

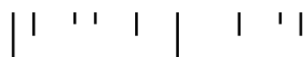


A COMPREENSÃO LEITORA NA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O SEU IMPACTO EM ALUNOS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Anabela da Silva Ribeiro Rosendo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Área de especialização:
Problemas de Cognição e Multideficiência

2025



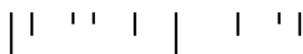
A COMPREENSÃO LEITORA NA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O SEU IMPACTO EM ALUNOS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Anabela da Silva Ribeiro Rosendo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – Área de
especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2025



AGRADECIMENTOS

“Aprende a agradecer o amor
que te esvazia as mãos
e ao mesmo tempo as deixa iluminadas”

José Tolentino de Mendonça

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Isabel Madureira pela orientação, partilha generosa de conhecimentos e constante visão crítica. Todas as conversas e tutorias constituíram momentos valiosos de reflexão, de questionamento e de construção, sempre pautados pelo rigor, serenidade e palavras de incentivo.

Agradeço à Diretora da Escola onde leciono, que amavelmente me autorizou e possibilitou a realização deste trabalho.

A todos os participantes que aceitaram participar neste estudo (professores, alunos e respetivos encarregados de educação), o meu sincero agradecimento pela colaboração e disponibilidade. Sem a vossa preciosa ajuda, este trabalho não teria sido possível.

Aos meus colegas, por me ouvirem, apoiarem e incentivarem, principalmente nos momentos de maior exaustão e exigência.

Às minhas colegas de mestrado, em especial à Marisa. Fica na memória um ano de vários desafios que, juntas, superamos com sucesso. Obrigada pela motivação.

Aos meus queridos pais, que sempre me apoiaram. Obrigada por todo o amparo e ajuda, especialmente nos momentos de maior sobrecarga e cansaço.

Ao meu marido, pelo companheirismo e incentivo na consecução deste objetivo.

Aos meus filhos, Filipe e Tiago, a quem “roubei” tantas horas e atenção! Tantas vezes me perguntaram quando acabava o trabalho, e tantas vezes esperaram (im)pacientemente que o terminasse. Agradeço-vos pela vossa paciência e amor.

Por fim, a todos os que comigo se cruzaram ao longo deste percurso e que contribuíram para a concretização deste projeto, o meu sentido agradecimento.

RESUMO

Reconhecendo que a dificuldade na Compreensão Leitora (CL) constitui uma característica comum nos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e que a literacia é basilar para a aprendizagem e integração social, consideramos pertinente desenvolver um estudo com os seguintes objetivos: caracterizar as práticas que os professores de várias áreas disciplinares implementam para promover a CL dos seus alunos de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com PEA; conhecer a perceção que os professores têm sobre o impacto das suas práticas no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA; conhecer a perceção que os alunos com PEA têm sobre a influência das práticas promotoras da CL desenvolvidas pelos professores.

Para os cumprir, realizamos um estudo de caso único, pertencente ao paradigma interpretativo, com características da metodologia qualitativa. Elegeram-se, como técnicas de recolha de dados, a pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas a professores e alunos, e a observação naturalista de algumas aulas.

Concluimos que as dificuldades dos alunos com PEA de 2.º e 3.º Ciclos são diversas e complexas, de origem ambiental e comportamental. Para as ultrapassar, atentos, os docentes socorrem-se de uma panóplia de estratégias pedagógicas adaptadas, dentro do possível, às características destes alunos. Para isso, recorrem a múltiplos materiais, que procuram que sejam consonantes com as especificidades dos alunos para potenciar o seu sucesso. Todavia, apurou-se que, em termos gerais, estas práticas nem sempre são suficientes e bem-sucedidas, devido a vários fatores, dos quais se destacam a escassa formação especializada, e ambientes educativos pouco inclusivos, que afastam estes alunos do desenvolvimento da CL. Portanto, os resultados sublinham que o papel do docente é nuclear, mas apontam para a necessidade premente da capacitação dos docentes, o que lhes conferirá mais conhecimentos e segurança, e, sobretudo, mais sucesso no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Compreensão Leitora; Literacia; Estratégias de Ensino; Perceções; 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

ABSTRACT

One of the most important skills learned in school is reading comprehension. However, it is often challenging in individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), which compromises their literacy and, consequently, their education and social integration.

Therefore, this study was conducted with the following objectives: (i) to describe the strategies and activities used by different teachers to improve the reading comprehension skills of their ASD students in the 2nd and 3rd cycles of basic education; (ii) to examine teachers' perspectives on the effectiveness of these strategies; (iii) to understand the ASD students' perspectives on the effectiveness of the reading comprehension strategies implemented by their teachers.

To achieve this, we conducted a case study, using qualitative methodology. The data were collected through documentary research, semi-structured interviews and classroom observations.

The findings suggest that ASD students face multiple and complex reading difficulties, caused by environmental and behavioral factors. Aware of these challenges, to increase the reading comprehension, teachers employ several adapted pedagogical strategies and materials, whenever possible. Nonetheless, the results showed that, in general terms, these practices are not always sufficient or successful, due to various reasons, particularly the lack of specialized teacher training and ineffective learning environments, which hinder these students from succeeding in reading comprehension skills.

Therefore, the results highlight not only the central role of teachers, but also the urgent need to provide them with specialized knowledge and training that will enhance their confidence, and, above all, success in promoting reading comprehension skills among their ASD students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Reading Comprehension; Literacy; Teaching Strategies; Perceptions; 2nd and 3rd Cycles of Basic Education

ÍNDICE GERAL

I. INTRODUÇÃO.....	16
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
1. Literacia	20
2. Literacia e educação inclusiva.....	22
3. Compreensão leitora	23
4. O ensino da compreensão leitora.....	31
5. A Perturbação do Espectro do Autismo.....	39
5.1. Caracterização da PEA.....	39
5.2. Etiologia.....	44
5.3. Prevalência	45
6. A PEA e a compreensão leitora.....	46
7. O ensino da compreensão leitora na PEA.....	53
III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	59
1. Definição do problema e justificação do estudo.....	60
2. Questões orientadoras do estudo.....	61
2.1. Questão orientadora	61
2.2. Questões específicas.....	62
3. Objetivos do estudo.....	62
3.1. Objetivos gerais	62
3.2. Objetivos específicos	63
4. Natureza e desenho da investigação.....	63
4.1. Natureza do estudo.....	63
4.2. Desenho do estudo.....	65
5. Caracterização do contexto escolar.....	67
6. Caracterização dos participantes	69
6.1. Caracterização da aluna L.	71
6.2. Caracterização do aluno S.....	73

7. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados	75
7.1. Pesquisa e análise documental.....	76
7.2. Entrevista semiestruturada	77
7.3. Observação não participante	81
8. Procedimentos éticos	82
9. Triangulação	83
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
Resultados das entrevistas a professores	86
Resultados das entrevistas a dois alunos com PEA.....	118
Resultados das observações	127
Discussão dos dados	146
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167
ANEXOS.....	182
ANEXO A - Pedido de autorização para a realização de estudo de natureza académica.....	183
ANEXO B - Termo de consentimento informado aos professores	186
ANEXO C - Termo de consentimento informado aos encarregados de educação... 188	
ANEXO D - Guião de entrevista a professores.....	190
ANEXO E - Guião de entrevista aos alunos	198
ANEXO F - Grelha de observação naturalista	203
ANEXO G - Ficha de recolha de dados socioprofissionais	205
ANEXO H - Exemplo de uma análise de conteúdo de uma entrevista a uma professora	207
ANEXO I - Exemplo de uma análise de conteúdo de uma entrevista a um aluno	232
ANEXO J - Quadro-síntese das entrevistas às professoras: categorias, subcategorias, UR, FA e FR.....	246
ANEXO K - Quadro-síntese das entrevistas aos alunos: categorias, subcategorias, UR, FA e FR	250
ANEXO L - Exemplo de uma análise de conteúdo de uma observação naturalista de uma aula de Português	253

ANEXO M - Exemplo de uma análise de conteúdo de uma observação naturalista de uma aula de Matemática	263
ANEXO N - Exemplo de uma análise de conteúdo de uma observação naturalista de uma aula de História	269
ANEXO O - Quadro-síntese das observações naturalistas: categorias, subcategorias, UR, FA e FR	280

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora	29
Tabela 2- Classificação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura	35
Tabela 3- Níveis de gravidade da Perturbação do Espectro do Autismo	41
Tabela 4- Estratégias promotoras da CL.....	56
Tabela 5 - Desenho do estudo de caso	66
Tabela 6- Distribuição dos alunos ao abrigo do D.L. n.º 54/2018 pelo ciclo de escolaridade que frequentam	67
Tabela 7 - Distribuição dos alunos matriculados pelo ciclo de escolaridade que frequentam	68
Tabela 8- Número de alunos ao abrigo do D.L. n.º 54/ 2018.....	68
Tabela 9- Caracterização dos professores participantes.....	69
Tabela 10- Caracterização dos alunos participantes.....	70
Tabela 11- Síntese das observações realizadas.....	81
Tabela 12- Resultados da análise de conteúdo das entrevistas: temas e categorias.....	86
Tabela 13- Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA: categorias.....	88
Tabela 14- Perspetivas sobre educação inclusiva: categorias	94
Tabela 15- Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA	101
Tabela 16- Perceções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura.....	107
Tabela 17- Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	114

Tabela 18- Resultados da análise de conteúdo das entrevistas a dois alunos com PEA: temas e categorias	119
Tabela 19- Percepções sobre a relação do aluno com PEA com a leitura: categorias	120
Tabela 20- Percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA: categorias	122
Tabela 21- Percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA: categorias	125
Tabela 22 - Resultados da análise de conteúdo das observações: temas e categorias	128
Tabela 23- Práticas para o ensino da compreensão leitora: categorias	130
Tabela 24- Ambiente e contexto de ensino/aprendizagem: categorias	137
Tabela 25- Participação e desenvolvimento dos alunos com PEA: categorias	140
Tabela 26- Interação e comunicação com alunos com PEA: categorias	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de compreensão da leitura	26
Figura 2 - Representação simplificada do modelo DIER proposto por Kim (2017)	51

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CIF/CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Versão Para Crianças e Jovens

CL – Compreensão Leitora

CNE – Conselho Nacional de Educação

DIER – *Direct and Indirect Effects of Reading*

DL – Decreto-Lei

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

EB – Ensino Básico

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

FA – Frequência Absoluta

FR – Frequência Relativa

HGP – História e Geografia de Portugal

MSL – Modelo Simples de Leitura

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NRP - *National Reading Panel*

OCDE – Organização Europeia de Cooperação Económica

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

P1 – Professora de História

P2 – Professora de Matemática

P3 – Professora de Português de 2.º Ciclo do Ensino Básico

P4 - Professora de Português de 3.º Ciclo do Ensino Básico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEE – Professor de Educação Especial

PEI - Programa Educativo Individual

PER – Professor do Ensino Regular

PHDA – Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PL – Perturbação da Linguagem

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TSEER – Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UR – Unidade de Registo

“Ensinar a ler é acender lume;
toda a sílaba soletrada lança faíscas.”

Victor Hugo

I. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo inscreve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, na área de especialização de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

No que diz respeito à seleção do tema a investigar, Bogdan e Biklen (1994) advogam que “independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante” (p.85) e que deve haver “um toque de paixão” (p.86). Com efeito, a escolha do tema deste trabalho, “A compreensão leitora na Perturbação do Espectro do Autismo: estratégias de ensino e o seu impacto em alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico”, deve-se a motivações pessoais e profissionais.

A nossa experiência de ensino adquirida ao longo dos anos e os relatórios publicados que avaliam a proficiência ao nível da leitura (por exemplo, PISA ou PIRLS) têm-nos confrontado com um número crescente de alunos com dificuldades na Compreensão Leitora (CL). Esta situação é particularmente inquietante no caso dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que, de acordo com diversos estudos, apresentam frequentemente problemas nesta área, que comprometem a sua vida académica, social e profissional (Baixauli et al., 2020; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Portanto, reconhecendo a centralidade e urgência da CL para o bem-estar e sucesso, e a sua complexidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com PEA, procuramos responder à seguinte questão: que práticas promovem o desenvolvimento da CL junto de alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico com PEA e quais são os seus efeitos, na perspetiva de professores e alunos?

Julgamos assim que, através desta investigação, podemos contribuir para a reflexão e incremento do conhecimento sobre práticas inclusivas de promoção da CL dos alunos com PEA, que poderão apoiar os professores na seleção de estratégias mais eficazes. Ademais, consideramos que, ao entrevistar alguns alunos com PEA, valorizamos também a sua voz, muitas vezes ausente nos trabalhos sobre educação inclusiva. Acreditamos que, para uma escola verdadeiramente inclusiva, é imperativo que os alunos sejam ouvidos.

A fim de cumprir os objetivos definidos e dar resposta às questões orientadoras, optamos por um estudo de caso intrínseco (Stake, 1999), no âmbito da metodologia qualitativa, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: análise documental, entrevistas a dois alunos com PEA e a quatro professoras, e observações naturalistas de algumas aulas.

Relativamente à estrutura da dissertação, está organizada em cinco capítulos. Após esta introdução, no capítulo II, através da revisão da literatura (que se pretendeu que fosse a

mais atual possível), fazemos o enquadramento teórico, onde abordamos os temas: literacia e educação inclusiva, compreensão leitora e o seu ensino, definição e caracterização da PEA e a sua relação com a compreensão leitora; e o ensino da CL na PEA.

No capítulo III, respeitante ao enquadramento metodológico, debruçamo-nos sobre os seguintes tópicos: a definição do problema; a justificação do presente estudo; as questões-orientadoras; os objetivos; a natureza e desenho da investigação; a caracterização do contexto escolar e dos participantes; os processos e técnicas de recolha e tratamento de dados; os procedimentos éticos; e a triangulação.

Seguidamente, no capítulo IV, fazemos a apresentação e a discussão dos resultados recolhidos através de entrevistas a alunos com PEA e a professores, e de observações naturalistas a algumas aulas. Por último, no capítulo V, apresentamos as considerações finais, em que identificamos algumas limitações e propomos alguns temas para investigações futuras.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | " | | " |

1. Literacia

A literacia é a capacidade de compreender e interagir com o mundo, reconhecendo o código escrito e “possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e escrita” (Azevedo, 2009, p.1) em vários contextos, o que potencia o desenvolvimento e participação ativa do indivíduo na comunidade e na sociedade alargada (UNESCO, 2017).

Em 1996, foi publicado, em Portugal, *A Literacia em Portugal*, fruto do primeiro estudo sobre literacia, coordenado por Ana Benavente. Neste trabalho, a definição de *literacia* coincidia com a das pesquisas internacionais da época. De modo genérico, assentava nas “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (...), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (p.4).

Embora a literacia ainda mantenha como pré-requisito a capacidade de ler e interpretar, ou seja, requeira alfabetização, este conceito tem um espectro bastante mais amplo, complexo e plural, como atesta a definição apresentada pela UNESCO (2017):

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with various contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society. (p.14)

Apesar de alargar e pluralizar o seu sentido, incluindo a ideia de desenvolvimento contínuo do indivíduo, que lhe permitirá a plena participação na comunidade e sociedade, o termo literacia continua a manter a leitura enquanto aspeto nuclear. Sem se conseguir ler e interpretar, a literacia, nesta aceção, não é possível.

Não basta, portanto, ser apenas instruído, ter alfabetização. É fundamental conseguir compreender, extrair significado dos textos (em suportes diversos) e, com ele, formar e conseguir expressar opiniões, participando ativamente na comunidade a que se pertence. Seleccionamos, a este respeito, dois princípios da Declaração do EURead sobre leitura e literacia, citados no site do Plano Nacional da Leitura, (PNL, s.d.).

2. A leitura está na base do funcionamento da nossa sociedade em muitas dimensões e, como tal, é uma preocupação de todos.

3. Ter cidadãos que sabem ler criticamente é essencial se quisermos proteger as nossas democracias.

Numa sociedade em constante mutação, a literacia é uma competência basilar, exigida também pelo mercado laboral, em que o trabalho braçal está a ser substituído pelas máquinas e cada vez mais são exigidas competências e educação. Por isso, a promoção da literacia é uma exigência incontornável da sociedade atual porque favorece as capacidades de reflexão, de espírito crítico, que se refletirão numa cidadania consciente e plena.

É esta a visão também preconizada pelo PASEO, que, entre outros princípios, estabelece que o jovem, no fim da escolaridade obrigatória, “seja um cidadão: munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins et al., 2017, p.15). Para tal, terão de lhe ser proporcionadas oportunidades para desenvolver múltiplas competências (que se interrelacionam), das quais destacamos, por estarem diretamente relacionadas com o teor deste trabalho, as “linguagens e textos” e “informação e comunicação” (Martins et al., 2017, p.20).

