta forma que demos seguimento ao nosso estágio pedagógico na disciplina de português, auxiliando, sempre que necessário, a nossa professora orientadora, mostrando-nos sempre presentes durante todo o terceiro período escolar.

2.1.2 Aulas observadas de Espanhol e planificação das unidades didáticas

Na disciplina de espanhol o nosso leque enquanto às turmas a lecionar era mais amplo. Isto sucedeu porque a professora orientadora tinha uma maior variedade de anos letivos, não tendo apenas o ensino secundário. Em espanhol pudemos trabalhar com turmas desde o 7º ano até ao 11º ano. Pudendo ainda no 9º ano optar por três turmas distintas.

Estas aulas eram preparadas seguindo um método muito semelhante à disciplina de português. Em primeiro lugar fazíamos um esboço das aulas a serem lecionadas, depois este era aprovado e, devidamente, melhorado pelas professoras e no fim realizávamos os materiais e voltávamos a mostrar o nosso trabalho para uma última aprovação. Estas, também à semelhança do português, foram nove aulas divididas pelos três períodos letivos.

Sendo que todas elas eram observadas, todavia, uma vez por período, uma destas aulas era observada pelo responsável pela supervisão pedagógica da universidade, o professor doutor Ignacio Vázquez.

A principal diferença na preparação destas aulas estava nos planos, visto que em espanhol era necessário realizar um plano relativo à unidade que nos propunhamos a lecionar naquelas três aulas. Isto, claro, além dos habituais planos de aula que também fizemos para cada uma das aulas que lecionámos.

As aulas mostravam-se um grande desafio, logo à partida, devido à questão da língua não materna. Apesar de sermos licenciados em Estudos Portugueses e Espanhóis, existia o receio de dialogarmos com os alunos numa língua que não era a nossa. Porém, tudo isto não passou de uma simples preocupação, porque, apesar de não sermos perfeitos, mostrámo-nos todos bastante à vontade nesta língua. Procurando, sempre que possível, autocorrigir-nos para conseguirmos aumentar o nosso nível em relação ao idioma em questão.

2.1.2.1 Primeiro período

No primeiro período letivo, a turma que me foi destacada pertencia ao ensino secundário e foi o 11ºA/C/D. Esta turma era composta por alunos de três turmas distintas das duas principais áreas de ensino, as Humanidades e as Ciências e Tecnologias. Apesar disto a turma funcionava muito bem e existia um bom entendimento entre todos os alunos, o que levava ao esquecimento de que nem todos os alunos pertenciam à mesma turma.

A unidade que me propus a lecionar durante estas três aulas foi “Los viajes”, e optei por no final da unidade, ou seja, na última aula realizar uma tarefa final que englobasse todos os conteúdos dados por mim naquelas três aulas.

A primeira aula iniciou-se com a escrita do sumário no quadro, para que os alunos tivessem conhecimento do que seria tratado naquela aula. Para introduzir o tema da unidade realizou-se um *brainstorming* para levar os alunos a refletir sobre com quem gostavam de viajar e o que era para eles viajar, para se realizar esta tarefa recorreu-se ao *Mentimeter*, de forma a cativar ainda mais os alunos para esta atividade. Em seguida, mostrou-se um *PowerPoint* com algumas fotografias sobre viagens que o professor tinha realizado, os alunos tinham que adivinhar se as fotos eram verdadeiras ou falsas. O jogo anterior realizou-se para fazer uma ponte com os meios de transporte, que já haviam sido estudados pelos alunos em anos anteriores, e para praticá-los através do jogo interativo *Kahoot*. No fim deste jogo, ainda como uma revisão, os alunos realizaram uma mímica tendo por base uns cartões com imagens dos meios de transporte, que o professor tinha distribuído pela turma. O resto dos alunos tinha de adivinhar qual era o meio de transporte

que estava a ser representado e no fim o cartão era fixado no quadro com o respetivo nome do meio de transporte em questão.

Seguidamente, visualizou-se um vídeo sobre o que levar numa viagem, de forma a introduzir o vocabulário da mala de viagem e, ao mesmo tempo, os alunos completaram uma ficha com imagens retiradas do vídeo relacionadas com o mesmo vocabulário. Para dar continuidade a esta tarefa, explorou-se através de um *PowerPoint* o resto do conteúdo referente à mala de viagem e realizou-se um exercício para que os alunos praticassem o que tinham aprendido.

Quase para terminar a aula, apresentou-se aos alunos a tarefa final que teriam de realizar e apresentar na última aula e mostrou-se que todos os conteúdos que iriam aprender naquelas três aulas eram necessários para a realização da mesma. Em jeito de conclusão desta primeira aula, fez-se uma ficha de exercícios baseada em folhetos de viagens, na qual os alunos teriam de optar por uma viagem, descrever um itinerário, o meio de transporte a ser utilizado e o motivo de realizarem essa viagem. Esta ficha serviu para treinar todo o vocabulário que havia sido abordado nesta primeira aula.

A segunda aula começou também com o habitual sumário, para informar novamente os alunos do que seria explorado naquela aula em questão e retomou-se o último exercício da aula anterior que havia ficado para trabalho de casa, para que se pudesse corrigir a ficha e se esclarecesse alguma dúvida que pudesse existir.

Nesta aula procurou-se explorar as atividades de ócio numa cidade, os locais que se poderia visitar, e, por essa mesma razão, iniciou-se este novo tema com um vídeo sobre a apresentação do jogador de futebol João Félix, que havia sido realizada no Museu do Prado. Os alunos tiveram que adivinhar quem era a personagem do vídeo e onde esta se encontrava e, a partir desta atividade, começar a explorar os vários locais e atividades que se podem realizar numa cidade. Após este primeiro vídeo, exibiu-se um outro vídeo referente a lugares que se poderiam visitar na mesma cidade onde está situado o Museu do Prado, Madrid.

Para que os alunos pudessem ficar com um suporte sobre este novo vocabulário, foi-lhes entregue uma ficha e explorou-se um *PowerPoint* sobre o mesmo. Como conclusão deste conteúdo realizaram-se duas atividades distintas para praticar os lugares de uma cidade. A primeira foi o jogo da “Palavra Proibida”, no qual os alunos tinham cartões com vários locais de uma cidade e tinham que dar pistas aos seus colegas, relativamente ao espaço em que se encontravam. A outra atividade foi baseada no mítico jogo do Wally e os alunos tiveram que adivinhar onde esta personagem se encontrava, tendo por base um mapa turístico da cidade de Madrid.

Depois, introduziram-se as atividades de ócio e explicou-se a diferença que existe entre estas e o tempo livre, que em espanhol representam duas coisas distintas. Estas atividades foram utilizadas como ponte para o tempo gramatical que viria a ser explorado,


através de um *PowerPoint*, na última parte da aula. Dentro deste tempo estudaram-se os verbos regulares e alguns verbos irregulares. Para consolidar este vocabulário gramatical, os alunos jogaram a um *Kahoot* sobre o imperativo regular e alguns verbos irregulares deste tempo. Por fim, a última atividade da aula foi também de consolidação gramatical e de consolidação lexical, já que os alunos tiveram que criar frases no imperativo utilizando as atividades de ócio e os lugares a visitar de uma cidade. Esta atividade foi conseguida através de pequenos cartões do jogo da memória com imagens dos lugares da cidade, nos quais os alunos tinham que tentar retirar o par correto e escrever uma frase no imperativo com o mesmo.

A terceira aula iniciou-se, além do sumário, com a conclusão desta tarefa e a apresentação de várias frases feitas pelos alunos à turma. Para introduzir o último tempo verbal necessário para a atividade final, visualizou-se um vídeo publicitário da cidade de Badajoz, no qual os alunos tinham de apontar qual era a cidade e que atividades se poderiam fazer nela. Depois, através de um *PowerPoint*, explorou-se a função de um vídeo promocional e através de algumas frases do vídeo fez-se a ligação para o presente do subjuntivo.

Este tempo gramatical foi explorado através de ímanes com as três conjugações, três verbos das mesmas e com os vários tipos de terminações dos verbos. Esta exploração foi feita no quadro e serviu para os alunos terem mais interesse pela gramática e foi apenas utilizada para os verbos regulares. Alguns verbos irregulares foram também explorados, porém estes através de uma apresentação em *PowerPoint*. Para praticarem o *presente de subjuntivo* realizaram um *Kahoot* sobre o mesmo e à medida que se iam enganando o professor procurava corrigir os erros mais comuns.

Por fim, para terminar o estudo da unidade realizou-se o sorteio da atividade final e procedeu-se à realização da mesma. Esta consistia na elaboração por parte dos alunos, divididos em grupos de quatro, de uma viagem para os seus colegas. Tinham de se colocar no lugar de uma agência de viagens e procurar cativar os seus colegas a comprarem a sua viagem, referindo detalhes como lugares a visitar, os meios de transporte, coisas que deveriam de levar na mala, entre outros. Na aula seguinte, os grupos apresentaram os seus projetos de viagem à turma. Em seguida, está presente um exemplo de um plano de uma aula de espanhol e uma apresentação em *Powerpoint* dessa mesma aula do 1º período.

A aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo



PLAN DE CLASE
 Fecha: veintiocho de octubre de 2018
 Lección n.º: diecinueve y veinte
 Curso y grupo: 11ºA/C/D
 Bloque de: 90 minutos
 Formando/a: Josué Manteigueiro
 Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz
 Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Ignacio Vázquez

transporte que, al lado, tendrán escrita su designación.		
Visionado del vídeo "Hacer una maleta" y resolución de un ejercicio de comprensión auditiva para ampliar el vocabulario. Corrección de los ejercicios con el PowerPoint.	10 min.	Comprensión audiovisual y escrita.
Vocabulario relacionado con la maleta de viaje y resolución de un ejercicio para practicarlos.	5 min.	Comprensión visual y escrita.
Presentación/ aclaración de la tarea final: los alumnos van a organizar un viaje. La clase elegirá el mejor viaje.	10 min	Comprensión oral.
Realización de una ficha de trabajo con actividades de expresión escrita para aplicar los contenidos estudiados, utilizando folletos turísticos reales que motiven a los alumnos para la realización de la tarea final.	15 min	Comprensión y expresión escrita.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: «Viajes»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**


Introducción a la unidad: "Viajes".
 Vocabulario relacionado con los medios de transporte y la maleta de viaje.
 Actividad de expresión escrita: «elección de un viaje».

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
El profesor escribe los contenidos en la pizarra y los alumnos los copian al cuaderno.	10 min	Comprensión escrita.
Introducción al tema: - <i>Brainstorming</i> relacionado con las vivencias de los alumnos con los viajes, a través de una aplicación de móvil "Mentimeter.com";	5 min.	Expresión escrita y comprensión oral.
- Juego: «¿Dime si estas fotos mías son verdaderas o falsas?» El profesor les presentará fotos de sus viajes: algunas verdaderas y otras que no lo son.	10 min	Comprensión oral y visual.
Juego didáctico <i>kahoot</i> para repasar los medios de transporte.	15 min	Comprensión oral, escrita y visual.
Actividad de sistematización de este vocabulario a través de un juego de mímica para identificación de los medios de transporte. Después de realizado el juego, los alumnos verán colgadas en la pizarra tarjetas con las imágenes de los medios de	20 min	Comprensión auditiva, visual y escrita.

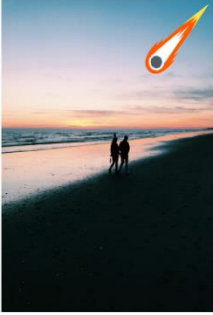
Figura 12 - Plano da 1ª aula da unidade "Viajes" do 1º período

¿VERDADERO O FALSO?




Chipiona

¿VERDADERO O FALSO?




¿VERDADERO O FALSO?

Alpes, Suiza




¿VERDADERO O FALSO?

Salamanca




¿VERDADERO O FALSO?



¿VERDADERO O FALSO?

Oporto



¿VERDADERO O FALSO?

República Checa




Figura 13- Exemplo de Powerpoint (1ª aula de Espanhol – 1º Período – Jogo das diferenças para introduzir a unidade "Viajes")

2.1.2.2 Segundo Período

No segundo período letivo foi-me atribuída a turma do 9ºB, tendo a oportunidade de trabalhar com um ano escolar diferente do primeiro período.

Lecionei a unidade do Meio Ambiente, que proporcionava a possibilidade de realizar muitas atividades diferentes com os alunos e era um tema muito atual que lhes iria interessar bastante. De forma a introduzir esta temática, a primeira aula iniciou-se com o visionamento de um vídeo que alertava para o problema das alterações climáticas e as consequências que estas acarretam. Os alunos durante toda a aula tiveram à sua disposição uma ficha que tratava todos os assuntos abordados e acabava por ser uma forma de captar a atenção dos alunos, visto que estes tinham de completar os espaços em branco na ficha. No vídeo mencionado utilizou-se esta ficha para que os alunos pudessem apontar vários aspetos relativos ao tema do mesmo.

Para sistematizar todo o vocabulário que estava presente no vídeo e poder iniciar o estudo dos problemas ambientais, projetou-se um *PowerPoint* que continha léxico sobre este tema. Aproveitou-se este momento para aclarar a tarefa final, em que os alunos iriam defender numa cimeira/debate os interesses de um país ou do ambiente, utilizando todo o vocabulário e a gramática estudada nas três aulas.

Para sistematizar todo este vocabulário, os alunos tiveram que relacionar várias imagens que foram colocadas no quadro com o problema ambiental respetivo.

Em seguida utilizou-se esta mesma atividade para fazer uma ponte com o vocabulário das catástrofes naturais, que são uma consequência dos problemas ambientais abordados previamente. Para se aprofundar este vocabulário apresentou-se um outro *PowerPoint* que sistematizava o vocabulário das catástrofes naturais. Para praticar este léxico os alunos realizaram um jogo de mímica onde escutavam o som de uma catástrofe e tinham de replicar a sua reação à mesma, tendo os seus colegas que adivinhar qual seria a que ele simulava.

A última parte da aula foi dedicada ao estudo de outra temática do meio ambiente, a natureza e os seus elementos, voltou-se a recorrer a um suporte digital como forma de sistematização e no fim para praticar este vocabulário os alunos jogaram ao jogo do Tabu. Em que de costas para o quadro, teriam de adivinhar qual a imagem da natureza projetada, seguindo as dicas dos seus colegas, referindo características estudadas sobre estes elementos.

Como forma de consolidação da aula, a última atividade foi um bingo, que abordava todo o vocabulário estudado ao longo desta primeira aula, procurando que os alunos pudessem, através da audição das palavras deste léxico, identificar cada um dos elementos presentes no bingo, respetivos aos problemas ambientais, às catástrofes naturais e à natureza. Para que os alunos praticassem em casa a matéria da aula, em casa tiveram de criar uma catástrofe natural que envolvesse todo o léxico da aula.