Dada a importância da literacia e, na sua raiz, a capacidade de ler e compreender, uma das missões da escola é também a promoção do desenvolvimento da competência leitora, visando a aquisição, por parte dos alunos, de “literacias múltiplas”, isto é, os “alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p.19), que os ajudarão a “responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p.7)

Atendendo ao carácter imprescindível deste tema, Roberts (1995) afirma que a falta de literacia pode levar a consequências devastadoras tanto ao nível individual, como ao nível comunitário. Logo, é importante combater a iliteracia pelas suas consequências negativas: “no plano individual, gera inaptações e exclusões, enquanto que no plano social implica elevados custos sociais e económicos” (Gomes & Santos, 2004, p.169).

Neste sentido, a ONU estabeleceu como ODS 4: “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A capacidade de ler e escrever de forma eficaz, isto é, a literacia, está, assim, na base da educação, que deve estar ao alcance de todos, e que é determinante para a inclusão e equidade.

Em suma, sendo que a literacia está diretamente associada ao domínio do texto escrito, esta não se adquire naturalmente, pelo que requer um trabalho em várias frentes,

começando desde logo na família, que deve facultar aos seus filhos o contacto com os livros e a leitura desde tenra idade (Tárraga-Mínguez et al., 2020). Tudo isto deve ser feito em sintonia com a escola, entidade a que cabe a responsabilidade da “planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação” (Azevedo, 2009, p. 3). Desta forma, sublinhe-se, mais uma vez, o papel da escola, crucial no ensino da competência da leitura, especialmente, no da CL (Sim-Sim, 1995) para formar cidadãos ativos, capazes de fazer face aos desafios de um mundo em transformação.

2. Literacia e educação inclusiva

A literacia não se resume à compreensão da palavra escrita. É, como abordado anteriormente, um conceito mais abrangente, multimodal e transversal, que requer uma aprendizagem contínua e impulsionadora da participação significativa na comunidade e sociedade alargada (UNESCO, 2017), que se caracteriza pela rápida evolução tecnológica e profusão de conhecimentos.

Entendermos a literacia unicamente assente na capacidade ler é excluir quem tem dificuldades nesta competência ou outras incapacidades mais graves (Nunes & Oliveira, 2022). Neste sentido, Lacey et al. (2007) propõem o conceito “literacia inclusiva”, que consiste em saber ler o mundo para nele se integrar.

Assim, educação inclusiva e literacia precisam de caminhar de mãos dadas na construção de ambientes escolares que devem assegurar a diversidade e a equidade. Esta premissa envolve diversos desafios, dadas as particularidades dos alunos com necessidades específicas, sendo, por isso, essencial refletir, repensar e adaptar práticas pedagógicas diferenciadas, independentemente das barreiras que possam existir. É necessário, para isso, adaptar o ambiente e contexto de aprendizagem para que seja equitativo e dê resposta à diversidade, assegurando ensino de qualidade (Milton, 2018b), tal como definido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, referente à educação inclusiva:

uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um

projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

De acordo com Madureira (2017), é ao docente que cabe esta missão:

a influência determinante do papel e das crenças do professor na transformação da capacidade de aprender do aluno, assinalando o carácter determinante da dimensão humana e relacional no processo de ensinar e de aprender, sublinhando em última análise que não há limites para a aprendizagem. (p.50)

Portanto, promovendo a educação inclusiva que incentive as várias literacias, de acordo com as necessidades e expectativas de cada um, a escola está a prevenir a exclusão social, a incentivar a oportunidade de desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e a capacitá-lo para a participação ativa na sua aprendizagem e na sociedade, que se espera justa e equitativa (Milton, 2018a). É um círculo virtuoso: a educação inclusiva estimula a literacia, que, por sua vez, promove a inclusão.

3. Compreensão leitora

Ler é compreender, é estabelecer relações com um texto em vários níveis. É um “processo interactivo entre o leitor e o texto, em que o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim, 1995, p.205) e que “requer ensino explícito e sistematizado” (Fernandes, 2022, p.44). É uma combinação entre três fatores: leitor, texto e contexto (Giasson, 1993).

Sánchez (2008) refere-se à competência leitora como um “puzzle de habilidades” (p. 56), que exige muito tempo a completar. É, portanto, um processo complexo, dependente da aprendizagem formal (Cruz, 2007; Fernandes, 2022; Ferreira & Horta, 2015).

Ler é uma forma de nos apropriarmos de informação, competência intensivamente exigida pela sociedade (Cruz, 2007, 2020; Grau, 2008; Morais, 1997; *National Reading Panel*, 2000; Sim-Sim, 1995). Sem dominarmos a leitura, isto é, a linguagem escrita, dificilmente conseguiremos adquirir outras aprendizagens, o que inevitavelmente se repercutirá de forma negativa na nossa vida académica, profissional e social.

O valor da linguagem está profundamente enraizado na cultura ocidental. É através dela que se processam a maior parte das nossas interações pessoais e é ainda devido à especificidade linguística do ser humano que nos é possível transferir a informação de e para outros tempos e lugares. (Sim-Sim, 1995, p.200)

Dado o peso da linguagem e a relevância da leitura na vida do ser humano, a escola tem um papel decisivo na promoção da leitura. De facto, o ensino/aprendizagem desta competência está centrado na transmissão de conhecimento eminentemente através do texto escrito, como se pode verificar através da consulta dos documentos orientadores do Ministério da Educação, ou até dos manuais das diversas disciplinas que integram o currículo.

No nosso sistema escolar, a centralidade da leitura está sobretudo patente nos documentos orientadores da disciplina de Português em todos os anos escolares. Basta uma rápida consulta de as *Aprendizagens Essenciais* (AE) de todos os níveis do EB e secundário para constatar que a leitura, que se desdobra nos domínios “Leitura” e “Educação Literária”, é o eixo central desta disciplina e que os restantes giram à sua volta. Acresce ainda o reforço das ações do PNL, que desenvolve atividades e ações diversas na área da formação de leitores, na medida em que “desejavelmente, leitores competentes serão cidadãos mais críticos e autónomos, contribuindo para uma cultura de exigência cívica e democrática” (PNL, s.d.).

Mas a mais-valia da competência leitora não se fica apenas pelos ganhos na aprendizagem na disciplina de Português, como refere Cruz (2020):

A leitura hábil é a mais fundamental competência académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber ler funciona como a principal avenida para aprender as ciências, a matemática, a história, bem como o conhecimento acerca da arte ou de outras culturas e sociedades. (p.10)

Com efeito, um bom domínio da leitura influencia o sucesso não só em disciplinas com componente escrita (Português, História, Ciências, etc.), como outras em que se faz uso de outras linguagens:

Reading is at the heart of all schoolbased learning. It is critical to every content area – science, social studies, English, health, language, arts, and math. Yet, not all students

learn to read, despite the many years they may spend in the classroom” (Bell, 2007, citado por Carberry, 2014, p. 391).

Vários estudos demonstram a correlação entre a proficiência leitora e o bom desempenho em Matemática. Isto acontece, pois esta disciplina, segundo Desmurget (2023, p.337), “não pode prescindir da palavra escrita para transmitir os seus conhecimentos”. Acrescenta este autor, citando Boonen (2016), “que a resolução eficaz de um problema matemático depende não só da capacidade dos alunos para efetuarem as operações matemáticas necessárias, mas também da sua capacidade para compreenderem corretamente o texto do problema” (p. 337).

Outros exemplos podiam ser mencionados. Destaquemos mais uma disciplina, em que o domínio da leitura é condição essencial para o sucesso da aprendizagem, História (ou HGP, no 2.º Ciclo do EB). Nesta disciplina, para além dos textos expositivos sobre os conteúdos programáticos, presentes nos manuais, os alunos têm de ler, analisar, compreender e “utilizar fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação”, conforme preconizam as AE de História 3.º Ciclo. O mesmo se passa nas AE de HGP, de 2.º Ciclo, que já exigem algum trabalho de leitura e de análise de fontes escritas. Portanto, se o aluno não dominar a leitura, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências estabelecidas para esta disciplina serão um objetivo bastante difícil de atingir.

Portanto, seja qual for a disciplina, sem ler, ou seja, sem compreender, não se consegue aprender. A leitura é um pré-requisito para a aprendizagem e é consensual que esta competência, quando não adquirida, ou rudimentarmente desenvolvida, traz insucesso escolar, comprometimento na literacia e menos oportunidades de integração profissional e social (Desmurget, 2023; Grau, 2008; Sánchez, 2008; Vaz, 2010). Quem não lê, ou tem dificuldades nesta área, sente-se privado do sucesso individual e coletivo, e, por isso, em desvantagem social: “o domínio do código escrito e as vantagens sociais parecem caminhar de mão dada, interinfluenciando-se” (Sim-Sim, 1995, p.203).

Desmurget (2023) afirma que “a leitura não é tão favorecida como a linguagem. Nasceu há pouco mais de cinco mil anos” (p.99). Os humanos não estão programados para ler, o que “implica que as redes neuronais que suportam a leitura têm de ser moldadas, com uma espátula, dentro da estrutura arbórea existente” (p. 99). Esta metáfora representa a complexidade e morosidade do processo do desenvolvimento do domínio do código escrito, que pode oferecer obstáculos logo nos primeiros passos. Com efeito, algumas crianças

deparam-se desde cedo com vários entraves na aquisição da leitura, outras, embora já iniciadas, revelam impedimentos na compreensão.

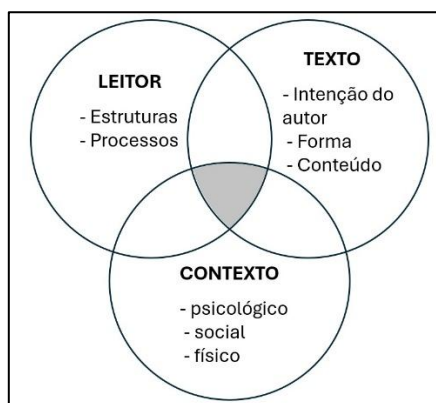
As dificuldade iniciais prendem-se, geralmente, com a descodificação (vocabulário, linguagem, consciência fonológica, reconhecimento das letras), que, naturalmente, interfere na compreensão do texto: “crianças que apresentam dificuldades na compreensão de textos escritos têm, frequentemente, dificuldades na leitura de palavras; crianças com problemas na leitura de palavras têm, sistematicamente, dificuldades na compreensão de textos escritos” (Vellutino & Fletcher, 2005, citados por Ribeiro & Viana, 2014, p.18).

No entanto, saber descodificar não significa que se consiga compreender. Para conseguir ler na sua plenitude, ou seja, aceder ao significado do texto, são fundamentais outros requisitos e competências. E, para ensinar a compreender, é prioritário entender como se desenvolve a leitura.

Giasson (1993) apresenta um modelo em que define a CL como o produto da interação entre as variáveis texto, contexto e leitor, como observado na figura 1.

Figura 1

Modelo de compreensão da leitura



Nota. Retirado de Giasson (1993, p.21).

Relativamente ao texto, há que considerar três vertentes, que variam consoante o género e tipologia textuais: conteúdo, estrutura e vocabulário. O leitor tem de criar e ajustar os seus objetivos e estratégias de leitura de acordo com o texto que tem diante de si. Terá de ter em atenção à forma como as ideias se organizam e interrelacionam, terá de compreender os conceitos e estabelecer relações com os seus conhecimentos prévios. Para além disso, só poderá aceder ao significado se compreender o vocabulário. Caso desconheça o significado das palavras, a extração de sentido será muito mais desafiante.

No que diz respeito ao contexto, a compreensão de um texto também é influenciada pela motivação do leitor, pelo tema do texto, pelos objetivos da leitura, pelas influências e até pelas condições físicas da leitura (Giasson, 1993).

Por fim, os fatores relacionados com o leitor integram as suas estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura que ativa, sendo que as primeiras dizem respeito aos conhecimentos e experiências de cada leitor (a sua “enciclopédia pessoal”). Nesta “enciclopédia”, o conhecimento da língua é uma variável muito importante, já que, conforme Cruz (2020) apresenta, a linguagem oral interfere diretamente com o grau de compreensão da leitura. Muitos dos problemas na compreensão da leitura podem ter origem em problemas de compreensão da linguagem oral (vocabulário limitado, organização sintática deficitária, entre outros). Ainda respeitante às estruturas cognitivas, há que referir, por exemplo, a memória de trabalho e o raciocínio, fundamentais para se poder processar e integrar informação, fazer inferências, compreender anáforas.

Relativamente às estruturas afetivas, estas integram os interesses e expectativas, que se consubstanciam na motivação e atitude que o leitor leva consigo para a leitura, para além da sua “enciclopédia pessoal”. Estas estruturas também interferem no nível de compreensão textual.

Portanto, como se pode concluir, definir a leitura enquanto compreensão é uma tarefa complexa e desafiante. Spinillo (2013), citada por Ribeiro e Viana (2014), sublinha que “é um fenómeno multifacetado que envolve três dimensões distintas, porém indissociáveis: a linguística, a cognitiva e a social” (p.44). Cada uma destas dimensões terá mais ou menos importância de acordo com o modelo teórico assumido pelos investigadores e pelos fatores que interferem na compreensão de textos.

Nesta abordagem, a dimensão linguística prende-se com o domínio que o leitor tem da língua (léxico, sintaxe, semântica e capacidade de decodificação), fundamental para reconhecer, integrar e compreender a informação.

Em termos cognitivos, Ribeiro e Viana (2014), citando Oakhill e Yuill (1996) referem-se “à memória (de trabalho e de longo prazo), à monitorização da compreensão e ao estabelecimento de inferências” (p.46). Um leitor competente consegue reter informação e integrá-la numa perspetiva global, conseguindo fazer inferências e monitorizar a sua leitura e, caso, necessário, agilizar estratégias corretivas (reler, ler mais devagar, procurar informações, entre outras).

A dimensão social tem a ver com fatores circunstanciais. Por exemplo, a compreensão do mesmo texto pode ser diferente se lido em momentos diferentes ou se, em cada leitura, o leitor estabelecer objetivos distintos.

A compreensão oral tem também efeito profundo na compreensão dos textos escritos. As pesquisas sugerem que as competências implicadas na CL são as mesmas da compreensão oral: conhecimento alargado e profundo de vocabulário, sintaxe, raciocínio verbal, conhecimentos prévios à leitura e facilidade em integrá-los e gerar inferências (Cruz, 2020; McIntyre et al., 2017). Todas estas vertentes possibilitam a construção de uma representação mental do texto, coerente em todas áreas, o que é necessário para uma CL proficiente (Kintsch & Raawson, 2005, citados por Brown et al., 2013, p.933).

Cruz (2007, 2020), por sua vez, propõe que a leitura se organiza em dois grandes blocos: os de nível inferior, os que estão implicados na descodificação, ou seja, processos cognitivos perceptivos e de léxico; e os de nível superior (necessários para a compreensão): módulos de processo sintáticos e semânticos. Ambos são fundamentais para se ser hábil na leitura (Alnemr, 2022; Cruz, 2007, 2020). Com a descodificação, dá-se o reconhecimento e conversão de sinais gráficos em representações mentais; a compreensão permite compreender a mensagem escrita e oral.

Seja qual for o modelo teórico, os processos não são simétricos: podemos descodificar e não conseguir extrair significado do texto (compreender); podemos não conseguir descodificar, mas ter capacidade cognitiva para compreender. No entanto, não é possível entender um texto sem o conseguir descodificar. Portanto, se se verificarem dificuldades ao nível da descodificação, estas seguramente hipotecarão toda a compreensão: “quando não se consegue extrair o significado do que foi lido, verifica-se uma dificuldade na compreensão leitora” (Ferreira & Horta, 2015, p. 147).

A par dos processos atrás enunciados, há ainda que considerar os três modelos processamento de leitura mais referenciados, como apresentam Cruz (2007, 2022) e Ribeiro e Viana (2014): ascendente (da decifração da letra, da sílaba, da palavra para níveis superiores: oração, frase, texto); descendente (leitura a partir das expectativas do leitor e do seu conhecimento do mundo); e interativo (em que a leitura depende da interação dos modelos anteriores). Mais recentemente, foi proposto o modelo interativo compensatório, em que os vários níveis interagem, mas “a deficiência de ativação de um nível pode ser compensada pela ativação de um outro” (Cruz, 2020, p.43). Nesta última perspetiva, salienta-se o papel ativo do leitor, que “não se limita apenas à atividade de identificação ou de reprodução da informação”. É um processo dinâmico em que o leitor constrói e se apropria

dos sentidos, “gerando hipóteses à medida que lê, as quais serão confirmadas, infirmadas ou modificadas, ao longo da leitura” (Ribeiro & Viana, 2014, p. 45). Por outras palavras, o leitor fluente autonomamente se relaciona com o texto e se autorregula, ajustando estratégias para que a sua leitura seja precisa, rápida e expressiva (Sim-Sim, 2007).

Relativamente à forma como compreendemos o que lemos, como indicam Cadime et. al. (2017), a partir dos anos 50, foram estabelecidas várias taxonomias nos níveis de CL, nem todas consensuais. Destacamos a proposta de Ribeiro e Viana (2014), que propõem:

quatro níveis de compreensão baseados na releitura das propostas de Barrett (1976) efetuada por Català e colaboradores (2001), dado que esta nomenclatura é a mais próxima da utilizada nos programas de Língua Portuguesa, nos Estudos do PISA e nas provas de aferição de Língua Portuguesa. (p.49)

As etapas consideradas são a compreensão literal, identificação de informação explícita no texto; a reorganização, que se relaciona com a análise, síntese, categorização, organização da informação veiculada pelo texto; a compreensão inferencial, que requer que o leitor estabeleça relações que não estão explícitas, procedendo a associações e deduções, por exemplo; a compreensão crítica, que implica que o leitor, entre outras possibilidades, consiga formular juízos de valor ou faça comparações com base em critérios definidos.

Apresentamos, na Tabela 1, a síntese da taxonomia da CL, proposta por Ribeiro et al. (2014):

Tabela 1
Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora

Tipo	Definição e operacionalização
Compreensão literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto: • Reconhecimento de ideias principais • Reconhecimento de uma sequência • Reconhecimento de detalhes • Reconhecimento de comparações • Reconhecimento de relações de causa-efeito • Reconhecimento de traços de carácter de personagens
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese: • Classificar • Esquematizar • Resumir • Sintetizar

Tipo	Definição e operacionalização
Compreensão inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: • Dedução da ideia principal • Dedução de uma sequência • Dedução de detalhes • Dedução de comparações • Dedução de relações de causa-efeito • Dedução de traços de caráter de personagens • Dedução de características e aplicação a uma situação nova • Predição de resultados • Hipóteses de continuidade de uma narrativa Interpretação de linguagem figurativa.
Compreensão crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): • Juízos de atos e de opiniões • Juízos de suficiências e de validade • Juízos de propriedade • Juízos de valor, de conveniência e de aceitação

Nota. Retirado de Ribeiro et al. (2010, p. 14)

Portanto, a leitura parece ser um processo que se desenvolve por etapas, hierarquicamente organizadas, em que o nível superior é mais elevado quando o anterior também o é. Não obstante, Cadime et al. (2017a) referem o estudo de Basaraba et al. (2013), que verificaram que esta relação pode não ser linear, dado que parece existir uma distinção entre patamares de leitura. Nesta investigação, os resultados sugeriram que os alunos participantes tiveram mais facilidade em responder a alguns itens de compreensão inferencial do que de compreensão literal. Todavia, os mesmos autores ressaltam que este estudo apenas contemplou um ano de escolaridade e teve como único foco a compreensão de leitura de textos narrativos. Seria importante realizar este estudo durante um período de tempo mais alargado e introduzir outras tipologias textuais.

Partindo do pressuposto que a CL se desenvolve de forma hierárquica, para a promover eficazmente em todos os níveis, é fundamental compreender quais são os constrangimentos para implementar e ajustar estratégias de intervenção.

Como as dificuldades de leitura são variáveis na sua especificidade e diversidade e afetam a qualidade de vida do indivíduo, importa conhecê-las para se poder traçar um plano de intervenção adequado que permita o desbloqueio e promova o desenvolvimento da compreensão: “a caracterização das dificuldades é fundamental para delinear o processo de intervenção” (Ferreira, 2001, citado por Ferreira & Horta, 2015, p. 147). Quanto mais precoce

for o diagnóstico, maior sucesso poderá ter a intervenção, que deve estar centrada nas necessidades da criança.

A literatura tem apontado para a existência de, pelo menos, quatro factores que adiam o desenvolvimento da leitura, independentemente, do nível sócio-económico e etnia do indivíduo. Estes factores envolvem défice na consciência fonémica e no desenvolvimento do princípio alfabético, défice no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler e a inadequada preparação dos professores.” (Ferreira & Horta, 2015, p.147)

Em suma, “a compreensão [deve] ser o objectivo final da leitura” (Cruz, 2007, p. 69), ou seja, conseguir “extrair e construir significados através de interacções e envolvimento com a linguagem escrita” (Snow, 2002, citado por Cruz, 2007, p. 70).

A escola prioriza a leitura, sem dúvida. Como já exposto, uma breve pesquisa pela *Internet* rapidamente nos dá conta de várias iniciativas implementadas para desenvolver, alargar e avaliar a leitura. O mesmo se verifica na consulta dos documentos orientadores das várias disciplinas, que comprova esta preocupação. Contudo, no geral, as práticas desenvolvidas focam-se mais no ensino e treino da descodificação, negligenciando a compreensão, “uma aptidão difusa, sem contornos evidentes” (Desmurget, 2023, p. 135). De acordo com Ribeiro et al., 2010, parece ser frequente a ideia de que a compreensão tem a ver com inteligência, com capacidades que não se podem ensinar. Porém, os processos implicados na compreensão são opacos, sem dúvida, por isso é urgente torná-los visíveis (Sánchez, 2008).

Em suma, a investigação “tem mostrado que não só é possível ensinar a compreender o que é lido, mas que é desejável (e urgente) fazê-lo” (Ribeiro et al., 2010, p.3). Mas, para isso, é preciso priorizar a aposta na formação dos professores para que estes conheçam as causas que subjazem à dificuldade na CL, como esta se processa e o melhor caminho para a ensinar (Ferreira & Horta, 2015; Sánchez, 2008; Vaz, 2010).

4. O ensino da compreensão leitora

A CL é uma competência nuclear no processo de aprendizagem, essencial para a aquisição de conhecimento em todas as áreas curriculares e para o sucesso pessoal, profissional e social (Ferreira & Horta, 2015; Sim-Sim, 2002). A escola deve assumir, por isso,

um papel determinante no ensino da CL, competência que, no panorama nacional, está ainda aquém do desejável.

Este é uma conclusão que se pode retirar da análise do relatório do PISA, que avalia a forma como os alunos de 15 anos aplicam as competências que têm a Matemática, Leitura e Ciências face a problemas que os colocam perante situações de contexto real. É um estudo trienal, aplicado desde 2000, realizado nos países da OCDE. Em 2022, embora mais focado na área de literacia matemática, este estudo avaliou também a leitura, área em que os alunos portugueses obtiveram, em média, 477 pontos, uma descida de 15 pontos relativamente à prova anterior (2018). Foi o pior desempenho desde 2009. Esta tendência decrescente na competência leitora acompanha a dos países da OCDE, ainda que os alunos portugueses estejam um ponto acima da média europeia. Se considerarmos um período de dez anos (entre 2012 e 2022), Portugal desceu 12,8 pontos em leitura.

Na escola, o ensino da CL tem sido desvalorizado em detrimento do da aquisição da leitura, ou seja, tem-se dado maior relevo ao ensino explícito da decifração, como se fosse condição única para se conseguir ler. Acontece que “aprender a ler é apenas uma das etapas do percurso que há que percorrer para se ser membro de pleno direito do clube dos leitores” (Sim-Sim, 2002, p.207). A própria formação de professores aposta muito mais, inclusive, no ensino dos primeiros passos na leitura. Prevalece a ideia de que a CL, enquanto processo cognitivo, é “inacessível à observação e ao controlo do professor” (Vaz, 2010, p. 163) e que se vai desenvolvendo através da prática continuada da leitura e de outras atividades escolares, como se de uma aprendizagem incidental se tratasse. Com efeito, o que mais se verifica na escola é a leitura e interpretação de textos, isto é, perguntas sobre o texto, frequentemente a um nível quase literal, ou a avaliação da compreensão. Durkin, citado por Giasson (1993), diz:

Seria difícil encontrar alguém que não esteja de acordo com a afirmação de que ler e compreender são sinónimos. No entanto, só há pouco tempo é que os investigadores e os professores orientaram os seus esforços para o ensino da compreensão da leitura. Antes, parecia crer-se que o facto de fazer perguntas sobre o conteúdo do texto, levava os alunos a compreendê-lo melhor. Esta posição teve a consequência pedagógica de incitar os professores a avaliar constantemente na aula o que não fora ensinado. Outro resultado desta concepção foi fazer ver que o melhor meio de resolver os problemas de compreensão era fazer perguntas adicionais. (p.47).

Este tipo de estratégias não ensina a compreender (Vaz, 2010), visto que a compreensão fica dependente da descoberta e nem todos conseguirão chegar lá sem saberem como se compreende. Não obstante, atualmente, esta conceção parece estar a ser ultrapassada (Vaz, 2010). Com efeito, em Portugal, as AE relativas à disciplina de Português de todos os anos de escolaridade já contemplam o ensino de estratégias de CL, preocupação que é também evidente nos programas criados para estimular esta competência, como é o caso do PNL, que apresenta múltiplos recursos e divulga várias iniciativas para as escolas, bibliotecas e até famílias.

Efetivamente, a compreensão pode ser ensinada de forma direta e explícita. Ainda que os processos implicados na compreensão sejam “opacos” e considerados “inacessíveis” (Sánchez, 2003, p.58), podem tornar-se visíveis através do ensino explícito de estratégias que a promovam, através de “processos ou comportamentos específicos e intencionais, visando alcançar objetivos definidos, e que influem no controlo do esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto” (conforme Vaz, 2010, defende, citando Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008; Garner, 1987, p. 164):

É preciso tornar o leitor ativo, ou seja, que dialogue consigo próprio enquanto lê, que crie objetivos de leitura, que verifique se os está a alcançar e avalie os resultados obtidos (Sánchez, 2003; Sim-Sim, 2002).

Alguns autores apontam a falta de preparação dos professores, que não valorizam alguns sinais preditores de dificuldades na compreensão e desconhecem como apoiar e ensinar os alunos a compreenderem textos (Ribeiro et al., 2016). Sabe-se que o atraso na intervenção conduz ao insucesso escolar (Ferreira & Horta, 2015). Por isso, urge formar professores nesta área (Sánchez, 2003; Vaz, 2010) e agilizar o mais precocemente a intervenção na CL, que beneficiará se contar com a envolvimento de todos: alunos, escola e família (Cruz, 2007; Desmurget, 2023; Ferreira & Horta, 2015; Ribeiro et al., 2016; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Cruz (2020) refere que as dificuldades da leitura “não resultam de fatores isolados, mas de uma complexa interação entre uma diversidade de variáveis, que se manifestam em cada criança de um modo único” (p.90). Este autor elenca ainda algumas das causas que subjazem à dificuldade da aprendizagem da leitura: défices na consciência fonémica, reconhecimento de palavras, atrasos no desenvolvimento do princípio alfabético. Todas estas variáveis contribuem para as dificuldades na CL, às quais o mesmo autor acrescenta a falta de motivação para a leitura (que pode ter origem nas dificuldades de base). Por isso, a leitura continuará a falhar

se não forem providenciadas experiências precoces e consistentes, explicitamente concebidas para facilitar: o desenvolvimento do vocabulário; a ampliação dos conhecimentos; a capacidade para detetar e compreender relações entre conceitos verbais; e a capacidade para, de um modo ativo, utilizar estratégias que assegurem a compreensão e retenção do material lido. (Cruz, 2020, p. 92)

Como já referido, também este autor sublinha um fator determinante para o insuficiente desenvolvimento da leitura: a inadequada formação dos professores, que receberam bastante instrução quanto à forma de ensinar os primeiros passos na aquisição da leitura, mas insuficiente quanto ao ensino da CL. Como já reiterado, conseguir ler palavras não é ler verdadeiramente.

Ensinar a compreender passa por ensinar explicitamente estratégias de compreensão, “através de aprendizagens cooperativas” e auxiliar os alunos a usar essas estratégias “de um modo flexível e em combinação” (Cruz, 2020, p.67), pois a “compreensão não é um processo passivo, e sim activo” (Beard, 2010, p.28). Isto requer um trabalho consistente ao longo de todo o percurso escolar, assente em estratégias adequadas, facilitadoras e motivadoras (Ferreira & Horta, 2015, p. 152), que estimulem o gosto pela leitura.

O ensino desta competência deve partir dos procedimentos que a investigação mostrou serem típicos dos leitores competentes, que são capazes de monitorizar a sua compreensão do texto e de criar objetivos de leitura (Sánchez, 2003; Sim-Sim, 2002; Vaz, 2010), ou seja, através de processos metacognitivos. O facto de se saber qual é o objetivo da leitura e ter consciência de que não se compreende é fundamental para se superar a dificuldade na compreensão. Quando o leitor é consciente do seu processo de leitura, terá mais facilidade em ativar e ajustar um conjunto de estratégias metacognitivas (muitas vezes inconscientemente) para resolver qualquer falha na compreensão (Moreno, 2003; Ribeiro et al., 2010; Viana & Ribeiro, 2020).

Um leitor competente é estratégico e, antes de ler, estabelece objetivos e planifica estratégias, formula hipóteses e questões. Durante a leitura, monitoriza a sua compreensão, verificando essas hipóteses (caso necessite, formula novas hipóteses) e vai dando respostas às suas questões iniciais, ou seja, vai “desencadeando as estratégias correctivas que considera adequadas” (Álvarez, 1993, citado por Ribeiro et al., 2010, p.11).

Moreno (2003) indica alguns estudos que descrevem algumas estratégias metacognitivas que podem ser ensinadas e postas em práticas junto de crianças para se

tornarem leitores ativos e assim desenvolverem a CL: autoquestionamento sobre o texto; releitura; uso de inferências; reorganização da informação textual; relacionar informações textuais com conteúdos externos; integrar os elementos textuais em unidades mais globais e sintéticas; comprovar se a informação que vai aparecendo no texto e a que o leitor representa mentalmente é coerente com os seus conhecimentos prévios e com o tema; entre outras.

Globalmente, tem-se considerado que o ensino explícito da CL deve ter por base os três momentos da leitura: antes, durante e depois (Giasson, 1993; Ribeiro et al., 2010). Ademais, Viana e Ribeiro (2020), na plataforma LER, defendem que as estratégias a implementar devem ser diferenciadas consoante o momento da leitura e contemplar sempre os quatro níveis de compreensão (literal, de reorganização, inferencial e de compreensão crítica), já definidos anteriormente.

Ribeiro et al. (2010) apresentam uma sistematização de estratégias com base na revisão de literatura específica (Duarte & Micaelo, 2007; Giasson, 1993; Irwin, 1986; Sim-Sim). Estas estratégias pretendem ensinar a compreender os textos, com base nas três fases de leitura atrás expostas: antes, durante e depois, como se observa na Tabela 2.

Tabela 2

Classificação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura

Antes da leitura do texto
• Dar informações sobre o texto. • Formular perguntas sobre o texto. • Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo. • Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto. • Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos. • Activar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto. • Explicar palavras ou aspetos-chaves do texto. • Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem. • Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto. • Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram.

-
- Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo.
 - Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já

lidos do mesmo autor.

- Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura.
- Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura.
- Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).

Durante da leitura do texto

- Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender.
- Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem.
- Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido.
- Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior.
- Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.
- Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato.
- Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores.
- Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.
- Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.
- Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.

Depois da leitura do texto

- Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.
 - Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.
 - Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto.
 - Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.
-

-
- Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão.
 - Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
 - Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.
 - Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.
 - Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:
 - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto.
 - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto.
 - Identificar a ordem/sequência de acções que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.
 - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos.
 - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas.
 - Construir quadros - sínteses da informação fornecida.
 - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.
 - Completar esquemas.
 - Resumir o texto.
 - Atribuir um título ao texto.
 - Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto.
 - Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto.
 - Avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo.
 - Apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor.
 - Continuar ou finalizar uma história/texto.
 - Fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura.