A segunda aula iniciou-se com a leitura dos textos criados pelos alunos, de forma a retomar o assunto da aula passada. Neste mesmo sentido de rever os conhecimentos, realizou-se um *Mentimeter* em que os alunos sintetizaram os pontos mais importantes do vocabulário do meio ambiente.

Seguidamente, visualizou-se um vídeo que abordava as consequências das alterações climáticas em Espanha, os alunos na ficha que lhes tinha sido fornecida deveriam de apontar os tópicos mais essenciais deste vídeo. Como complemento desta atividade os alunos realizaram um *Kahoot* que funcionou como questionário do vídeo, onde foram aprofundadas algumas questões pertinentes.

Para fazer uma ponte entre a gramática e o léxico, foram projetadas algumas imagens que mostravam as alterações que alguns locais no mundo sofreram com os problemas ambientais. Esta ligação temporal permitiu a introdução do condicional, levando os alunos a refletir sobre o peso do homem nas alterações climáticas.

Após se introduzir este modo verbal procedeu-se ao estudo do mesmo, explicando aos alunos os usos deste modo e como ele deve ser conjugado nos verbos regulares. Para isto recorreu-se a ímanes com a conjugação de três verbos regulares, das três conjugações (ar, er e ir). Para consolidar os verbos regulares apresentou-se um *PowerPoint* com as mesmas conjugações dos ímanes, levando os alunos a conjugar vários verbos regulares.

Os verbos irregulares foram apresentados também em formato digital e foram divididos em três grupos distintos, consoante as alterações que sofriam na sua raiz.

Para praticar este modo verbal, os alunos tiveram de construir frases em que utilizassem o condicional e um problema ambiental, para isto utilizaram-se dois dados que atribuíam a pessoa verbal e o problema. Para que os alunos pudessem praticar mais uma vez o condicional recorreu-se a um exercício do manual, realizando-se posteriormente a correção conjunta do mesmo.

Para terminar a aula, através de uma frase relativa ao meio ambiente e ao condicional, fez-se a ligação com as orações condicionais improváveis, que foram explicadas com recurso a um *PowerPoint*. Para consolidar estas orações os alunos realizaram uma atividade de escrita criativa onde tinham de escrever quatro frases que ajudassem a salvar o planeta terra, fazendo uso das orações estudadas.


A última aula que lecionei iniciou-se, uma vez mais, com a leitura dos textos produzidos na última aula pelos alunos, realizando as devidas correções. Depois desta atividade, introduziu-se o vocabulário da atividade económica necessário para os alunos poderem realizar corretamente a atividade final, este foi explicado com recurso a diapositivos,

Como esta era a minha última aula, procedeu-se ao sorteio dos papéis que cada um dos alunos iria desempenhar, ou iriam ser ministros de um país ou ambientalistas. Após

este sorteio analisou-se em conjunto com os alunos o guião desta tarefa final, de forma a esclarecer-se alguma dúvida que pudesse existir.

Por fim, os alunos iniciaram a realização do guião desta atividade de sistematização, auxiliados sempre pelo professor.

Neste período lecionei duas aulas de noventa minutos e esta última de quarenta e cinco minutos, por essa razão o plano era menos extenso. Em seguida, podemos analisar um exemplar de um plano de aula de espanhol do 2º período e uma apresentação em *Powerpoint* dessa mesma aula.



PLAN DE CLASE
 Fecha: dos de marzo de 2020
 Lección n.º:
 Curso y grupo: 9ºB
 Bloque de: 90 minutos
 Formando/a: Josué Manteigueiro
 Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz
 Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Ignacio Vázquez

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

PRIMERA CLASE DE LA UNIDAD: «El medio ambiente»

❖ **Síntesis de los contenidos de la clase:**

Introducción a la unidad: "El medio ambiente":

- vocabulario relacionado con los problemas ambientales, las catástrofes naturales y la naturaleza.
- Juego para practicar el léxico – "El bingo del ambiente".

❖ **Descripción de la clase**

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
El profesor escribe los contenidos en la pizarra y los alumnos los copian en el cuaderno.	10 min	Comprensión escrita
Introducción de la unidad: - Visionado de un vídeo titulado "Draw my life – el cambio climático" para que los alumnos adivinen el tema del que se va a hablar;	5 min.	Comprensión audiovisual
- Explotación de un PowerPoint sobre el vocabulario relativo al cambio climático;	5 min	Explotación léxica
- Aclaración de la tarea final: en esta, los alumnos serán divididos en dos grupos y tendrán que defender su posición: ambientalistas VS políticos no ambientalistas.	5 min	Comprensión oral y visual
Introducción del vocabulario relacionado con los problemas ambientales: - Juego de correspondencia: el profesor colgará en la pizarra algunos imanes con el	5 min	Explotación léxica

vocabulario relacionado con los problemas ambientales y los alumnos tendrán que asociar cada imán a la imagen correspondiente.	10 min	Explotación léxica
- Explotación de un PowerPoint relacionado con los problemas ambientales.	10 min.	Explotación léxica
Introducción del vocabulario relacionado con las catástrofes naturales: - Explotación de un PowerPoint relacionado con las catástrofes naturales.	10 min.	Comprensión oral y visual
- Para practicar el vocabulario anterior los alumnos van a realizar un juego. Cada uno en su turno, sale al centro del aula a escuchar algunos sonidos relacionados con catástrofes naturales. Al escuchar el sonido tendrá que, a través de gestos, demostrarles a sus compañeros cómo reaccionaría ante esa catástrofe. Los restantes alumnos tendrán que adivinar a qué catástrofe natural corresponde.	10 min.	Comprensión oral y visual
Introducción del vocabulario de la naturaleza: - Explotación de un PowerPoint sobre algunos elementos de la naturaleza.	5 min	Explotación léxica
- Para practicar el vocabulario de la naturaleza los alumnos realizarán el juego "Tabú". Los alumnos tendrán que adivinar a qué elemento de la naturaleza se refiere, sin decir la palabra prohibida (el nombre del elemento natural).	10 min	Práctica léxica
Para consolidar todo el vocabulario explotado en la clase los alumnos van a jugar al bingo adaptado al tema de la clase.	15 min	Práctica léxica