Nota. Retirado de Ribeiro et al. (2010, pp. 16-18)

Para o sucesso destas estratégias, é ao professor que cabe a responsabilidade de as ensinar e implementar, considerando as necessidades dos seus alunos, promovendo “capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto” (Carvalho & Sousa, 2011, p. 118) e não deixando o aluno sozinho com o texto (Sánchez, 2003)

Por fim, estamos na era digital e o papel dos computadores é central e inquestionável. O *National Reading Panel* (2000) concluiu que os estudos existentes à data eram escassos e que, embora promissor, o uso de computador para ensinar a ler não era ainda muito significativo, visto que apenas reproduzia práticas tradicionais, sem qualquer inovação. No entanto, nos anos subsequentes, alguns autores têm vindo a defender o uso das novas tecnologias como um auxiliar valioso na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da CL (Cruz, 2007). Como Ferreira e Horta (2015) advogam, “a utilização dos computadores oferece muitas vantagens para praticar e desenvolver as capacidades da leitura, ajudando os alunos a ultrapassar dificuldades na leitura” (p.152). Cruz (2020) acrescenta que os alunos que mais beneficiam com o uso de computadores são os que apresentam mais dificuldades na leitura, pelas vantagens que oferecem:

Na verdade, entre outras vantagens, os programas informatizados são motivantes: permitem uma aprendizagem individualizada, numa relação de um para um; podem ajudar a desenvolver processos de automatismo; e fornecem tempo para pensar acerca do material escrito. Por outro lado, o facto de muitos programas serem apresentados como se de jogos se tratassem, aumenta o seu interesse para o aluno, o que cria um clima mais distendido e capta mais facilmente a atenção de quem está a usar o programa. (p.169)

O uso dos meios tecnológicos não deve ser entendido como um substituto do livro ou do professor, mas sim, como complemento, um aliado, um instrumento pedagógico, que, bem utilizado, poderá ajudar a promover a CL, como conclui o estudo de Serrano-Mendizábal et al. (2023). Efetivamente, estes investigadores argumentam que, ainda que as crianças prefiram ler através de monitores, são mais competentes a ler a partir do papel, por isso, os professores devem continuar a encorajar a leitura (especialmente as mais extensas) em suporte papel, embora a possam complementar com tarefas através do uso do computador.

Portanto, ensinar de forma explícita como compreender o texto escrito é possível e de suma importância para formar “um leitor activo, autónomo, criativo e crítico” (Ferreira & Horta,

2015, p.52). Não é suficiente justificarmos as dificuldades da leitura apenas com o desinteresse dos jovens pelos livros em detrimento dos conteúdos digitais a que têm acesso. É possível ensinar a compreender e ensinar as estratégias de aprendizagem desta competência, que devem ser motivadoras e dinamizadas o mais cedo possível, consistentemente em todo o percurso escolar, sendo o papel dos professores imprescindível para que os alunos alcancem níveis superiores de compreensão. Seguramente, o sucesso deste processo se refletirá no sucesso nas restantes áreas académicas.

5. A Perturbação do Espetro do Autismo

5.1. Caracterização da PEA

O conceito “autismo” tem já uma longa história e o seu significado tem sofrido alterações ao longo do tempo.

Eugene Bleuler, em 1911, introduziu na literatura científica o termo “autismo”, a partir do radical grego *autós*, que significa “de si mesmo”. De acordo com Canal et al. (2013), Bleuler usou este termo para descrever o mundo de fantasia que as pessoas com esquizofrenia apresentavam.

Mais tarde, em 1943, Kanner, usando a mesma designação, publicou um estudo com o título *Autistic Disturbances of Affective Contact*, decorrente da observação feita a 11 crianças (8 rapazes e 3 raparigas), cujo comportamento se diferenciava, sobretudo pelo isolamento social, havendo alterações severas no comportamento e comunicação. Nesta publicação, apresentou, como características do autismo, a “incapacidade de relacionamento com os outros, falhas no uso da linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade, excitação fácil com determinados objetos ou tópicos” (Lima, 2012, p.1).

Em 1944, Hans Asperger definiu a Síndrome de Asperger, com os mesmos contornos de Kanner, embora mais ligeiros, num artigo intitulado *Autistic Psycopathy in Childhood*. Neste estudo, descreve o comportamento de um conjunto de rapazes, em que se destaca o “contacto social inapropriado com comunicação social peculiar, criando palavras originais, com pobreza de expressões faciais e de gestos e com muito movimentos estereotipados, inteligência normal ou acima da média” (Lima, 2012, p.1). Apesar desta identificação, a obra de Hans Asperger não teve grande notoriedade e permaneceu desconhecida (Coelho & Aguiar, 2013), possivelmente por ter sido escrita em alemão e a sua publicação ter coincidido com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Durante os anos 50 e 60, a literatura era controversa sobre a perturbação descrita por Kanner e surgiram muitos termos para o diagnóstico: esquizofrenia infantil, psicose simbólica, psicose autística, entre outros (Coelho & Aguiar, 2013). Acreditava-se que esta perturbação seria causada pelo afastamento emocional dos pais, em que autismo surgia na criança como um mecanismo de defesa a um ambiente hostil (“mãe frigorífico”, hipótese proposta por Kanner). O tratamento aconselhado era a terapia psicanalítica, o que “implicava frequentemente retirar a criança do meio familiar considerado patogénico” (Coelho & Aguiar, 2013, p. 8).

A partir dos anos 60, surgem outras propostas, que associam o autismo a causas orgânicas. Por esta altura, são também defendidas abordagens psicoeducacionais e métodos de modificação de comportamento como os modelos de intervenção mais aconselhados.

Já nos anos 70, o autismo foi sendo cada vez mais estudado e, em 1979, Lorna Wing e Judith Gould introduziram a expressão “espectro do autismo”. Concluíram, num estudo epidemiológico, que uma grande parte das crianças apresentava dificuldades na interação social, comunicação e imaginação. Esta tríade de impedimentos (Tríade de Lorna Wing) foi considerada por estas autoras como um contínuo, ou seja, teriam de coexistir estas três condições para um diagnóstico (Coelho & Aguiar, 2013; Lima, 2012 e 2015; Pereira, 2011; Rivière, 2004). Com efeito, o autismo contempla desde alterações mais graves (como as descritas por Kanner) às mais ligeiras, na socialização e comportamento (Lima, 2015).

Em 1980, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III) define os primeiros critérios de diagnóstico e, em 1994, na DSM-IV, a Perturbação do Espectro do Autismo surge integrada na categoria Perturbação Global do Desenvolvimento, em que estão comprometidas as seguintes áreas: interação social, comunicação e padrões de comportamento, interesses e atividades repetitivos, restritos e estereotipados. Existem variações de gravidade e de diversidade: Perturbação de Asperger, Perturbação Autista (a mais aproximada da proposta de Kenner), Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra especificação (Matos, 2009).

Atualmente, de acordo com o DSM-5-TR, o conceito Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), é considerado como uma Perturbação do Neurodesenvolvimento, que mantém o termo “espectro”, introduzido por Lorna Wing e Judith Gould, e é caracterizada pelo défice em duas áreas:

- “Défices persistentes na comunicação e na interação social em vários contextos”;
- “Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”.

Têm de estar reunidos ainda os seguintes critérios:

- “Os sintomas têm de estar presentes no início do período de desenvolvimento”;
- “Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo”;
- “Estas perturbações não são mais bem explicadas por incapacidade intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou atraso global do desenvolvimento” (pp.57 e 58).

O DSM-5-TR define a gravidade em três níveis dos critérios A e B: nível 1 (necessidade de apoio); nível 2 (necessidade de apoio substancial); nível 3 (necessidade de muito apoio), tal como espelhado na Tabela 3:

Tabela 3

Níveis de gravidade da Perturbação do Espectro do Autismo.

Nível de gravidade	Comunicação e interação social	Interesses restritos e comportamentos repetitivos
Nível 3 «Requerendo suporte muito substancial»	Défices graves nas habilidades verbais e não verbais de comunicação social.	Inflexibilidade do comportamento que interfere em todos os contextos.
Nível 2 «Requerendo suporte substancial»	Défice marcados nas habilidades verbais e não verbais de comunicação social. Os défices sociais são aparentes mesmo com suporte no local.	É óbvio para o observador casual a inflexibilidade do comportamento. Este comportamento interfere em vários contextos.
Nível 1 «Requerendo suporte»	Défices comunicativos com prejuízos visíveis.	Inflexibilidade de comportamento pelo menos num contexto.

Nota. Adaptado de DSM-5-TR (2022, p.60).

Portanto, os indivíduos com PEA constituem um grupo heterogéneo já que podem apresentar diversas características, como níveis diferentes de gravidade, podendo ou não apresentar comorbilidades. As mais comuns são, segundo a DSM-5-TR, a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), a Perturbação da Linguagem e a Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade (PHDA).

Alguns estudos (Lima, 2015; Pereira, 2011; Ozonoff et al., 2010) indicam que os primeiros sinais de PEA, ainda que não se manifestem à nascença, podem ser percebidos, mesmo que subtilmente, entre os 6 e os 12 meses, sendo diferentes de indivíduo para

indivíduo. Geralmente manifestam-se num atraso ou desenvolvimento atípico da comunicação e interação social.

Embora o diagnóstico não seja fácil, é crucial estar alerta para dar início à intervenção o mais precocemente para que a evolução seja significativa (Baixauli et al., 2020; Benitez & Domeniconi, 201; Coelho & Aguiar, 2013; Lima, 2012; Lima et al., 2023; Roycroft, 2021; Saad, 2022). Alguns dos sinais precoces de alerta são os seguintes, de acordo com Lima (2012): ausência de atenção partilhada; falta de desejo de estar próximo do outro; isolamento; ausência de contacto ocular; não responder ao nome; ausência da reciprocidade do sorriso; não apontar; falta de intenção comunicativa; ausência ou défices na fala.

Os défices na comunicação são, em todas as fases, o aspeto mais relevante, em conjunto com as dificuldades na relação interpessoal (Canal et al., 2013; Hewitt, 2006; Lima, 2012 e 2015; Paynter, 2015; Rivière, 2004; Verdugo & Schalock, 2013). É por esta razão que, aos três anos, o diagnóstico já pode ser feito com mais estabilidade, dado que, nesta fase as crianças, sem situações típicas, “começam a aumentar o interesse pelo outro e aumentam o tempo em que estão em situação egocêntricas para passarem a centrar as suas atenções nos outros e na relação com os seus pares” (Lima, 2015, p.84).

Pode existir atraso ou ausência de linguagem oral (sem tentativas de compensação através de modos alternativos); incapacidade de iniciar ou manter uma conversação; uso estereotipado ou repetitivo da linguagem; ecolalia imediata ou deferida; dificuldade em respeitar o turno numa conversação; conteúdo descontextualizado; prosódia atípica; discurso literal, com pouca abstração/simbolismo (Canal et al., 2013; Cumine et al., 2006; Hewitt, 2006; Lima, 2012 e 2015; Paynter, 2015; Rivière, 2004).

No que diz respeito à interação social, outro critério a valorizar, são mais relevantes e comuns o défice na atenção conjunta; o desinteresse na interação e na partilha social; a falta de compreensão de convenções sociais; a dificuldade em manter o contacto ocular e desajuste na linguagem corporal; a dificuldade em compreender a perspetiva dos outros, isto é, o denominado Transtorno da Teoria da Mente. A este propósito, refira-se Rivière (2004), que explica que Baron-Cohen, Leslie e Frith, em 1985, formularam a teoria de que o autismo consistia num “transtorno específico de uma capacidade humana muito importante a que se denomina ‘teoria da mente’” (p.237). Pereira (2011) esclarece, parafraseando os mesmos investigadores, que a Teoria da Mente é “uma falha na competência para representar estados mentais (...) e posteriormente uma falha na coerência central (...) onde estão implicados os actos conducentes à significação” (p.194).

Respeitante ao comportamento, encontramos, geralmente, movimentos ou atividades repetitivas (por exemplo, abanar as mãos, girar objetos, bater com a cabeça, gemidos...); insistência em manter rotinas e resistência à mudança (fazer sempre o mesmo percurso, rituais para deitar, para sair de casa, rigidez no padrão alimentar...); interesses fixos, circunscritos e fora do comum (por exemplo, comboios, bandeiras, insetos...).

Sendo esta perturbação de tão extensa amplitude, poderá haver outras características “variáveis”, elencadas por Coelho e Aguiar (2013, pp. 25-34):

- Alteração do contacto ocular e da observação dos objetos: tendência para olhar para a boca do interlocutor em vez dos olhos ou olhar de relance para as pessoas e objetos, pelo “canto do olho”;
- Motricidade: alguma falta de agilidade em correr, em jogar jogos coletivos ou a apertar botões, por exemplo;
- Aspetos perceptivos e sensoriais: hipersensibilidade ou hiposensibilidade a alguns estímulos sensoriais (por exemplo, a ruídos, texturas, cheiros...);
- Cognição: algumas crianças apresentam um desenvolvimento intelectual acima da média (“savants”) em contraste com outras, com desenvolvimento intelectual abaixo da média;
- Aspetos cognitivos específicos: a memória visual e para rotinas e o processamento visual são, com alguma frequência, pontos fortes na PEA;
- Compreensão e expressão de emoções comprometidas;
- Comportamentos desadequados ou socialmente imaturos;
- Alterações dos padrões de sono e alimentação.

Existem poucos estudos que descrevam o desenvolvimento da PEA desde a infância à idade adulta, contudo, a intensidade dos sintomas pode reduzir na adolescência e no início da idade adulta, mas nunca ao ponto de um indivíduo deixar de ter esta perturbação (Canal et al., 2013; Martini et al., 2024; Verdugo & Schalock, 2013).

No entanto, “quanto mais precoce for a intervenção, maior probabilidade de uma melhor evolução” (Lima, 2012, p.7). A evolução da PEA não está ainda bem estudada, mas os seus sintomas, embora não desapareçam totalmente, na generalidade, parecem ficar mais ténues, por exemplo, ao nível da socialização. Não obstante, há que frisar que a evolução dependerá também da gravidade da situação e das possíveis comorbilidades existentes (Lima, 2012). Por exemplo, na presença da PDI e do atraso do desenvolvimento da linguagem

(associadas ou isoladas), a evolução será mais comprometida. Portanto, quanto mais grave for(em) a(s) comorbilidade(s) mais difícil será a evolução. Por isso, é fundamental que a intervenção seja desenhada de acordo com a especificidade de cada criança e o mais precocemente possível, pois, quanto mais cedo for implementada, maior é a probabilidade de existir uma evolução positiva (Lima, 2012; Roycroft, 2015).

5.2. Etiologia

Como refere Rivière (2004), “o autismo continua ocultando sua origem e grande parte de sua natureza, apresentando desafios à intervenção educativa e terapêutica” (p. 234). Com efeito, no que diz respeito à sua etiologia, apesar dos vários estudos existentes, ainda não há conhecimento científico suficiente que determine com exatidão esta condição. Não há nenhum teste, análise ou exame que diagnostique precisamente a PEA e não é possível identificar esta perturbação “através de um comportamento específico; é deduzido pela análise do padrão comportamental” e depende de um “conhecimento clínico consolidado dos antecedentes” (Uta Frith, 1989, citado por Cumine et al., 2006, p.20).

Segundo Lima (2015), “as PEA são hoje consideradas como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias mais complexas mais «hereditáveis»” (p. 96). Coelho e Aguiar (2013) acrescentam que para esta causa biológica devem ser considerados “factores genéticos, causas pré e pós-natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental” (p. 7).

Pesquisas recentes apontam para várias possibilidades, como a idade avançada dos pais na concepção (principalmente a idade paterna), exposição pré-natal a poluição do ar ou pesticidas, obesidade materna, diabetes, distúrbios imunológicos, prematuridade extrema, baixo peso ao nascer, complicações no parto que causam privação de oxigénio no cérebro do bebé e falta de vitaminas durante a gravidez. No entanto, esses fatores sozinhos não são a causa direta do autismo, mas podem aumentar a probabilidade de uma criança desenvolver a condição, quando combinados com fatores genéticos. Portanto, a influência de fatores ambientais, comparativamente aos genéticos, é diminuta (Martini et al., 2024).

A literatura diz-nos que as alterações e dificuldades associadas à PEA são as mesmas nos dois géneros, contudo, a expressão no género feminino é menos evidente. Por exemplo, genericamente, os rapazes tendem a ter reações físicas mais evidentes para expressar as emoções, enquanto as raparigas são mais hábeis na sua verbalização (APA, 2022) . A falta de contacto ocular ou isolamento são outros exemplos que costumeiramente não são

valorizadas nas meninas. São entendidas com recatadas, ou tímidas. Aliás, muitas meninas com PEA são descritas como observadoras e atentas ao comportamento dos outros antes de entrarem numa situação de interação. Esta observação permite-lhes saberem o que é esperado delas: frases, sorrisos, expressões faciais. Ou seja, recorrem mais à suas competências intelectuais do que à sua intuição. Este comportamento é observável na escola, em que as raparigas exibem, muitas vezes, um comportamento exemplar, evitando chamar a atenção.

Estas características da PEA no feminino, que facilmente passam despercebidas, conduzem frequentemente ao desconhecimento da problemática e ao adiamento da procura de ajuda especializada. Com efeito, Kaat et al. (2021) apresentam um estudo em que concluem que não há muita disparidade nas características na PEA no sexo masculino e feminino, embora sugiram que pesquisas futuras sobre este tema devem ser feitas.

Em síntese, não há uma causa definida para a PEA. Sabe-se que os fatores genéticos são cruciais, mas há também que atender aos “fatores intrínsecos” (Coelho & Aguiar, 2013, p.7) e aos fatores ambientais, como, por exemplo: “idade dos pais avançada, baixo peso à nascença ou exposição fetal ao valproato” (DSM-5-TR, p. 66).

5.3. Prevalência

A prevalência global do autismo é estimada em cerca de 1 em cada 100 crianças, de acordo com a OMS (2023). Essa estimativa reflete um aumento em comparação com dados anteriores, como os de 2012, quando a prevalência era de 0,62% (Elsabbagh et al., 2012). No entanto, esta taxa pode variar de acordo com alguns fatores, nomeadamente o sexo (a incidência no sexo masculino é superior) e grupos sociodemográficos (Zeidan et al., 2022). A percentagem média de casos em que se verifica simultaneamente PEA e deficiência intelectual é de 33%. Nos Estados Unidos, a taxa de PEA é significativamente maior, com 1 em cada 36 crianças sendo diagnosticada com autismo (Maenner et al., 2023).

Em Portugal, não temos conhecimento de dados tão atualizados. Existe um estudo realizado em 2005 por Guiomar Gonçalves de Oliveira, que apontava para uma prevalência estimada em Portugal de cerca de uma em cada mil crianças em idade escolar. O site *World Population Review* indica que, em 2019, a prevalência do autismo em Portugal era de aproximadamente 1 em cada 201 crianças (496,61 por 100.000). Mais recentemente, na região Centro, uma pesquisa revelou uma prevalência de cerca de 0,5% entre crianças em

idade escolar, com variações, dependendo do tipo de escola e da presença de unidades especializadas (Rasga et al., 2020).

A distribuição da PEA por géneros não é equitativa. Com efeito, os estudos existentes apontam para uma maior incidência de PEA nos rapazes relativamente às raparigas. Em 2010, Atwood (2010) estabelecia uma proporção de 4:1. Zeidan et al. (2022) apresentam uma proporção semelhante (4:2). Grosvenor et al. (2024) indicam que, embora a prevalência de PEA no género masculino seja maior, é uma tendência que tem vindo a descer, justificando, tal como Atwood (2010), que o diagnóstico de PEA nas raparigas é mais difícil, visto que têm tendência a encobrir as suas dificuldades, pelo que os sintomas de PEA são mais leves, como já referido. Contudo, o relatório de Zeidan et al. (2022) sublinha que, embora a percentagem de PEA no género feminino seja menor, geralmente, é de cariz mais acentuado relativamente aos casos no género masculino.

Mesmo sem acesso a dados precisos, aqueles de que dispomos refletem o crescimento da prevalência em Portugal e no mundo. Não descartando um real crescimento de casos de autismo, o número crescente também se justifica através da combinação de vários fatores: critérios de diagnóstico mais precisos; mais conhecimento e consciência sobre a PEA, acessos melhorados a serviços de saúde e mais instrumentos de rastreio (Lima, 2012). No entanto, a PEA ainda oferece muitas dúvidas, pelo que carece de mais estudos para uma compreensão mais apurada.

6. A PEA e a compreensão leitora

Como já exposto, a PEA caracteriza-se pela diversidade e heterogeneidade da severidade dos sintomas, que contribuem frequentemente para um decréscimo do nível de qualidade de vida. Uma das limitações comuns é a da CL, que interfere na aprendizagem de distintas áreas curriculares, o que acaba por se repercutir na vida académica, social e profissional destes indivíduos (Aguiar - Aguiar et al., 2020; Baixauli et al., 2020; Lima, 2012; Roycroft, 2012; Sartini et al., 2018; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Walter & Nunes, 2020).

Alguns estudos apresentam algumas estatísticas a este respeito. Beckerson et al. (2024) indicam que 65% das crianças com PEA têm défices na CL, valor significativamente mais alto do que as dificuldades sentidas pelas crianças neurotípicas (3 a 10%). Davidson et al. (2018) apresentam um intervalo entre 38 a 73%, e Baixauli et al. (2020) referem que 30% das pessoas com PEA têm problemas na CL em comparação com os 6% do resto da população, acrescentando que 60% das pessoas com PEA acumulam dificuldades na escrita.

A CL é um processo multifacetado, que requer capacidades cognitivas e linguísticas, também estas bastantes complexas e diversas (Solari et al., 2017). Deste modo, compreende-se a existência uma grande amplitude nas dificuldades na CL.

Vários estudos indicam que, embora muitas pessoas com PEA dominem a descodificação de um texto, não conseguem extrair significado do mesmo (Marshall & Myers, 2021). Em algumas situações, verifica-se a hiperlexia, ou seja, existe fluência na leitura, mas sem compreensão. Nestes casos, a competência de descodificação é adquirida muito precocemente, de forma espontânea, ainda numa fase pré-escolar (Carberry, 2014; Davidson, 2021), mas com incipiente CL. Bell (2007), citado por Carberry (2014), refere que estes alunos dificilmente compreendem unidades textuais alargadas, ou revelam dificuldades em relatar ideias, fazer inferências, memorizar estruturas frásicas, ou em responder a perguntas sobre o texto.

Uma das características apontadas para a hiperlexia é o facto de estes alunos geralmente terem facilidade na perceção visual, facilitando o reconhecimento de palavras (Nation et al., 2006). No entanto, é comum que esta leitura competente (ao nível do reconhecimento de palavras) decresça com o passar da idade (Norbury & Nation, 2010). Mesmo não estando diante de casos de hiperlexias, ou seja, não haver excelência na descodificação, o mais comum, nos alunos com PEA que adquiriram satisfatórios níveis de leitura, é existirem dificuldades na compreensão escrita e oral.

Roycroft (2015) e Brown et al. (2013) apontam a existência de grande diversidade nas competências leitoras de indivíduos com PEA. Por isso, mais pesquisa nesta área é necessária para que se possam desenvolver estratégias que efetivamente apoiem estes indivíduos no desenvolvimento da CL, competência basilar para o bem-estar individual e para a plena integração na sociedade (Anmer, 2022; Carberry, 2014; Marshall & Myers, 2021; Nation et al., 2006; Roycroft, 2021; Saad, 2022; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Alguns autores procuram caracterizar esta diversidade, definindo perfis de leitores na PEA (Davidson, 2021; McIntyre et al., 2017; Roycroft, 2015; Solari et al., 2017), contudo, Brown et al. (2013) defendem que não se deve associar o autismo a nenhum perfil leitor, dada a grande heterogeneidade nesta problemática e ao facto de o diagnóstico de PEA não ser necessariamente preditor de dificuldades na CL: “Thus, the unavoidable consequence of the great variability in ASD suggests that having ASD alone does not necessarily predict that such an individual will have reading comprehension deficits” (p. 949). Estes investigadores sugerem antes que as necessidades individuais devem ser bem conhecidas, nomeadamente, as capacidades linguísticas, para compreender (ou prever) a dificuldade na CL.

Alguns estudos procuram compreender o que subjaz à dificuldade na CL. São consensuais os seguintes fatores: Teoria da Mente, déficit nas funções executivas, Teoria da Coerência Central e limitações linguísticas (Baixauli et al., 2020; Cortez & Fernandes, 2019; Kimhi et al., 2022; Lima et al., 2023; Roycroft, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Wang et al., 2023).

Relativamente, à primeira, a Teoria da Mente, foi proposta por Baron-Cohen e Leslie e Frith, nos anos 80. Segundo estes autores, as crianças com PEA não conseguem atribuir estados mentais, ou seja, são incapazes de compreender os outros, de inferir crenças, sentimentos e intenções, o que as inibe de prever os comportamentos dos outros.

Baron-Cohen, em 1990, utiliza o termo “cegueira mental” para descrever os comportamentos desadequados em interações sociais, o que se traduz em dificuldades nas relações pessoais, na atenção conjunta e na aprendizagem do jogo social. Consequentemente, a interação social, a comunicação e o desenvolvimento da abstração ficam comprometidas. Davidson (2021) indica que a Teoria da Mente e as capacidades de interação e de comunicação social, que estão intimamente relacionadas, são preditores da capacidade CL na PEA (p.189). Por sua vez, Tonelli (2011) defende que, “atualmente, após muitos estudos (...) sabe-se que nem todos os indivíduos portadores do transtorno falham na interpretação de testes que exigem mentalização, mas que a maioria deles apresenta um atraso no desenvolvimento de habilidades relacionadas com a Teoria da Mente em relação a crianças com desenvolvimento típico.

Portanto, esta perspetiva pode explicar também, em parte, porque os alunos com PEA têm problemas na CL. Para compreender, o leitor tem de inferir sobre o estado mental das personagens, ou interpretar metáforas, por exemplo. É necessário que o leitor faça uma representação mental do texto, entenda as perspetivas e intenções das personagens e do autor. Baixauli et al. (2020) aponta que as crianças com PEA “parecem mostrar mais dificuldades na compreensão de textos de alto conteúdo social, inferir intenções das personagens e estabelecer conexões causais entre os acontecimentos da história” (p. 38). A mesma opinião é partilhada por outros estudos (Tárraga-Mínguez et al., 2020; Roycroft, 2015, e Wang et al. 2023).

Quanto ao déficit nas funções executivas, segundo Lima (2012), esta teoria foi publicada em 1978 por Damasio e Maurer. Defendiam que as crianças com autismo têm um déficit nas funções executivas (Baixauli et al., 2020; Davidson et al., 2018; Lima, 2012; Nguyen et al., 2015; Roycroft, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020). Hemmers (2022) explica que as funções executivas dizem respeito a processos mentais de ordem superior, organizadas em

subdomínios: planificação; flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, o controlo inibitório e a manutenção da atenção. Todos estes processos concorrem para a CL e não são utilizados separadamente: o leitor deve manter a atenção, ou seja, focar-se no texto, reter e articular informações, dar menos importância a informações acessórias e relevar as principais. Além disso, deve também monitorizar a sua compreensão, seleccionando a informação necessária e ajustar as estratégias de leitura em função do objetivo (Baixauli et al., 2020).

Walter e Nunes (2020) argumentam:

Esse déficit tipicamente impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações (ex. sequenciar os eventos em uma história), planejar (ex.: integrar informações de múltiplas fontes, incluindo conhecimento prévio) e monitorar a compreensão leitora (ex.: criar imagens mentais, sumarizar informações lidas). (p.624)

Davidson (2021) e Beckerson et al. (2024) explicitam que, embora o défice nas funções executivas contribua para as dificuldades na CL de crianças com PEA, deve ser feita mais pesquisa nesta área, visto que a que existe não explica suficientemente a existência de distintos perfis de leitores com PEA.

No que diz respeito, à Teoria da Coerência Central, Frith (1994) caracteriza-a como a capacidade de integrar informações para criar um significado que vá além do contexto imediato. Dessa forma, crianças com PEA apresentam uma baixa capacidade de processar informações de maneira global, de contextualizar significados e de entender ironias. Como resultado, têm dificuldade em extrair e integrar de forma coerente os significados e ideias das informações que recebem, pois não conseguem perceber o todo, concentrando-se frequentemente em detalhes e aspetos superficiais (Carberry, 2014; Roycroft, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020). Por outras palavras, “falham em desenvolver, de forma espontânea, habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual” (Walter & Nunes, 2020, p.624).

Esta teoria explica a razão pela qual as crianças com PEA têm mais facilidade em compreender informação detalhada, em terem apetência para construção de puzzles, terem interesses restritos, e de terem dificuldade em “processar informação complexa” e de “ver as ligações entre os temas e as experiências, na generalização, e na aplicação de novos conhecimentos a diferentes contextos” (Lima, 2012, p.84). Esta teoria, conjuntamente com a

da Teoria da Mente também poderá explicar a dificuldade na partilha de atenção. Contudo, tal como nas outras teorias, a pesquisa existente ainda não é suficiente (Lima, 2012).

Estas teorias poderão ajudar a esclarecer o que subjaz a estes défices e a orientar o tipo de intervenções a implementar no sentido de ajudar os indivíduos com PEA a ultrapassarem estas dificuldades (Nguyen, 2015; Roycroft, 2015). No entanto, sublinhamos que mais estudos são necessários para compreender as relações entre estas teorias, a severidade e os tipos de leitura (Wang et al., 2023).

Apesar de a literatura, genericamente, defender estas teorias para justificar as comuns dificuldades na CL na PEA, é unânime o argumento relacionado com limitações na linguagem e na comunicação (Carberry, 2014; Lima, 2012; Roycroft, 2015; Walter & Nunes, 2020). De facto, esta situação agrava-se ainda mais em crianças sem oralidade, o que causa ainda maiores constrangimentos que interferem negativamente noutras áreas da sua vida.

Carberry (2014), citando Bell (2007), indica que a leitura resulta da integração de várias áreas: fonologia, fluência contextual, processamento ortográfico, vocabulário oral, e compreensão. Todos estes aspetos são cruciais e interdependentes, evoluindo à medida que o leitor vai lendo, ou seja, quanto mais lê, mas proficiente se torna. Segundo Randi et al. (2010), existe evidência de que os leitores menos competentes têm dificuldade nas competências da leitura de palavras, o que se repercute na compreensão das frases e dos textos. Por isso, muitos programas de literacia estão focados na descodificação, ou seja, no desenvolvimento dos primeiros passos da leitura e no trabalho isolado sobre os processos envolvidos na leitura.

Contudo, como Bell (2007), citado por Carberry (2014), expõe, esta abordagem estanque da leitura não ensina as crianças a ler, o que se torna ainda mais evidente nas que têm o diagnóstico de PEA, que, geralmente, oferecem resistência à mudança de métodos e de contextos. Deste modo, é preferível optar por uma combinação de múltiplas estratégias que não se foquem apenas em aprendizagens isoladas.

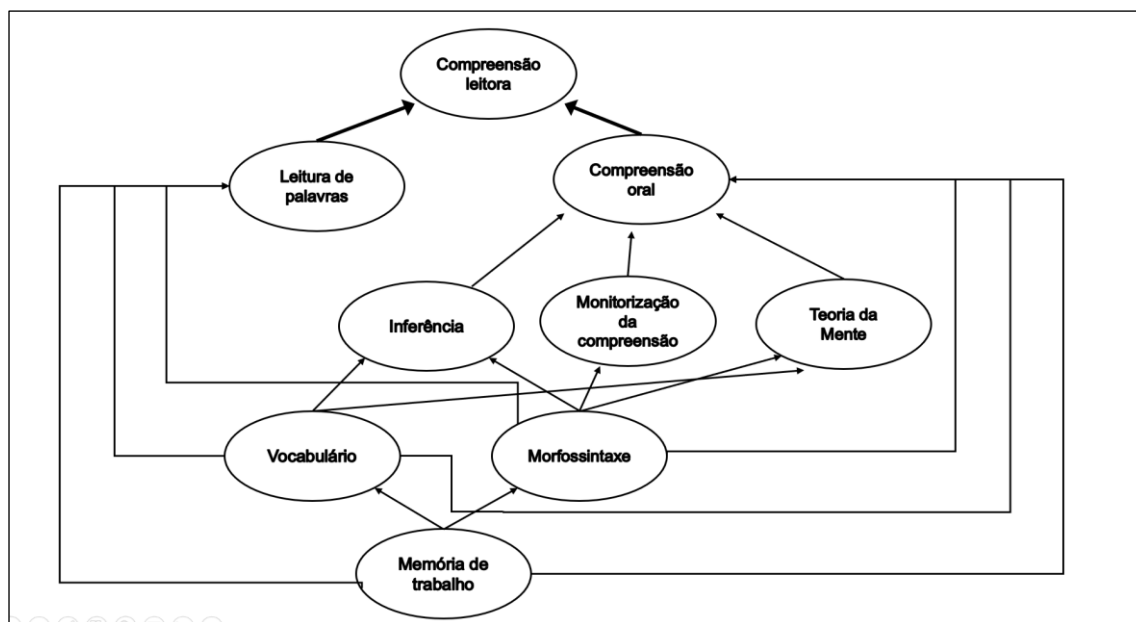
Alnemr (2022), Lima et al. (2023) e Saad (2022) referem que os défices na linguagem, como a baixa descodificação, escassez de vocabulário e o fraco domínio de estruturas gramaticais mais complexas estão na base da dificuldade na CL. Parece ser consensual que, quanto mais grave a severidade da PEA é, mais dificuldades se observam na descodificação e competências linguísticas (Baixauli et al., 2020). Esta heterogeneidade de leitores com PEA, nomeadamente a discrepância entre o desempenho na descodificação e acesso ao significado evidencia-se, sobretudo, na compreensão inferencial, quando o leitor tem de

estabelecer relações dentro do texto e é necessário um processamento mais profundo e implícito da informação.