Figura 14 - Plano da 1ª aula da unidade "El medio ambiente" do 2º período

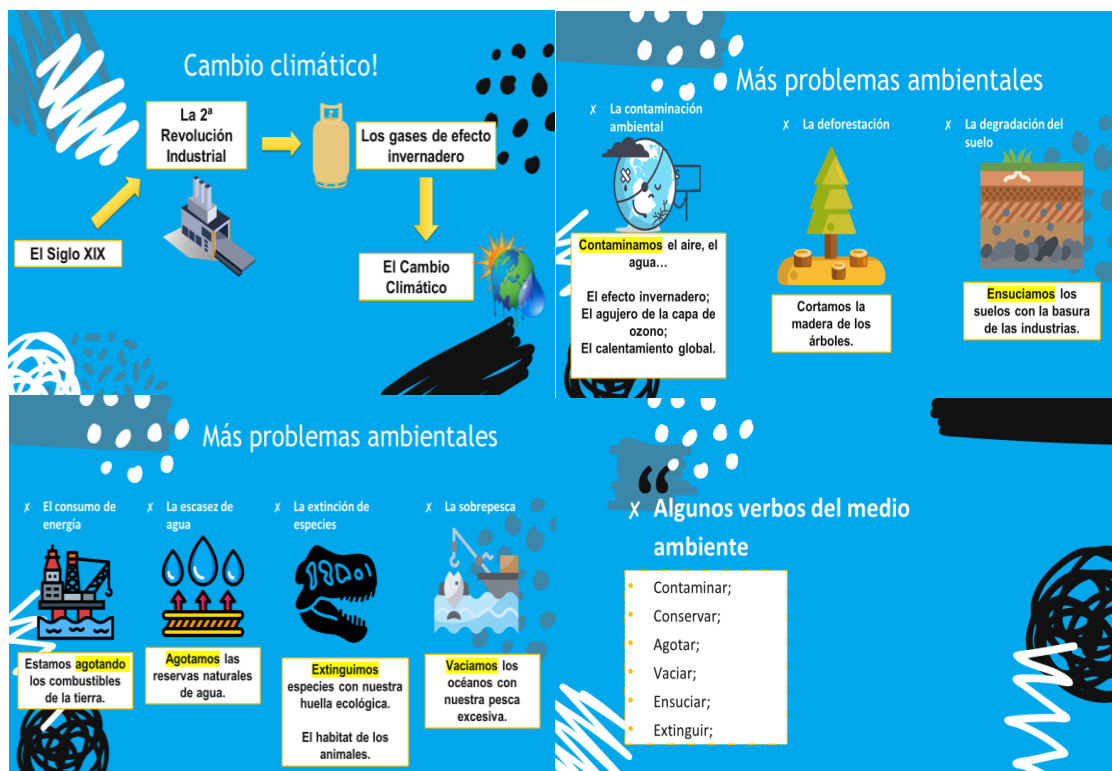


Figura 15 - Exemplo de Powerpoint (1ª aula de Espanhol – 1º Período – Jogo das diferenças para introduzir a unidade “Viajes”)

2.1.2.3 Terceiro período

No terceiro período escolar do nosso estágio pedagógico vimo-nos afastados da nossa escola. Devido à pandemia que afetou o mundo, as várias escolas do país viram-se obrigadas a fechar as suas portas e os professores tiveram de desenvolver novas estratégias para continuarem a ensinar os seus alunos e manter contacto com os mesmos. A nossa escola, tal como a grande maioria, optou pelo método de ensino à distância, ou seja, os professores passariam a lecionar as suas aulas com recurso à internet e a aplicações que assim o permitissem, como por exemplo o *Zoom*.

A nossa professora orientadora de espanhol pediu-nos que trabalhássemos em par pedagógico, para prepararmos materiais para uma unidade didática, ou seja, para três aulas online com a duração de 30 minutos cada uma. A minha colega que me acompanhou na elaboração dos vários recursos para estas aulas, foi a professora estagiária Carolina Lança. Juntos ficámos encarregues de preparar uma unidade para a turma do 11º A/C/D, uma turma com a qual já havia tido o privilégio de contactar no 1º período letivo, pois já havia lecionado a estes alunos um conjunto de três aulas de noventa minutos. Já escolhida a turma, foi necessário escolhermos uma unidade didática e a que elegemos foi a unidade 7 – *A la mesa*.

Em primeiro lugar necessitámos de elaborar, à semelhança das aulas presenciais, um plano das atividades realizadas nas 3 aulas que iríamos dar. É importante referir que

apesar de termos preparado todos os materiais e desenhado um plano de aula a ser seguido, foi a professora orientadora de espanhol que lecionou as aulas, utilizando os materiais que havíamos criado para as mesmas.

Em seguida passo a ordenar a realização destas mesmas atividades durante as aulas online. Na primeira atividade os alunos tiveram de assistir a um vídeo denominado “Platos típicos de España, gastronomía española” do Tío Spanish, de forma a introduzir a unidade que iriam estudar. Em seguida, de forma a que pudessem ter acesso a todo o vocabulário presente no vídeo e fossem apresentados outros conteúdos léxicos referentes ao tema, foi-lhes apresentado um *Powerpoint* elaborado pelo par pedagógico de professores estagiários. Neste material estavam explorados alguns pratos típicos de Espanha, tipos de sabores das comidas, alguns utensílios da cozinha, como cozinhar e como se preparavam alguns alimentos.

O estudo destes conteúdos em específico permitiu que os alunos estivessem preparados para realizar a tarefa final que lhes iríamos propor no fim de todas as atividades. A atividade seguinte consistia numa ficha de exercícios para praticarem todo o vocabulário explorado no vídeo e no *Powerpoint*. Para reforçar ainda mais esta prática acabaram por responder a um quiz no *Classroom*, este era de escolha múltipla e tinha pontuação, permitindo que no final os alunos pudessem visualizar o seu resultado final.

Por fim, os alunos tiveram de realizar a já mencionada tarefa final, esta estava dividida em três etapas nas quais os alunos tinham de eleger um prato à sua escolha, podendo ser o seu prato favorito. Depois tinham de escrever a receita deste mesmo prato, explicando como este se realizava e quais os alimentos que eram utilizados para a sua preparação, para no fim seguirem para a última etapa, na qual teriam de tirar uma foto ao prato que haviam escolhido preparar, enviando essa imagem para os professores.

O terceiro período foi muito diferente do que estávamos habituados, porém continuámos a ter oportunidade de contactar com os alunos e pudemos criar materiais didáticos para motivar a aprendizagem dos alunos. Abaixo está presente o plano que elaborámos para a unidade que preparámos e uma apresentação em *Powerpoint* da mesma unidade.

Turma	Fecha	Actividades realizadas	Contenidos	Participación de los alumnos
11º A/C/D	17/04/2020 20/04/2020 24/04/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado de un video "Platos típicos de España, gastronomía española", para introducir la unidad. • Presentación de un <i>PowerPoint</i> "A la mesa" para estudiar el vocabulario de la unidad – Platos típicos de España, tipos de sabores, algunos utensilios de cocina y cómo cocinar y preparar los alimentos. • Realización de una ficha de ejercicios para sistematizar el vocabulario estudiado. • Elaboración de un quiz de elección múltiple sobre el <i>PowerPoint</i>. • Tarea final de la unidad – esta tarea va a tener tres etapas. Los alumnos tendrán que: <ul style="list-style-type: none"> - elegir un plato (su plato favorito); - escribir la receta de ese plato para cocinarlo; - Sacar una foto del resultado final y enviarla a los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultural: platos típicos de España; • Léxico relacionado con la unidad 7 – "A la mesa". 	

Covilhã, 6 de abril de 2020
Carolina Lança e Josué Manteigueiro

Figura 16 - Plano da unidade "A la mesa" relativo às atividades desenvolvidas em tempo de quarentena

Unidad 7
"A la mesa"

Platos típicos de España

Viaja conmigo por España y conoce algunos platos típicos.

El jamón serrano
En toda España
de la pata del cerdo

La tortilla de patatas
En toda España

Ingredientes de la receta
(El) huevo + (La) patata + (La) cebolla

Figura 17 - Exemplo de Powerpoint (Aula online de espanhol – 3º Período – Apresentação relativa à unidade "A la mesa")

Capítulo 3 – Atividades extracurriculares

3.1. 1º Período

3.1.1 - Dia Europeu das Línguas

O Dia Europeu das Línguas foi a primeira atividade extracurricular que desenvolvemos e esta decorreu no dia 26 de setembro de 2019. Todas as atividades que desenvolvemos neste dia decorreram da parte da manhã e iniciaram-se com o hastear das bandeiras das línguas lecionadas na escola, nomeadamente, o português, o espanhol, o inglês e o francês.

Depois deste primeiro momento, os alunos de turmas do 8º e 9º ano participaram num jogo didático, um *Kahoot*, sobre várias curiosidades acerca das já referidas línguas presentes na escola. Em seguida, proporcionámos uma atividade para os mais pequenos, o 7º ano, na qual eles tiveram de ordenar um conjunto de cartões coloridos com várias letras, de forma a conseguirem formar uma palavra numa determina língua. Esta atividade denominava-se “A letra certa”.