Kim (2017) propõe o modelo DIER (*Direct and Indirect Effects of Reading*), que, embora não tenha sido construído com base na observação de crianças com PEA, pode oferecer importantes pistas para compreender as limitações na CL neste domínio. Este modelo integra o Modelo Simples de Leitura (MSL), de acordo com o qual a leitura é o resultado da compreensão da linguagem oral e da decodificação (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Se houver défices em cada uma destas áreas, a CL ficará comprometida. Vários autores têm sustentado este modelo, inclusive alguns portugueses, como é o caso de Cadime et al. (2017). Não obstante, o modelo DIER é defendido como sendo mais completo, já que acrescenta à compreensão oral a leitura de palavras como fator direto que contribui para a CL. Por sua vez, a memória de trabalho, o vocabulário, o conhecimento morfossintático, a capacidade de fazer inferências e de monitorizar a compreensão e a Teoria da Mente contribuem indiretamente para a CL (Davidson, 2021), tal como é apresentado na figura 2:

Figura 2

Representação simplificada do modelo DIER proposto por Kim (2017)



Nota. Adaptado de Davidson (2021, p. 183)

Como já exposto, os alunos com PEA apresentam frequentemente fragilidades nas áreas que sustentam a CL, de acordo com este modelo. Destaquemos o vocabulário e conhecimento morfossintático, já que todas as restantes competências que o DIER apresenta foram já tratadas anteriormente.

Relativamente ao vocabulário, é importante reconhecer e saber o significado das palavras no registo escrito e oral para compreender os textos. Assim, tanto a linguagem recetiva, como a expressiva, são indicadores da CL. Com efeito, a linguagem recetiva parece ser uma área deficitária nas crianças com PEA (Aguiar-Aguiar et al., 2020; Davidson, 2021; Roycroft, 2015; Wang et al., 2023). O facto de o repertório ser limitado acaba por prejudicar a compreensão textual.

No que diz respeito à morfossintaxe, relaciona-se com o conhecimento e capacidade de manipulação gramatical que a criança tem. Geralmente, os leitores menos competentes têm pouco conhecimento gramatical, apresentando dificuldades em compreender e utilizar palavras e estruturas frásicas mais complexas. Este é um aspeto também apontado por Saad (2022), Roycroft (2015) e Wang et al. (2023), que exemplificam a dificuldade que estes alunos apresentam em entender frases na passiva ou frases complexas com estruturas de subordinação.

Apesar de o modelo DIER poder ser útil para compreender as dificuldades linguísticas que subjazem à dificuldade na CL, este não avalia a comunicação social, mas Davidson (2021) considera-a a importante, principalmente quando se trata de PEA, já que é uma área descrita como a que mais dificuldades apresenta. O mesmo autor, citando Norbury (2014), diz que a comunicação social é a compreensão da intenção do falante e das pistas verbais e não verbais que assinalam essas intenções e permitem entender o contexto e as normas sociais. Ou seja, a comunicação social contribui para a CL porque as crianças usam o seu entendimento do funcionamento do mundo real para interpretar textos narrativos, por exemplo, e compreender o seu enquadramento social. Se esta competência de interpretar e utilizar a comunicação se encontra afetada, a leitura fica, sem dúvida, em situação precária.

Acrescente-se ainda que a dificuldade comunicativa tem uma relação estreita com a linguagem, que, como referido, integra várias competências, como a fonológica, sintática, semântica e pragmática. Esta última é a mais difícil de desenvolver para crianças com PEA, pois exige o uso da linguagem como meio de comunicação (Frith, 1994). Para estas crianças, a construção do significado das palavras é feita de forma literal, não compreendendo as ambiguidades que as palavras podem ter. Como a leitura é um processo que envolve

competências cognitivas, linguísticas e sociais, as pessoas com PEA enfrentam dificuldades tanto na leitura quanto na compreensão do que leem.

A pesquisa sugere que as crianças com PEA, ao contrário das crianças com desenvolvimento típico ou com dificuldades leitoras sem PEA, geralmente, combinam dificuldades cognitivas e défices na linguagem, o que lhes dificulta a CL. No entanto, ambas as competências cognitivas e linguísticas funcionam de forma compensatória.

Portanto, estas dificuldades evidenciam a necessidade de abordagens educacionais e terapêuticas adaptadas, que considerem as particularidades do processamento cognitivo destas crianças. O ensino explícito de estratégias de compreensão deve ser iniciado precocemente, disponibilizando recursos “direcionados à escolarização dessas crianças” (Lima et al., 2023, p.345), de acordo com o perfil de cada um (Roycroft, 2021).

7. O ensino da compreensão leitora na PEA

Ensinar alunos com PEA a ler e a compreender é um desafio para muitos professores que se sentem, frequentemente, desamparados e sem formação especializada para criar estratégias educativas eficazes, o que se traduz na existência de um vazio entre o potencial destes alunos e a prática educativa (Kimhi et al., 2022; Marshall & Myers, 2021; Solari et al., 2017). Genericamente, os professores usam as estratégias que lhes parecem mais exequíveis na sala de aula, não implementando práticas baseadas na evidência ou na pesquisa (Kimhi et al., 2022) por falta de tempo e de conhecimento (Carberry, 2014; Marshall & Myers, 2021). Além disso, intervir junto de alunos com PEA no mesmo espaço e tempo letivo da turma que integram, pode ser desafiante pela falta de preparação dos docentes, pelo comportamento disruptivo ou pela amplitude de dificuldades que estes alunos apresentam. Esta situação resulta em aprendizagens que ficam aquém do potencial dos alunos, distintos nas suas forças e fragilidades, o que contradiz o preconizado pelas orientações respeitantes à educação inclusiva.

Constituindo a CL uma competência nuclear para o sucesso académico, profissional e social, o papel da escola deve disponibilizar todos os meios para que todos os alunos a possam desenvolver. No caso da PEA, este é um desafio, não só porque esta é uma área em que, geralmente, os alunos experimentam diversas dificuldades, mas também devido à heterogeneidade do perfil destes alunos. Neste sentido, torna-se crucial que os professores usem abordagens individualizadas, adequadas às particularidades de cada aluno que têm diante de si (Carberry, 2014).

Tal como referido anteriormente, a leitura não é um processo natural, requer o ensino de estratégias explícitas de leitura (consciência fonológica e fonémica) e de estratégias de compreensão, as mais desafiantes, mas que literatura indica que são passíveis de ser ensinadas a alunos com PEA (Saad, 2022).

Atualmente, defende-se que as estratégias que devem ser implementadas são as mesmas que se dinamizam com alunos com desenvolvimento típico (Marshall & Myers, 2021; Roycroft, 2015). Porém, dadas as especificidades da PEA, devem eleger-se atividades estruturadas, organizadas num ambiente de aprendizagem favorável em função da especificidade de cada aluno. Deverá dar-se prioridade a atividades que requeiram suportes visuais, já que a perceção visual é frequentemente uma área em que estes alunos revelam mais facilidade.

Relativamente ao ambiente de aprendizagem, Alnemr (2022) sublinha que é comum os alunos com PEA apresentarem alguma sensibilidade a estímulos sensoriais, que podem afetar a sua autorregulação emocional, comunicação e até a própria linguagem. Para prevenir que estas características interfiram negativamente na aprendizagem, é aconselhável que os professores organizem os ambientes de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. O mesmo autor refere, no seu estudo, que há professores que possibilitam a estes alunos o uso de auriculares, cadeiras de baloiço e objetos/brinquedos *anti-stress* (*fidget toys*). Outros professores preparam a sala com música suave, por exemplo. Solari et al. (2017) apresentam os benefícios de as atividades implementadas serem incorporadas em rotinas, para não suscitarem atitudes de oposição e resistência à mudança, que são comuns neste tipo de alunos. Estes cuidados poderão favorecer o sucesso da implementação de estratégias de CL.

Uma das práticas mais referidas pela literatura específica é a leitura partilhada, pelos ganhos que pode oferecer ao nível do desenvolvimento da linguagem, nomeadamente no alargamento vocabular, conhecimento morfossintático, compreensão oral, entre outros. Solari et al. (2017) apresentam um estudo realizado por Clarke et al. (2010) em que, após uma intervenção intensiva na área do vocabulário e linguagem oral, se observaram desenvolvimentos consideráveis na CL de crianças entre os 8 e 9 anos com PEA com problemas na compreensão. Nesta intervenção foram criados momentos de leitura partilhada, em que adultos liam em voz alta para as crianças e interrompiam a leitura para lhes fazer questões ou comentários sobre o texto. Os alunos participantes alargaram o seu conhecimento e vocabulário, fatores dos quais a compreensão textual também depende.

Portanto, a leitura partilhada tem-se vindo a revelar uma estratégia positiva com benefícios no desenvolvimento da linguagem expressiva e recetiva, que favorece a comunicação e CL dos alunos com PEA (Solari et al., 2017). Sabendo que a linguagem escrita (ou visual) “surge eminentemente apoiada na linguagem falada, que depende essencialmente do processo auditivo” (Cruz, 2020, p. 15), a intervenção na área da compreensão oral terá também resultados positivos na CL (Solari et al., 2017).

Alnemr (2022) enfatiza a combinação de várias estratégias promotoras da CL, que visam colmatar as lacunas dos alunos com PEA. Estas podem ser associadas a áreas que não estão diretamente envolvidas com a leitura, mas que podem concorrer para o seu desenvolvimento. É o caso das que fomentam o alargamento de conhecimentos diversos, de socialização ou da linguagem (Alnemr, 2022).

A pesquisa bibliográfica mostrou-nos que a maioria dos autores que se debruça sobre estas questões tem concluído que as estratégias promotoras da CL na PEA devem atender, por um lado, às maiores dificuldades dos alunos, mas partirem das suas “forças”, para maximizarem os ganhos. Portanto, atividades de pendor visual, que apelem à memória ou que partam dos interesses dos alunos, terão mais hipóteses de serem bem aceites e de os conduzir a melhorias nesta área (Marshall & Myers, 2021; Stringfeld et al., 2011). Alguns exemplos destas atividades são os seguintes: gráficos, mapas cognitivos, esquemas, tabelas, mapas de histórias; *checklists*; destaque de palavras-chave; *flashcards*, entre outros.

São diversas as estratégias enumeradas pelos autores. Contudo, é possível constatar um alinhamento de opiniões, que frisam que as atividades devem ser organizadas de acordo com os três momentos de leitura, apresentados anteriormente: antes, durante e depois (Giasson, 1993; Ribeiro et al., 2010). Os efeitos são mais positivos quando os professores as combinam e adequam a cada caso (Alnemr, 2022; Roycroft, 2015; Saad, 2022).

Assim, apresentamos, na Tabela 4, uma seleção das estratégias promotoras da CL que têm sido consideradas favoráveis junto de alunos com PEA (Alnemr, 2022; Baixauli et al., 2020; Benitez & Domeniconi, 2016; Carberry, 2014; El Zein, 2014; Kimhi et al., 2022; Nguyen, 2015; Roycroft, 2015; Saad, 2022; Solari et al., 2017; Solis et al., 2021; Stringfeld et al., 2011; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Walter & Nunes, 2020):

Tabela 4

Estratégias promotoras da CL

Estratégias promotoras da CL	
Antes da leitura	• ativação de conhecimento prévio através de uma conversa sobre o tema, por exemplo; • descoberta de vocabulário; • exploração de aspetos <u>paratextuais</u> (títulos, imagens, mancha gráfica do texto, legendas, entre outros).
Durante a leitura	• leitura orientada com perguntas feitas pelo professor e aluno (ensino recíproco); • perguntas e respostas sobre o texto; • compreensão de pistas anafóricas (pronomes, por exemplo); • formulação de hipóteses para a antecipação de conteúdo; • interrupção da leitura para convidar os alunos a reagirem ao que leram; • elaboração de mapas mentais, de esquemas, tabelas... • destaque visual de palavras-chave. • delimitação do texto em partes lógicas; • compreensão da estrutura do texto; • utilização de suportes visuais (por exemplo, <u>flashcards</u> para associação de vocabulários, de sequências textuais, entre outros).
Após a leitura	• realização de sínteses para verificar a compreensão e facilitar a memorização; • preenchimento de esquemas; • tarefas de completamento (<u>cloze</u>); • discussão sobre o conteúdo textual; • perguntas e respostas sobre o texto.

Nota. Estratégias promotoras da compreensão leitora selecionadas a partir da leitura de Alnemr (2022); Baixauli et al. (2020); Benitez & Domeniconi (2016); Carberry (2014); El Zein (2014); Kimhi et al. (2022); Nguyen (2015); Roycroft (2015); Saad (2022); Solari et al. (2017); Solis et al. (2021); Stringfeld et al. (2011); Tárraga-Mínguez et al. (2020); Walter e Nunes (2020).

As estratégias acima listadas podem ser, de acordo com alguns autores, organizadas em diferentes práticas, das quais destacamos os trabalhos cooperativos. Tárraga-Mínguez et al. (2020) e Abnett (2013), citado por Alnemr (2022), recomendam a organização de tutorias de pares e grupos de discussão, por incentivar a leitura em voz alta e a interação entre alunos e professores. Esta prática oferece vantagens, já que o professor exemplifica e, através da modelação, os alunos são convidados a refletir e a falar sobre o texto.

Whalon et al. (2007) destacam o ensino e treino da CL através de perguntas recíprocas (numa dinâmica de pares) em que os alunos formulam perguntas e respostas para compreenderem o texto. Esta prática, que se pode apoiar no uso de pistas ou mapas visuais, pode ser vantajosa na medida em que estimula a automonitorização do leitor sobre o que já compreendeu sobre o texto.

A leitura orientada é outra prática recomendada pelo mesmo autor. Espera-se que os alunos passem a maior parte das sessões a ler silenciosamente e em voz alta para o professor. Discute-se também o texto, de uma forma estruturada, combinando estratégias diversas, respeitando os três momentos de leitura atrás listados. O professor, à medida que os alunos vão evoluindo, vai aumentando o nível de dificuldade, de acordo com o potencial de cada um.

A instrução direta é outra dinâmica referida por alguns autores (Solari et al., 2017; Whalon et al., 2007). Esta é uma intervenção centrada no professor e aluno em que o primeiro segue um guião previamente definido e assente nas seguintes componentes: modelação, reforço, retorno e aproximações sucessivas. É esperado que, com esta prática, o aluno vá conseguindo dominar os conceitos, dar respostas às instruções e fazer generalizações, ou seja, aplicar as aprendizagens noutros contextos de forma mais autónoma. Esta atividade concretiza-se, por exemplo, quando os alunos recebem instruções diretas sobre como delimitar um texto narrativo em partes lógicas e identificar os seus elementos nucleares (personagens, narrador, ação principal). Poderão ser usados suportes visuais, caso necessário. Com o tempo e com treino, os alunos serão capazes de reproduzir estes passos noutros textos. Solari et al. (2017) indicam que os resultados obtidos com esta dinâmica são particularmente relevantes nos alunos PEA, contrariando assim a tendência de enfoque nos detalhes fragmentados, sem os integrarem no contexto, o que se relaciona com o défice na Teoria da Coerência Central, já discutido previamente.

Stringfeld (2011) e Solari et al. (2017) sublinham igualmente a importância de se lerem textos narrativos pelos benefícios que podem oferecer não só em termos de desenvolvimento linguístico, mas também na compreensão de ideias, emoções, por exemplo. Com efeito, as histórias contêm relações sociais complexas com personagens motivadas por emoções e objetivos. Ao analisar estes textos através de instruções por parte do professor, os alunos aprendem a estudar e a compreender relações sociais, emoções e intenções das personagens, o que é uma dificuldade comum explicada pelo défice na Teoria da Mente.

Num mundo cada vez mais digital, o uso da tecnologia é uma inevitabilidade e está provado que a intervenção através de recursos digitais poderá ser benéfica, na medida em que permite a combinação de várias estratégias de leitura. Concomitantemente, o uso destes recursos potencia a atenção, promove a regulação do comportamento social e, consequentemente, melhora a aprendizagem (Alnemr, 2022; Saad, 2022; Tárraga-Mínguez et al., 2020) pelo seu carácter apelativo junto dos alunos com PEA.

Almner (2022) refere que os professores têm, genericamente, uma perceção positiva do uso do computador, valorizando, por um lado, o facto de os alunos estarem mais atentos e predispostos para a aprendizagem e, por outro, destacando a possibilidade de criar atividades individualizadas e utilizar estratégias que recorrem ao reconhecimento visual de palavras (*sight words*).