Por fim, para concluir este dia de atividades, em participação com a Editora Raiz, realizou-se um questionário também relacionado com as várias línguas da escola. O público alvo desta atividade foram os alunos do 10º ano. É importante referir que também decorámos a sala dos professores e colámos um cartaz alusivo a este dia em todas as portas de salas aula da escola.



Figura 18 - Cartaz afixado nas salas

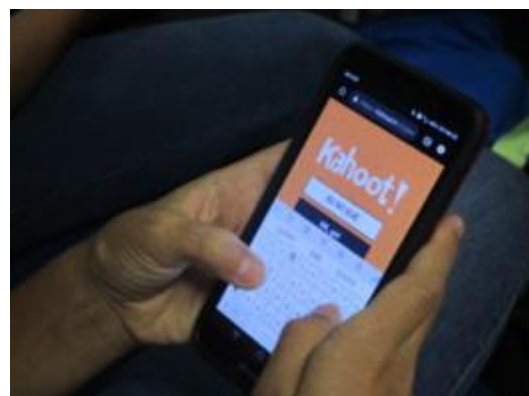


Figura 19 - Jogo didático realizado com os alunos



Figura 20 – Cartões do jogo “A letra certa”

3.1.2 - Dia das Acessibilidades

No dia 10 de outubro de 2019, celebrou-se o “Dia das Acessibilidades” por todo o país. Este dia tinha como principal função sensibilizar os alunos e docentes para um problema que afeta tantas crianças em Portugal e em todo o mundo. Tentou-se alertar para a exclusão que os alunos com dificuldades motoras sofrem, mesmo até nos sítios mais comuns para nós. Por essa mesma razão este dia foi valorizado na nossa escola e dinamizou-se uma atividade em que os alunos pudessem comprovar isso mesmo.

Realizou-se um *Peddy Paper* aberto a todos os anos letivos da escola, quer 3º ciclo quer ensino secundário. Os alunos saíram da escola acompanhados sempre por um docente e tiveram de entrar nos mais diversos estabelecimentos ao redor da escola. Os estudantes tinham de confirmar se aquele local cumpria uma série de requisitos que tornavam viável a entrada de um jovem com alguma dificuldade motora naquele espaço.

Os professores estagiários acompanharam algumas turmas nesta atividade e deram indicações aos alunos relativas à atividade em questão.



Figura 21 - Cartaz do dia das acessibilidades

3.1.3 - *Día de la Hispanidad*

No dia 12 de outubro de 2019, participámos em algumas atividades relativas ao “Día de la Hispanidad”. Acompanhámos os professores de espanhol e os alunos do 7ºA e do 7ºE até ao Jardim das Artes, que fica a uma pequena distância da nossa escola.

Neste espaço realizaram-se várias atividades para partilhar curiosidades sobre a língua espanhol e o seu mundo com os alunos. Fizeram-se também alguns jogos, utilizando sempre a língua espanhola, para que os estudantes se pudessem conhecer um pouco mais.

Uma das atividades mais interessantes foi um concurso de música, no qual os alunos tiveram de cantar em espanhol, divididos em grupos, e o seu desempenho musical foi avaliado pelos professores estagiários.

No fim das atividades os alunos e docentes regressaram à escola e deram-se por concluídas as atividades referentes ao “Día de la Hispanidad”.



Figura 22 - Visita ao jardim das artes com os alunos do 7º A/E

3.1.4 – *Día de los Muertos*

O “Día de los muertos” celebra-se no dia 2 de novembro de 2020, e a nossa escola participou nestas celebrações. Esta festividade é originária do México e celebra-se, como o nome indica, o Dia dos Mortos. Porém este povo latino tem uma forma distinta de celebrar a morte, fá-lo com alegria, recordando sempre os que já faleceram de uma forma muito positiva, isto por culpa das suas crenças tradicionais.

A escola, durante os dias 31 de outubro e 05 de novembro, manteve um altar na biblioteca escolar, construído pelos professores estagiários, pela professora orientadora de espanhol e com a participação de alguns alunos, em homenagem a personagens famosas que já morreram. Os alunos do 9º ano realizaram “calaveritas”, que são pequenos poemas típicos desta data em homenagem à pessoa à qual o poema é dirigido.

Algumas turmas deslocaram-se também até à biblioteca para ouvir explicações sobre a exposição, sobre a festividade e para ouvirem algumas histórias de terror adaptadas para jovens, como a história da “Tía Cabalganta”.



Figura 23 – Altar para as personagens famosas



Figura 24 – “Calaveritas” dos alunos do 9º ano

3.1.5 – Marcha contra a violência no namoro

A atividade da “Marcha contra a violência no namoro” decorreu no dia 25 de novembro de 2019 e participaram todas as escolas do concelho. Esta atividade foi realizada em conjunto com a CooLabora e procurou levar os alunos a juntarem-se para marcharem silenciosamente contra a violência no namoro, uma tragédia que pode suceder durante estas idades. Por essa razão, esta foi uma atividade muito bem conseguida porque sensibilizou os alunos para um problema tão atual e ao mesmo tempo sensibiliza para outras questões, como a igualdade de género.

Os alunos partiram da escola acompanhados pelos docentes e encontram-se os estudantes das escolas que participaram na avenida da Anil, seguindo para o recinto da mesma. Depois deslocaram-se até à Rotunda do Operário e retornaram à Anil seguindo a avenida Alameda Europa. Durante todo este percurso, a segurança dos alunos foi garantida através do acompanhamento fornecido pela Polícia de Segurança Pública

Vale salientar que os professores estagiários além de terem participado na marcha, fizeram alguns dos moldes dos cartazes que os alunos vieram a exhibir durante a atividade em questão.



Figura 25 – Cartaz da “Marcha contra a violência no namoro”



Figura 26 – Alunos do 12ºA com a tarja que elaboraram para a marcha

3.1.6 – Exposição do Prado

A Escola Quinta das Palmeiras recebeu entre os dias 9 e 17 de dezembro de 2019, uma exposição com várias obras do Museu do Prado. As obras que a escola recebeu foram no total 20 réplicas que foram cedidas pela Consejería de Educación da Embaixada de Espanha presente em Lisboa. Esta exposição foi montada no CPI e durante o período em que as obras estiveram neste local, a comunidade escolar pôde desfrutar um pouco da arte presente no Museu do Prado, fazendo referências a diversos artistas.

As visitas a esta exposição foram realizadas por um docente e pelos professores estagiários que acompanharam os alunos durante estas visitas. As explicações foram dadas pelos professores e até mesmo por audioguias disponibilizados pelo museu para este mesmo efeito. É também importante mencionar que esta exposição decorreu no âmbito do Plano Nacional das Artes, no qual a escola procura ser um elemento ativo

3.1.7 – Leitura de Contos de Natal / Decorações / Amigo Secreto

No âmbito das celebrações natalícias, o núcleo de estágio de português e espanhol dinamizou três atividades alusivas a esta época. A primeira delas foi a “Leitura de Contos de Natal”, na qual alunos do 8º e 12º ano compareceram no auditório do Centro Tecnológico na manhã do dia 12 de dezembro de 2019, para participarem na leitura de contos. Os alunos fizeram uma roda numa manta de natal e leram os contos *Suave Milagre* de Eça de Queirós

A aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo

e *Natal* de Miguel Torga, os contos foram definidos cada um para o ano indicado. Os estudantes participaram ainda num *Kahoot* sobre curiosidade de natal.