Saad (2022) indica igualmente que o uso do computador, orientado pelo professor, pode ajudar os alunos com PEA a trabalhar autonomamente, promovendo a melhoria da atenção e comportamento social. No entanto, apresenta a desvantagem de não proporcionar oportunidades de interação social, área em que estes alunos costumam apresentar mais défices. Conclui-se então que o recurso a estes dispositivos terá de ser feito com equilíbrio e numa lógica de complementaridade para potenciar os benefícios que podem oferecer.

Em síntese, diversas estratégias têm sido comprovadas como eficazes, mas, acima de tudo, tem sido defendido que a sua dinamização deve ser consistente e apoiada numa abordagem multidimensional, com prática assentes em evidências e adequadas à especificidade de cada aluno, assegurando um ambiente de aprendizagem favorável e estruturado. Acima de tudo, é importante ensinar os alunos com PEA a serem ativos, a terem consciência do que leem e do que não compreendem para poderem colmatar essas falhas.

Para maior sucesso, é imperativo que os docentes abandonem algumas conceções e práticas e invistam em formação específica. Efetivamente, alguns estudos revelam que os défices na CL se justificam também, em parte, pelo pouco estímulo e baixas expectativas dos professores devido aos diagnósticos e padrões comportamentais adversos dos alunos (Kimhi et al., 2022; Lourenço & Leite, 2015). Na verdade, não basta integrar um aluno com PEA numa turma de ensino regular e esperar que aprenda com base na modelação e interação com os seus pares. É necessário planear e fazer adequações, inclusive na organização do ambiente de aprendizagem para que a inclusão não seja uma utopia, mas antes uma realidade tangível (Lourenço & Leite, 2015).

III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| | " | | | "

1. Definição do problema e justificação do estudo

Saber ler, ou seja, extrair significado de um enunciado escrito, é uma competência basilar, cuja aquisição é morosa e complexa, dependente da aprendizagem formal (Cruz, 2020; Grau, 2008; Fernandes, 2022; Ferreira & Horta, 2015; Morais 1997; Sim-Sim, 1995). A incapacidade e as dificuldades na leitura refletem-se no sucesso escolar, social e profissional de cada indivíduo e até da sua própria comunidade, pelo que alguns autores indicam que “o ensinar e o aprender a ler é também uma questão de saúde pública” (Cruz, 2020, p.10).

A investigação refere que os alunos com PEA apresentam frequentemente problemas na CL, o que, como já referido, se repercute na sua vida académica, social e profissional (Baixauli et al., 2020; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

A educação inclusiva (D.L. n.º 54/2018) preconiza que todos os alunos devem ter acesso à educação que lhes permita a “plena inclusão social”. Para tal, é fundamental que lhes seja proporcionada a possibilidade de participação em “efetivas condições de equidade”, de terem respostas às suas necessidades e potencialidades.

No entanto, os desafios dos professores que lidam com estes alunos são diversos: por um lado, o de lhes dar a devida atenção, através da conceção e implementação de práticas que promovam a competência leitora, já que é essencial e transversal para a autonomia, aprendizagem e integração social; por outro, a gestão destes alunos na sala de aula, garantindo a sua integração e desenvolvimento, sem descurar o resto da turma. A necessidade de dar respostas aos alunos com dificuldades na leitura, sentida pelos docentes, é cada vez mais urgente, o que conduz a muitas incertezas, a alguns sucessos e também a algumas frustrações.

Efetivamente, enquanto professora de Português do EB, deparamo-nos cada vez mais com alunos com PEA que, embora consigam identificar a “informação explícita no texto” (Ribeiro & Viana, 2014, p.49), não a compreendem, ou seja, não lhe retiram significado. Observamos, igualmente, que, apesar da boa vontade e motivação dos docentes para ensinar e apoiar estes alunos, este é um processo difícil e muitos dos esforços reunidos nem sempre resultam em sucesso. É evidente a dissonância entre os pressupostos dos normativos legais e as práticas educativas.

Existem diversos estudos sobre a PEA, nomeadamente projetos de intervenção e práticas educativas relacionadas com a inclusão, comunicação, interação, aprendizagem da leitura, entre outros. Também é abundante a literatura sobre estratégias promotoras da CL para alunos com desenvolvimento típico. Contudo, são poucos os estudos que versam sobre

a CL em alunos com PEA, como indicam Alnmer (2022) e Saad (2022). Ampliando esta pesquisa ao panorama internacional, encontramos alguns trabalhos feitos em Espanha, no Brasil, e em língua inglesa. Especificamente sobre a CL na PEA em Portugal, o resultado da pesquisa é escasso.

Na literatura pesquisada, as intervenções são feitas normalmente por professores de Educação Especial ou por outros técnicos especializados apenas com grupos restritos de alunos, fora da sala de aula. Quando são implementadas em contexto-turma, ou realizadas pelo PER, não é referida a área disciplinar, inferindo-se que será na disciplina da língua materna. Outro aspeto que se destaca é o facto de os estudos pesquisados serem desenvolvidos maioritariamente na perspetiva do adulto. Sendo os alunos os que mais beneficiam destas investigações e intervenções, consideramos importante que se lhes dê voz para conhecermos e compreendermos as suas perceções e como sentem o impacto das práticas que são desenvolvidas, seguindo, por isso a Recomendação n.º 2/2021, em que o CNE sugere que as crianças devem participar e expor as suas opiniões no seu processo educativo.

Neste sentido, considerando “o interesse e a experiência do investigador” (Coutinho, 2018, p.51) e as razões expostas, julgamos pertinente conhecer e compreender as práticas que os professores de algumas áreas disciplinares implementam para promover a CL dos seus alunos com PEA, e caracterizar o impacto que têm, considerando a opinião de professores e alunos.

Estando, deste modo, o problema definido, que centrará e orientará todo o processo de investigação (Amado & Freire, 2014; Coutinho, 2018; Morgado, 2012; Pacheco, 2006), apresentamos a questão orientadora e os objetivos deste estudo.

2. Questões orientadoras do estudo

2.1. Questão orientadora

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), “uma investigação é, por definição, algo que se procura, (...) com todas as hesitações, desvios e incertezas” (p. 31). Por isso, é importante estabelecer um fio condutor claro, mesmo que sofra alterações durante o processo, para evitar que o investigador se veja “confrontado com montanhas de dados, para cuja interpretação se sentirá extremamente desamparado” (Flick, 2005, p.47). Desta forma, importa que se enuncie o projeto de investigação através da formulação de uma questão

partida, “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 33). Seguindo a proposta dos supracitados autores, formulamos a seguinte questão orientadora:

Que práticas promovem o desenvolvimento da CL junto de alunos do 2º e 3º ciclos do EB com PEA e quais são os seus efeitos, na perspetiva de professores e alunos?

2.2. Questões específicas

Da questão orientadora, decorrem as seguintes questões específicas:

1. Quais são as dificuldades identificadas pelos professores na CL dos alunos com PEA?
2. Quais são e como se caracterizam as práticas dos professores para promoverem a CL dos seus alunos com PEA?
3. Com que dificuldades os professores se deparam na implementação das estratégias promotoras da CL junto dos seus alunos com PEA?
4. Como é que os professores avaliam as suas práticas promotoras da CL junto dos alunos com PEA?
5. Qual é a opinião dos alunos de 2.º e 3.º Ciclos do EB com PEA sobre as estratégias promotoras da CL dinamizadas pelos seus professores?

3. Objetivos do estudo

3.1. Objetivos gerais

Flick (2005) defende que, da questão de partida surgem os objetivos, que devem ser claros, exequíveis e pertinentes. Propomos assim três objetivos gerais:

1. Caracterizar as práticas que os professores de várias áreas disciplinares implementam no sentido de promover a CL dos seus alunos de 2.º e 3.º Ciclos do EB com PEA.
2. Conhecer a perceção que os professores têm sobre o impacto das suas práticas no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA.
3. Conhecer a perceção que os alunos com PEA têm sobre a influência das práticas promotoras da CL desenvolvidas pelos seus professores.

3.2. Objetivos específicos

Os objetivos gerais desdobram-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer as dificuldades na CL dos alunos com PEA identificadas pelos seus professores.
2. Identificar e descrever as práticas de promoção da CL dinamizadas junto dos alunos com PEA.
3. Conhecer as dificuldades sentidas pelos professores na implementação de práticas promotoras da CL.
4. Conhecer a opinião dos professores sobre o impacto das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA.
5. Conhecer a opinião dos alunos com PEA sobre as práticas dos professores para promover a sua CL.

4. Natureza e desenho da investigação

4.1. Natureza do estudo

Este estudo inscreve-se no paradigma interpretativo (Coutinho, 2018), apresentando características da metodologia qualitativa, como defendido por Bogdan e Biklen (1994): a valorização do ambiente natural dos fenómenos; o carácter descritivo; uma atitude indutiva (partimos dos dados e não de premissas); valorização do processo em detrimento dos resultados; realce do significado (perspetiva dos participantes).

Portanto, pretende-se alcançar uma visão holística do contexto real, captando a perspetiva dos seus atores (Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994), nomeadamente professores e alunos, para possibilitar o desenvolvimento de conceitos, a descrição de realidades múltiplas e a compreensão de um fenómeno, neste caso, as estratégias usadas para desenvolver a CL de alunos com PEA e o seu impacto.

Na metodologia qualitativa, sem descurar o rigor, há flexibilidade, pois os investigadores relevam mais o processo de investigação do que os resultados (Carmo & Ferreira, 2015). Como Coutinho (2018) sintetiza:

o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem, pelo que pode acontecer que só se conheça o foco do problema depois de se começar a pesquisa ou trabalho de campo (p.329).

A este propósito, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que "a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados" (p.66). Deste modo, compreendemos melhor a expressão que Flick (2005, p.57) utiliza para descrever o modelo de investigação qualitativa: "circularidade". Assim, o processo de investigação, que se desenvolve em ambiente natural, é dinâmico e interativo, ajustando-se constantemente à medida que novas descobertas surgem, o que contribui para uma compreensão mais completa e ampla dos fenómenos estudados (Coutinho, 2018).

Em todas as etapas, o papel do investigador é crucial. Ele é "o instrumento de recolha de dados" e a sua "sensibilidade, conhecimento e experiência" são determinantes para garantirem "validade e fiabilidade dos dados" (Carmo & Ferreira, 2015, p. 161). Portanto, a sua participação poderá conduzir à emergência de conclusões a partir da análise dos dados que vão surgindo.

No âmbito da metodologia qualitativa, dadas as questões orientadoras formuladas anteriormente, consideramos que o estudo de caso é o que melhor se adequa a este trabalho por permitir compreender mais aprofundadamente um caso particular.

Efetivamente, o estudo de caso é uma investigação empírica que "investiga um fenómeno no seu ambiente natural" (Yin, 1994, citado por Coutinho, 2018), com foco na sua particularidade, mais do que na sua generalização (Amado, 2014). O sucesso deste tipo de investigação depende do investigador, que, de acordo com Stake (1999), constrói conhecimento ao invés de o descobrir. Para tal, é fundamental que se envolva na investigação e recorra a uma abordagem "holística" (Coutinho, 2018, p.335), com o propósito de explorar, descrever, analisar e explicar (Coutinho, 2018; Ponte, 2008). Para tal, deve recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, para o investigador se apropriar "das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto" (Morgado, 2012, p. 59). Neste sentido, é necessário que se apoie também na intuição, ou seja, estar atento aos dados que recolhe e dar-lhes sentido (Stake, 1999). Podemos então considerar que o estudo de caso, no âmbito da metodologia qualitativa, inscreve-se nas seguintes dimensões: descritiva, exploratória e interpretativa (Morgado, 2012, pp. 62-61).

A literatura apresenta diversidade na tipologia de "estudos de caso", consoante os autores e os critérios que valorizam (objeto de estudo, especificidade do tema, métodos e

procedimentos adotados, entre outros). Adotando a terminologia de Stake (1999, p. 16), inscrevemos a nossa investigação no “estudo de caso intrínseco”, pois existe um interesse por uma situação particular, circunstanciada. Neste caso, este interesse corresponde às estratégias de desenvolvimento da CL que os professores promovem junto de alunos com PEA, de 2.º e 3.º Ciclos do EB, numa determinada escola, e às perspetivas destes alunos e dos seus docentes sobre o sucesso dessas práticas educativas.

Portanto, “estamos interessados nele [no caso], não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre algum problema em geral, mas porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 1999, citado por Amado, 2014, pp. 126 e 127). Talvez a replicação deste estudo noutro contexto permita a comparação e maior “possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas”, como propõe Amado, 2014 (p. 128). Contudo, reiteramos Stake (1999), isto é, apesar de se poderem estabelecer comparações para generalizar teorias, o que mais importa no estudo de caso é a particularização, não a generalização. Destaca-se a unicidade e a compreensão do caso que se estuda.

Pelas razões expostas, consideramos que reunimos os critérios para optar pelo estudo de caso intrínseco no sentido de dar resposta à questão formulada, alcançar os objetivos definidos e contribuir para o conhecimento nesta área.

4.2. Desenho do estudo

O estudo de caso visa, acima de tudo, saber o como e o porquê (Yin, 1994). Segundo Amado (2014), caracteriza-se pelo “ecletismo metodológico” (p.125). Sendo assim, definidas as questões e objetivos, o estudo deve ser observado e analisado na sua complexidade, “de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2014).

O desenho deste estudo partiu das questões orientadoras, dos objetivos e das características da metodologia adotada, tendo sido delineado em três fases, apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5*Desenho do estudo de caso*

Preparatória		Recolha de dados		Análise e discussão de dados
• Seleção da amostra • Seleção do estudo (local e participantes); • Procedimentos éticos (pedido de consentimentos informados); • Escolha das técnicas de recolha de dados; • Pesquisa documental; • Elaboração dos instrumentos de recolha de dados: guiões das entrevistas; grelhas das observações naturalistas).	→	• Pesquisa documental; • Realização das entrevistas semiestruturadas; • Observação naturalista de algumas aulas.	→	• Análise documental; • Análise de conteúdo das entrevistas e das observações naturalistas; • Triangulação de dados; • Redação da dissertação.
Em todas as fases: pesquisa bibliográfica e revisão da literatura.				

Na fase inicial (preparatória), selecionamos os participantes (amostra) e a escola onde se recolheram os dados. De igual modo, foram agilizados todos os procedimentos éticos: consentimentos informados à direção da escola, professores, alunos e respetivos encarregados de educação (cf. Anexos A, B e C). Também iniciamos a pesquisa documental dos documentos orientadores do Ministério da Educação, da escola, legislação, processos individuais dos alunos, materiais elaborados pelos docentes, e outros documentos relevantes para a concretização deste estudo. Ainda na fase inicial, elaboramos os instrumentos de recolha de dados: guiões de entrevistas semiestruturadas aos professores e alunos, e grelhas de observação naturalista de aulas (cf. Anexos D, E e F).

Em segundo lugar, dedicamo-nos à recolha de dados. Durante esta etapa, continuamos a pesquisa documental e realizamos as entrevistas semiestruturadas a docentes de Português, Matemática e História, do 2.º e 3.º Ciclos do EB, e a dois alunos com PEA (um do 2.º e outro do 3.º Ciclos do EB). Concretizamos também nesta etapa as observações naturalistas das aulas para conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores para promover a CL dos seus alunos com PEA e observar o comportamento e participação destes alunos nas aulas.

Seguidamente, passamos à fase da análise e discussão de dados, a mais morosa e exaustiva. Assim, para além da análise dos documentos, foi feita análise de conteúdo das

entrevistas e das observações naturalistas. Por fim, realizamos a análise comparativa de todos os dados através da triangulação, para proporcionar riqueza, complexidade e credibilidade ao estudo, conforme advoga Flick (2005).

Apesar de esta proposta de organização ser apresentada de forma linear, não foi executada sequencialmente. Aliás, como defende o autor supracitado, ao contrário da pesquisa de matriz quantitativa, na qualitativa, alguns passos “são mais intimamente interligados, enquanto outros são omitidos ou estão localizados em um estágio diferente do processo” (p.56). De facto, por exemplo, a pesquisa bibliográfica e revisão de literatura foram constantes e necessárias em todas as fases.

5. Caracterização do contexto escolar

Este estudo realizou-se num estabelecimento do ensino particular situado no concelho de Lisboa, que integra a Educação Pré-escolar e a do EB dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. À data da recolha de dados (maio de 2024), estavam matriculados 495 alunos, distribuídos como se apresenta na Tabela 6:

Tabela 6

Distribuição dos alunos matriculados pelo ciclo de escolaridade que frequentam

Ciclo de ensino	N.º de alunos	Total
Ensino Pré-escolar	158	495
1.º Ciclo do Ensino Básico	155	
2.º Ciclo do Ensino Básico	76	
3.º Ciclo do Ensino Básico	106	

Do total da população escolar, 86 alunos estão ao abrigo do D.L. n.º 54/2018, o que corresponde a 17 % da totalidade de alunos. Relativamente à natureza das medidas implementadas, destes 86 alunos, 24 beneficiam de Medidas Seletivas, e 1 de Medidas Adicionais, como se verifica nas Tabelas 7 e 8.