O núcleo de estágio ficou também encarregue das decorações na sala dos professores e no auditório do CTE, para tentar trazer o espírito de natal até aos docentes e alunos.

No decorrer das decorações, no último dia de aulas do 1º período, realizou-se um “Amigo Secreto” entre professores e assistentes operacionais da escola. Nos dias prévios a esta atividade, os professores estagiários com a ajuda da professora orientadora de português fizeram o sorteio e os participantes começaram, imediatamente, a sua tarefa como amigos secretos. Esta atividade marcou pela diferença porque não se limitou a uma troca de prendas. Os intervenientes presenteavam os seus amigos secretos com alguns gestos, pistas e até mesmo prendas, para mimar os seus “amigos”. No último dia de aulas realizou-se então a troca de prendas entre todos os participantes nesta atividade, com os professores estagiários no papel de “pais natal”.



Figura 27– Decoração do auditório do Centro Tecnológico



Figura 28 - Leitura de Contos de Natal



Figura 29 – Sorteio da atividade do amigo secreto

3.1.8 – Aulas de Substituição de Espanhol

Devido à ausência da professora orientadora de espanhol em alguns momentos do primeiro período, acabamos por substituí-la em algumas das suas turmas. Num primeiro momento, realizámos com os alunos atividades didáticas como a visualização de filmes e episódios de séries e realização de alguns jogos sobre vocabulário. Tivemos ainda a oportunidade de explicar matérias e rever outras que seriam importantes para os alunos dentro das unidades em que se encontravam.

Num segundo momento do primeiro período, acabámos por dar teste a algumas turmas e apresentámos outros filmes que se relacionavam com as temáticas que haviam sido abordadas pela professora nas aulas anteriores.

3.2. 2º Período

3.2.1 – Concurso Nacional de Leitura

No dia 8 de janeiro de 2010 realizou-se na nossa escola a primeira fase escolar do concurso nacional de leitura. Esta primeira etapa teve muita aderência por parte de todos os alunos da escola, estudantes do 3º ciclo e do ensino secundário.

O núcleo de estágio também participou nesta atividade, ajudando os professores nas salas onde os alunos estavam divididos, auxiliando sempre que necessário quer os alunos quer os professores. Após a realização das provas, acabamos por ser nós, os estagiários, a proceder à correção da prova do concurso. Vale lembrar que todas as perguntas da prova estavam em formato de escolha múltipla.



Figura 30 - Fase escolar do Concurso nacional de leitura

3.2.2 – Dia de São Valentim

No dia em que todos celebramos o amor, dia 14 de fevereiro, o núcleo de estágio dinamizou algumas atividades na escola. Em primeiro lugar decorámos a sala dos professores e o auditório do CTE, onde iríamos mais tarde realizar algumas atividades com alunos. Em seguida, também na sala dos professores, recitamos o poema *Amor é fogo que arde sem se ver* de Luís Vaz de Camões, com acompanhamento de uma guitarra. No auditório do centro tecnológico juntámos as turmas do 7ºE e o 12ºD à vez, para participarem numa série de atividades dinamizadas por nós. Estas consistiam num total de três estações, na primeira os alunos elaboravam um poema em conjunto sobre o tema, o amor. Na estação seguinte os alunos tinham de realizar correspondências numa ficha entre vários casais icónicos, desde a literatura, filmes, até celebridades. Por fim, na última estação os alunos tinham de associar os casais já mencionados com as fotografias e nomes correspondentes aos mesmos.



Figura 31 - Interpretação musicada do poema *Amor é fogo que arde sem se ver*



Figura 32 - Jogo em que os alunos tinham de associar as figuras aos nomes dos elementos dos casais

3.2.3 – Clube Erasmus+, jogos para aprender mais

Neste clube, dinamizado pelo núcleo de estágio de espanhol, os professores estagiários, juntamente, com a professora orientadora de espanhol, acompanharam, numa fase inicial, o desenvolvimento de projetos elaborados pelos alunos presentes no clube. O objetivo destes projetos consistia na formulação de atividades para receber e entreter os alunos estrangeiros que viriam à nossa escola, no âmbito do projeto Erasmus+.

Na fase seguinte, durante a semana em que os alunos estrangeiros estiveram na nossa escola, os professores estagiários acompanharam todas as atividades elaboradas pelos alunos do clube, assistindo ao resultado final proporcionado por todas elas. Os alunos estrangeiros tiveram também a oportunidade de visitar a aldeia de Sortelha, bem como a cidade de Lisboa, uma vez mais, os professores estagiários acompanharam, supervisionando, todos os alunos envolvidos nestas visitas.



Figura 33 - Atelier de pintura dedicada aos alunos estrangeiros

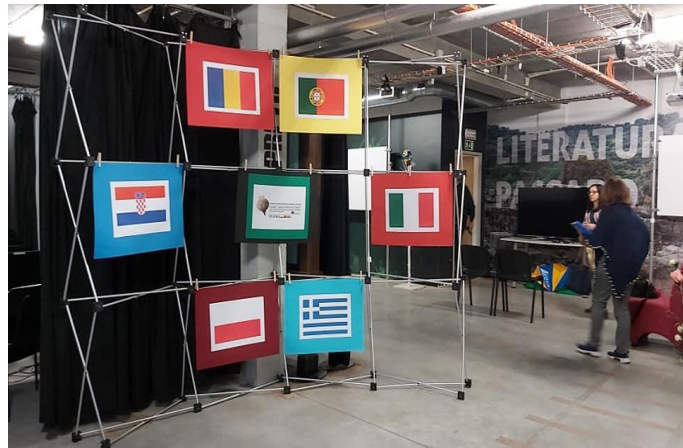


Figura 34 - Exposição no centro tecnológico alusiva à semana do Erasmus +

3.2.4 – Semana da leitura

Na semana da leitura, que se iniciou a 9 de março prolongando-se durante a mesma, foram realizadas algumas atividades pelos professores estagiários. A primeira a mencionar é a decoração da sala dos professores, onde criámos um livro onde todos os docentes pudessem escrever o que significava para eles a leitura. Enfeitámos também de acordo com a festividade toda a sala, desde as mesas, até às paredes da mesma.

Uma das atividades mais interessantes que elaborámos foram os workshops de escrita criativa, onde convidámos duas turmas do 7º ano, a colocar a sua imaginação à disposição da escrita. Uma das propostas do workshop consistia em levar um porta-voz de um dos grupos formados pelos alunos até à biblioteca escolar, onde este iria escolher um livro da prateleira x, a página x do livro e a palavra x da frase daquela página. É importante informar que este x representa um número elegido por cada grupo participante nesta atividade. Esta atividade levava os alunos a elaborarem um texto partindo da palavra que lhe havia sido atribuído através do processo já mencionado.

A outra proposta deste workshop levava os alunos a criar um texto com elementos diversificados, que lhes haviam sido atribuídos através de um jogo do STOP, realizado por eles. A partir deste seriam formadas personagens, com uma profissão, uma nacionalidade, um animal de estimação, entre outras categorias.

Por fim, o núcleo de estágio participou num chá literário, dinamizado pela biblioteca escolar, onde alunos e professores deram o seu parecer sobre livros que haviam lido, de qualquer género literário, a escolha do mesmo era totalmente livre.

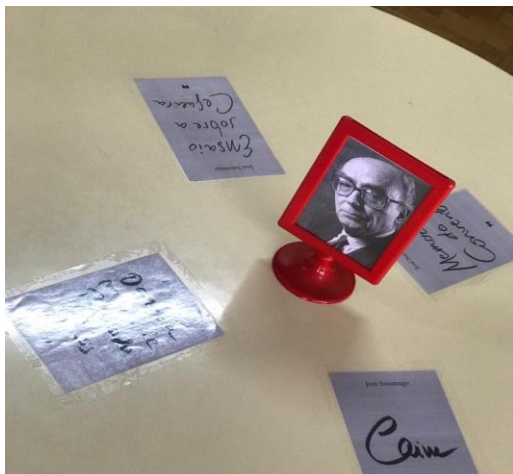


Figura 35 - Decoração nas mesas das salas dos professores referente a escritores portugueses

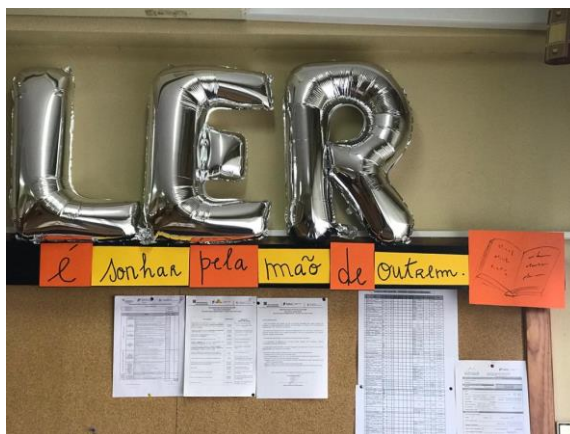


Figura 36 - Decoração alusiva à semana da leitura na sala dos professores



Figura 37 - Worskshop de escrita criativa

3.2.5 – Clube de leitura e escrita criativa

No segundo período o núcleo de estágio deu continuidade a um projeto iniciado no primeiro período. Foi criado um clube onde o objetivo era dinamizar a leitura e a escrita nos alunos. Os professores estagiários apresentavam atividades de escrita criativa, realizando-as juntamente com os alunos que participavam no clube. Em outros momentos eram apresentados livros que os participantes do clube haviam lido, aproveitando mais tarde os mesmos para realizar atividades de escrita, como reescrever o final de um livro. Estes livros que haviam sido apresentados podiam ser lidos por outro membro do grupo, para que este mais tarde pudesse expor a sua opinião em relação ao livro, do seu ponto de vista, ainda que esta fosse totalmente diferente da primeira opinião apresentada. Participaram neste grupo, maioritariamente, alunos do ensino secundário e alguns alunos do 8º ano de escolaridade.

3.2.5 – Sarau Palmeiras de O’ro

Esta atividade acabou por nunca se realizar na totalidade, devido à pandemia da covid-19 e ao, conseqüente, confinamento da maior parte da população, comunidade escolar incluída. Porém, no segundo período os professores estagiários participaram na audição dos alunos que iriam apresentar os seus talentos, no evento organizado para celebrar a escola e todos os envolvidos na mesma. Havia ficado definido desde o início, que o núcleo de estágio iria sempre que pudesse, ajudar na organização deste grande evento que, infelizmente, acabou por nunca se realizar.

Considerações finais

Depois de, ao longo desta dissertação, se ter desenvolvido uma pesquisa sobre a dislexia e sobre os seus efeitos na aprendizagem do espanhol por parte dos alunos do 3º ciclo, é necessário realizarmos algumas reflexões sobre esta temática, comparando-a com a realidade em que estivemos inseridos no estágio pedagógico.

Estarão os professores, atualmente, a lidar corretamente com os alunos disléxicos? Se tivermos em conta as entrevistas que realizámos, podemos considerar que a grande maioria dos professores entrevistados já procura utilizar estratégias que permitam ultrapassar os obstáculos que a dislexia coloca aos alunos. Todavia, é necessário ter em conta que, das cinco professoras entrevistadas, quatro delas pertencem à educação especial, ou seja, estão mais preparados do que os professores que não têm qualquer tipo de formação específica nesta área. Porém, é de salientar que a única professora de espanhol entrevistada mostrou estar ao corrente de todas as estratégias que mencionámos e revelou que já utiliza diariamente o método multissensorial que nós propusemos, identificando o que é a dislexia e as dificuldades que ela impõe aos alunos.

Através do contacto com os docentes e os alunos disléxicos que tivemos na escola em que realizámos o estágio pedagógico podemos considerar que, de facto, o professor de hoje já está mais preparado para lidar com os alunos que sofrem de dislexia. Vários docentes da nossa escola, tendo conhecimento prévio de que iriam ter nas suas turmas alunos com este transtorno, pediram auxílio aos professores do departamento da educação especial para adequar propostas e métodos de trabalho que favorecessem estes alunos, estando sempre em cooperação com o departamento da escola dedicado ao ensino especial. Um exemplo desta interligação entre os professores das disciplinas específicas e os docentes da educação especial é o método usado na realização dos testes de avaliação na Escola Secundária Quinta das Palmeiras. Existem professores destacados para auxiliar os alunos com alguma DAE, nomeadamente os disléxicos, durante a realização de provas escritas, e é concedido mais tempo a estes alunos para a elaboração dos testes, pois há consciência das dificuldades que enfrentam, o que vai ao encontro de uma das muitas estratégias propostas nesta investigação. Nós, como professores estagiários, tivemos também o prazer de poder auxiliar alguns alunos com dislexia, no meu caso acompanhei várias vezes durante a realização de testes um aluno que sofre de dislexia profunda, o que me permitiu contactar de perto com as dificuldades que os disléxicos enfrentam e me motivou para a elaboração desta investigação.

Se nos focarmos unicamente no método defendido nesta dissertação, o multissensorial, a verdade é que muitos dos professores já utilizam inconscientemente este método. No meu caso, enquanto professor estagiário procurei sempre produzir materiais que fossem apelativos para os alunos, utilizando recursos que despertassem o seu interesse

pela minha aula, ao fazê-lo, estava a criar materiais que ativavam várias modalidades sensoriais, permitindo que, quer os alunos disléxicos quer os outros alunos presente na minha aula, adquirissem conhecimento utilizando os vários canais de entrada que as sensações disponibilizam para o nosso cérebro, exatamente o que o método multissensorial defende. Todavia, se nos perguntarmos se esta metodologia é a única indicada para alunos disléxicos, a resposta é negativa, mas este é um dos métodos que se revela mais eficiente para disléxicos na iniciação a uma língua. Contudo existem vários que podem ser utilizados pelo professor na sala de aula, como os dois referidos por uma das professoras de ensino especial entrevistada, o método da sala invertida e o desenho universal para a aprendizagem, e, apesar de não terem sido explorados nesta investigação, são, na opinião daquela professora especializada, muito adequados para alunos disléxicos.

É essencial que os docentes estejam em constante formação, pois, o ser humano está constantemente a aprender, e o professor, pelo papel fundamental que tem na formação dos indivíduos, não pode ficar indiferente aos alunos que sofrem de dislexia. O docente deve entender como o distúrbio afeta o aluno e de que modo limita a sua aprendizagem, particularmente do espanhol como língua estrangeira. Assim, deve desenvolver novas estratégias e trabalhar novos métodos para facilitar a aprendizagem dos alunos disléxicos, para que em momento algum se sintam inferiores aos outros alunos, como muitas vezes acontece.

De facto, através do nosso estágio pedagógico e da escola que nos acolheu durante um ano, adquirimos valores que nos mostraram como um professor deve ser, focando-se sempre no aluno e na sua aprendizagem. As nossas orientadoras, principalmente, mostraram sempre grande preocupação com todos os seus alunos, especialmente com aqueles que tinham alguma DAE, pedindo sempre que os auxiliássemos da melhor forma possível. Durante todo este processo não podemos dizer que aprendemos a ser professores completos, pois é o acumular das várias experiências que a carreira de docente proporciona que torna mais completa essa formação. Contudo, é verdade que o estágio permitiu adquirir uma pequena bagagem que nos prepara para o nosso futuro enquanto docentes.

Por fim, queremos concluir refletindo um pouco sobre as nossas aulas observadas, pois esta foi a nossa primeira experiência dentro de uma sala de aula, sendo nós a ditar o ritmo e o conteúdo a ser lecionado. Permitiu-nos um contacto verdadeiro com os alunos, algo que durante a nossa formação académica ainda não tinha sido possível. Mostrou-nos que um professor não se limita a ensinar, a debitar tudo o que sabe, mas que um professor é um camaleão, no sentido figurado, sempre pronto para qualquer situação que possa surgir dentro da sua aula e até mesmo fora dela. Possibilitou também que se criasse um laço entre aluno e professor, gerando em todos nós um sentimento de responsabilidade para com os

A aprendizagem do espanhol em alunos com dislexia no 3º ciclo

nossos alunos, pois saberemos sempre que ajudámos um pouco na sua formação enquanto estudantes e pessoas.

Bibliografia

Abreu, S. (2012). *Dislexia – Aprender a aprender*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Almeida, M. (2004). “Dislexia”. In *O portal dos psicólogos*, pág.1-4. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0217.pdf>

Batista *et al.* (2017). “A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa”. In *Revista interdisciplinar científica aplicada*, v.11, nº3, pp. 23-38.

Carvalhais & Silva (2007). “Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso”. In *Psicologia escolar e educacional*, nº11(1), pp. 21-29.

Cárdenas-Hagan, E. (2000). *Esperanza training manual*. Brownsville, TX: Valley Speech, Language and Learning Center.

Cárdenas-Hagan, E. (2011). “Language and literacy development among english language learners” In J. R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills* Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co, pp. 605-630.

Casteleiro, M. & Reis, S. (2007). “Intercompreensão entre o português e o espanhol: diferenças fonético-fonológicas e lexicais”. In F. Capucho et al., *Diálogos em Intercompreensão*, Viseu, Universidade Católica, pp. 347-356.

Coelho, D. (2015). *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*, pp. 1-17. Disponível em <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>

Correa, J. (2005). “A avaliação da consciência morfosintática na criança”. In *Psicologia: Reflexão e crítica*, nº18(1), pp. 91-97.

Deuschle, V. & Cechella, C. (2008). “O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção”. In *Revista CEFAC*, v.11, pp. 194-200.

DISFAM (2018), *Estrategias para alumnos con dislexia*, pp. 1-6. Disponível em <http://www.fapamallorca.org/descargas/677ffc491ce8ee3f25ad5b6abfcfc68do.pdf>

Expósito, María Carrillo (2015). “Aprender de la dislexia para enseñar español. Introducción a la dislexia para afrontar la enseñanza de LE”. In *Actas XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, pp. 88-97.

Jiménez, J. & Tang, A. (2018). “Producción del sistema vocálico del español por hablantes de chino”. In *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, v.56, pp. 13-34.

Laal *et al.* (2014). “Lifelong learning and art”. In *Procedia - social and behavioral sciences*, vol. 116, pp. 4047-4051.

Lodej, M. (2016). *Dyslexia in first and foreign language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Magalhães, L. (2016). *Como lidar com a dislexia? Intervenção numa criança disléxica*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Martín Martín, J. (2004). “Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español”. In Stefan Ruhstaller e Francisco Lorenzo Berguillos (coord.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Editorial Edinumen, pp. 11-13.

Marques, F. (2015). *Dislexia e língua estrangeira – Inglês*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus.

Mattos, A. & Valério, K. (2010). “Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções”. In *Revista brasileira de linguística aplicada*, nº10(1), p. 136.

Mello, A. (2018). *Dislexia: métodos e técnicas para auxiliar o aluno disléxico no contexto escolar*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.

Morais *et al.* (2010) “Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1º ao 6º ano de Escolaridade”. In *Relatório IV: Estudo Psicolinguístico*, Lisboa, p. 4.

Nunes, C. (2018). “Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras”. In *Entretextos*, v.18, nº1, pp. 219-241.

Oliveira, A. (2018). *Intervenção multissensorial numa criança com dificuldades de aprendizagem na leitura do 2.º ano*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Pinto, C. (2015). *Dislexia - A união faz a força*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Prestes, M., & Feitosa, M. (2016). “Teorias da Dislexia: Sustentação com Base nas Alterações Perceptuais Auditivas”. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.32, pp. 1-9.

Projeto educativo (2017-2021). In *Escola Secundária Quinta das Plameiras*. Disponível em <https://www.quintadasplameiras.pt/portal/images/ProjetoEducativo/ProjetoEducativo-2017-2021.pdf>

Schulte-Körne, G. (2010). “The prevention, diagnosis, and treatment of Dyslexia”. In *Deutsches Aerzteblatt Online*, nº 107(41), pp. 718-719.

Serra, S. (2012). *O método multissensorial no caso português – Uma abordagem possível?*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Shaywitz, et al. (1998). “Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia”. In *Proceedings of the National Academy of Sciences*, nº 95(5), pp. 2636-2641.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teles, P. (2004). “Dislexia: como identificar? Como intervir?”. In *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, nº 20(6), pp. 713-716.

Teles, P., & Machado, L. (2006). *Leitura de palavras e frases: treino da fusão silábica: nível 1*. Lisboa: Distema.

Warnock H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office, Commercial colour press.

Webgrafia

“Fonema”, in Portal da língua portuguesa. (consultado em fevereiro de 2020). Disponível em

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=293>

“Escrita”, in Infopedia. (consultado em março de 2020). Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escrita>

“Grafema”, in Infopedia. (consultado em março de 2020). Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/grafema>

“Esquema vocálico do português”, in Infopedia. (consultado em julho de 2020). Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$vogal?uri=lingua-portuguesa/vogal](https://www.infopedia.pt/$vogal?uri=lingua-portuguesa/vogal)

Aplicação de verificação da competência leitora, in Disanedu. (consultado em abril de 2020). Disponível em <http://www.disanedu.com/aplicaciones/competencia-lectora/>

Propostas didáticas para alunos disléxicos adaptadas, in Orientación Andújar. (consultado em abril de 2020). Disponível em <https://www.orientacionandujar.es>

Anexos

Anexo I – Questionário da entrevista realizada aos docentes

1. Como definiria a dislexia e quais os principais sintomas que a caracterizam?
2. Quais as principais dificuldades de um aluno disléxico na aprendizagem da língua materna?
3. Essas dificuldades agravam-se na aquisição de uma língua estrangeira, como o espanhol? Se sim, porquê?
4. Conhece alguns exemplos de estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula no ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente no espanhol? Como elaboração de testes orais, gravadores, mapas conceituais ou mentais, entre outros.
5. O que pensa das metodologias baseadas em modalidades sensoriais, tais como o método multissensorial na aprendizagem de uma nova língua?

Anexo II – Questionário da entrevista realizada aos alunos

1. Que dificuldades sente na aprendizagem da língua materna?
2. Considera que a dislexia prejudica a aprendizagem do espanhol? Porquê?
3. Que estratégias considera mais adequadas para aprender espanhol?
4. O que pensa dos métodos de ensino que recorrem às várias sensações? A audição, a vista, o tato, etc.