Tabela 7

Distribuição dos alunos ao abrigo do D.L. n.º 54/2018 pelo ciclo de escolaridade que frequentam

Ciclo de ensino	N.º de alunos ao abrigo do D.L. n.º 54/2018	Total
Pré-escolar	0	86
1.º Ciclo	29	
2.º Ciclo	22	
3.º Ciclo	35	

Tabela 8

Número de alunos ao abrigo do D.L. n.º 54/ 2018

Natureza das medidas aplicadas (D.L. n.º 54/2018)	N.º de alunos
Medidas Universais	86
Medidas Seletivas	24
Medidas Adicionais	1

De acordo com o Projeto Educativo, esta escola “assume como eixo central a construção de um currículo do século XXI, como previsto no PASEO, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho e o Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho” (p.3). Priorizam-se o sucesso escolar e o desenvolvimento de valores para que as crianças consigam “enfrentar, com dignidade, civismo e espírito crítico, os desafios de uma sociedade em mutação” (p.5). Desta forma, o Projeto Educativo apresenta um conjunto de estratégias que promove o sucesso escolar para todos: apoio ao estudo, apoio pedagógico, acompanhamento extraordinário, parcerias pedagógicas, recursos digitais, intervenção psicopedagógica. Também é referida a inclusão como sendo uma das prioridades, assegurada pela EMAEI.

No que diz respeito ao corpo docente, este documento indica que existem 55 docentes, com “maioritariamente mais de dez anos de serviço neste estabelecimento de ensino” (p.10). Os professores do EB estão distribuídos pelos departamentos de Ciências Exatas e Naturais; de Línguas; de Ciências Sociais e Humanas; de Educação Artística, Física e Tecnológica. Esta estabilidade permite “a cooperação e o diálogo sistemático” o que resulta, de acordo com este documento, numa “ação educativa de proximidade” (p.11).

6. Caracterização dos participantes

Num estudo de caso, a seleção da amostra é essencial. Coutinho (2018), citando Creswell (2014), indica que “ao escolher o “caso” o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (p.339). Contudo, não se pode esquecer de que o que está em causa é o caso em análise e não a intenção final de conhecer outros (Stake, 1999). Portanto, “a constituição da amostra é sempre intencional” (Coutinho, 2018, p.340).

Neste sentido, optamos pela amostragem não probabilística, nomeadamente por conveniência (Coutinho, 2018), por permitir um estudo em contexto real, embora oferecendo pouca generalização. No entanto, dada a especificidade da questão orientadora e objetivos, a seleção da amostra não foi casuística, tendo características de “amostra intencional” (Flick, 2005, p.82) ou de “amostra criterial” (Coutinho, 2018, p.95). Com efeito, a mesma autora refere que num estudo de caso a amostra é sempre intencional e de conveniência, na medida em que se recorre a grupos já constituídos.

Sendo assim, visto que se pretende conhecer as práticas de docentes para desenvolver a CL dos seus alunos com PEA, do 2.º e 3.º Ciclos do EB, contamos com a colaboração de quatro professores de disciplinas em que esta competência é condição essencial para a aquisição do conhecimento: dois docentes de Português, um docente de Matemática e um docente de História, tal como se apresenta na Tabela 9.

Tabela 9

Caracterização dos professores participantes

Professor	Idade	Género	Tempo de serviço	Anos de experiência com alunos com necessidades específicas/ PEA	Disciplina que leciona	Anos(s) de escolaridade que leciona	Formação inicial	Formação especializada
P1	32	Feminino	A completar o 1.º ano de serviço	0	História	2.º e 3.º Ciclos do EB	Licenciatura em História de Arte. A terminar o mestrado em Educação.	Não
P2	46	Feminino	20 anos	20	Matemática	2.º e 3.º Ciclos do EB	Ensino da Matemática	Educação Especial
P3	47	Feminino	18 anos	13	Português	2.º e 3.º Ciclos do EB	Curso via ensino Português/ Francês	Não
P4	49	Feminino	4 anos	0	Português	2.º e 3.º Ciclos do EB	Ensino de Português e Francês	Não

De acordo com a ficha de recolha de dados socioprofissionais que os professores preencheram (cf. Anexo G), todos são do género feminino, apresentando idades compreendidas entre os 32 e 49 anos. Relativamente à situação profissional, as três professoras mais velhas pertencem ao quadro do estabelecimento de ensino, sendo que a mais nova ainda não tem vínculo permanente à instituição.

Relativamente ao tempo de serviço, existe alguma diversidade. A professora de Matemática (P2) tem já 20 anos de serviço, uma docente de Português (P3) tem 18, outra docente de Português (P4) tem 4. A de História (P1) ainda não completou um ano de serviço. São também as professoras com mais tempo de serviço (P2 e P3) que mais têm experiência com alunos com necessidades específicas.

Quanto à formação inicial, todas as docentes são profissionalizadas nas disciplinas que lecionam, à exceção da professora de História, que ainda está a completar o mestrado profissionalizante na sua área. Apenas a docente de Matemática tem formação especializada em Educação Especial. Todas as docentes desta amostra lecionam turmas do 2.º e 3.º Ciclos do EB.

Uma vez que também é objetivo deste trabalho conhecer a perspetiva dos alunos e a forma como entendem o sucesso das práticas docentes, solicitamos a colaboração de dois alunos de 2.º e 3.º Ciclos de EB, com o diagnóstico de PEA. Estes alunos estão ao abrigo do D.L. n.º 54/2018 de 6 de julho pelas dificuldades que revelam, sendo a CL a que mais se destaca. Ambos têm comunicação verbal e dominam a leitura ao nível da descodificação (Tabela 10).

Tabela 10

Caracterização dos alunos participantes

Aluno	Idade	Género	Ano de escolaridade	Problemática
L	14	Feminino	9.º ano do EB	PEA
S	11	Masculino	5.º ano do EB	PEA

Seguidamente, apresentar-se-á a caracterização mais detalhada destes alunos, feita com base na análise dos documentos que integram os seus processos individuais a que tivemos acesso, mas que não digitalizamos para assegurar a proteção e confidencialidade dos dados.

6.1. Caracterização da aluna L.

História Clínica

A L. nasceu em outubro de 2009. É filha única e vive com os pais.

Um relatório de avaliação psicopedagógica de 2016 conclui que a L. apresenta: “um funcionamento cognitivo geral de nível médio; défice fonológico com dificuldades ao nível da consciência silábica e fonémica; perturbação específica de aprendizagem, com dificuldades na leitura e na expressão escrita (dislexia)”. Por isso, é pedido que a aluna seja abrangida pelo D.L. n.º 3/2008.

Em junho de 2018, a L. é novamente avaliada num centro clínico, no Núcleo de Défice de Atenção, Problemas do Comportamento e do Humor. De acordo com relatório elaborado nesta altura, a L. apresenta “manifestações comportamentais que se enquadram no diagnóstico de PHDA, predominantemente desatenta”. São indicadas dificuldades na compreensão de pistas e convenções sociais, na utilização da compreensão da linguagem (verbal e não verbal) e na capacidade de flexibilizar as suas respostas a nível comportamental e cognitivo”. É indicado que deve iniciar acompanhamento psicológico semanal e terapia farmacológica (metilfenidato).

O último relatório data de setembro de 2019, em que a L. é reavaliada no mesmo centro, por sugestão da escola (“dificuldades de socialização”) e por dificuldades em contexto escolar (“dificuldades ao nível do cumprimento de regras e rotinas”). Este relatório conclui que, em função dos dados recolhidos, se confirma a “presença de características compatíveis com a PEA, de grau ligeiro-nível 1. Acrescenta que a aluna tem vindo a melhorar no que diz respeito às regras de integração e pragmática social. É indicado também o diagnóstico de Perturbação de Ansiedade. É recomendada a manutenção da intervenção psicopedagógica e farmacológica.

Percurso escolar

Ingressa no Ensino Pré-escolar desta instituição em 2014/2015, com 5 anos. De acordo com os registos do Ensino Pré-escolar, apresenta um quadro de desenvolvimento dentro dos parâmetros expectáveis. No entanto, há referência a um desenvolvimento linguístico tardio e com trocas fonológicas, a dificuldades na manutenção da atenção, na

retenção de informações e a alguma imaturidade nos seus comportamentos, o que “se repercute nas aprendizagens”.

Um relatório clínico do ano letivo 2014/2015 aponta as seguintes dificuldades: motricidade fina, orientação espacial, temporal e memória auditiva, articulação de palavras, vocabulário, complexidade das frases.

No ano letivo 2015/2016, a L. principia o 1.º ano do 1.º Ciclo do EB e a professora titular refere, nos registos de avaliação, dificuldades na leitura e escrita, recomendando aulas de apoio a Português e a Matemática.

Ainda no 2.º ano, a aluna começa a beneficiar de “um apoio específico e mais individualizado” (duas vezes por semana), ficando ao abrigo do DL n.º 3/2008 (janeiro de 2017). No exterior, a aluna inicia um trabalho específico na leitura e escrita através do Método Fononímico. No fim deste ano letivo, é elaborado o RTP (por referência à CIF/CJ) e o Programa Educativo Individual, em que são assinaladas as seguintes adequações no processo de ensino e de aprendizagem: apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação.

Apesar de estar ao abrigo do D. L. n.º 3/2008, as dificuldades mantêm-se e é equacionada uma possível retenção no 2.º ano, de acordo com um “registo de reunião” entre a professora titular e os encarregados de educação. Contudo, concluem que houve alguma evolução e a aluna beneficiará da transição, acompanhando a sua turma.

A aluna transita para o 3.º ano de escolaridade, mas o trabalho que desenvolve é de 1.º e 2º anos nas áreas de Matemática e Português, para recuperar pré-requisitos. No fim deste ano letivo, o registo de avaliação indica que as aquisições feitas na área de Português e Matemática são muito positivas.

No 4.º ano do EB (2018/2019), é feita a transição do D. L. n.º 3/2008 para o D. L. n.º 54/2018, sendo elaborado o documento “Aplicação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão”, em que são apenas assinaladas as Medidas Universais, nomeadamente a diferenciação pedagógica e acomodações curriculares (diferentes modalidades de avaliação) a Português e Matemática. Além disso, a aluna beneficia de apoio a Português e Matemática. No fim deste ano letivo, o documento “Avaliação da Aplicação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão” indica as medidas implementadas como eficazes e, por isso, devem ser mantidas no ano letivo seguinte.

No ano letivo 2019/2020, a aluna transita para o 2.º Ciclo do EB. A partir deste ano, as informações constantes do seu processo individual são escassas. Apenas há registos de avaliação, em que estão registadas as Medidas Universais (ao abrigo do D. L. n.º 54/2018)

aplicadas: a Português; Inglês, Matemática; HGP e Ciências Naturais. Além disso, mantém o apoio a Português e Matemática. A avaliação das disciplinas é sempre positiva e mediana. Além disso, em vários registos de avaliação, os professores indicam o seu ritmo lento.

Em 2021/2022, a aluna transita para o 7.º ano do 3.º Ciclo do EB. Também as informações presentes no seu processo individual se resumem aos registos de avaliação, que contêm as Medidas Universais ao abrigo do D. L. n.º 54/2018 a Português, Matemática, Inglês, Francês, História, Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Estas medidas são avaliadas como eficazes no 7.º e 8.º anos e devem ser mantidas no ano letivo seguinte, de acordo com os documentos analisados. De igual forma, a aluna continua a frequentar aulas de apoio a Português e Matemática.

No 9.º ano, mantém os apoios extraordinários a Português e Matemática e as Medidas Universais (D.L. n.º 54/2018) nas restantes disciplinas. Apesar de já não termos tido acesso ao processo individual da aluna, esta transitou para o Ensino Secundário, com avaliação satisfatória a todas as disciplinas.

6.2. Caracterização do aluno S.

História clínica

O S. nasceu em maio de 2013. Vive com os pais e irmão mais novo. De acordo com os documentos a que tivemos acesso, teve um crescimento normal e saudável, apesar de um atraso na aquisição da linguagem, diagnosticado por volta dos 3 anos.

A primeira avaliação do desenvolvimento é feita por volta dos dois anos e meio. É referenciado para intervenção pela pediatra do neurodesenvolvimento aos 3 anos de idade devido às dificuldades de comunicação e interação e para auxiliar a adaptação à entrada da escola. Nesta altura, é diagnosticada a PEA.

Em setembro de 2019, são registadas dificuldades em vários contextos: comunicação, atenção, funções executivas e interação com os pares. Num relatório psicopedagógico, é recomendado que se adotem as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, ao abrigo do D. L. n.º 54/2018: Medidas Universais (diferenciação pedagógica; acomodações curriculares, enriquecimento curricular e promoção do comportamento pró-social). Em novembro de 2020, o registo de consulta de neuropediatria acrescenta ao diagnóstico de PEA, a Perturbação da Relação, PHDA e dificuldades cognitivas em caracterização.

Em março do ano seguinte, num relatório médico, verifica-se que o aluno “apresenta um desajustamento social permanente e uma perturbação de tiques”. Nesta altura o aluno inicia intervenção farmacológica para os tiques e para a atenção (metilfenidato e atomoxetina). Recomenda-se que sejam mobilizadas na escola as “medidas educativas e seletivas do D.L. n.º 54/2018”.

Em março de 2023, é feita uma avaliação por um pediatra do neurodesenvolvimento, cujo relatório confirma o diagnóstico de PEA, PHDA (com predomínio da desatenção) e Perturbação de Tiques, estando prevista uma avaliação a nível cognitivo. Deste modo, recomenda “adequação curricular nos próximos anos letivos, sendo elegível para Medidas Adicionais”.

Percurso escolar

O S. ingressa no jardim de infância aos 3 anos, tendo estado com a avó materna até então. Não encontramos registos referentes à frequência do jardim de infância até aos 4 anos. Os registos apenas contemplam a frequência escolar no atual estabelecimento de ensino, onde é matriculado no ano letivo 2018/2019, com 5 anos.

Os registos de avaliação referentes a este ano letivo indicam que o aluno “apresenta muita dificuldade em estabelecer relações com os pares e desinteresse relativamente ao que se passa em seu redor”. As suas interações são pouco expressivas, “necessitando de muita orientação por parte do adulto. As indicações têm de ser as mais diretas possíveis, pois mostra dificuldade e compreender instruções simples e complexas”. Na área da expressão e comunicação, “o aluno não consegue relatar um evento seguindo uma ordem cronológica, tendo pouca consciência fonológica”. Por isso, são “adotadas as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (D.L. n.º 54/2018): Medidas Universais (diferenciação pedagógica; acomodações curriculares, enriquecimento curricular e promoção do comportamento pró-social)”.

Em 2019/2020, o aluno inicia o 1.º ano de escolaridade, ao abrigo do D.L. n.º 54/2018 e com o acompanhamento de uma TSEER duas vezes por semana. Nos registos finais de avaliação deste ano, é indicado que “o aluno adquiriu e desenvolveu parcialmente a leitura, a escrita e as competências de matemática”. Acrescenta que “está constantemente distraído, reage muito mal ao fracasso e a alteração de rotinas, que vocaliza e gesticula bastante durante a realização de tarefas individuais”.

No ano letivo seguinte (2020/2021), no 2.º ano, o aluno mantém as medidas e apoios do ano transato e começa a frequentar aulas de apoio extraordinário a Português e

Matemática. No fim deste ano letivo, a professora indica que “o aluno atingiu as metas propostas para o 1.º ano, embora se mantenham as dificuldades: pouca iniciativa e autonomia, necessidade de apoio constante, intervenções desadequadas, vocalizações, gesticulações, dificuldade na interação social”. É elaborado, no fim do 2.º ano, um RTP, com Medidas Seletivas: adaptações curriculares não significativas e antecipação, apoio psicopedagógico e reforço das aprendizagens.

No 3.º e 4.º anos, o S. continua a beneficiar de Medidas Universais e Seletivas, apoio exterior com uma TSEER, acompanhamento psicológico e apoio pedagógico individual quatro vezes por semana, realizando também uma sessão semanal de reforço e estimulação cognitiva. Durante estes dois anos, é preocupação da equipa pedagógica “tornar funcionais as aprendizagens nas três áreas nucleares de forma que fizessem sentido no quotidiano”.

Nos seus registos de avaliação, é possível ler que, “ao longo destes dois anos, o S. foi estando mais cooperante, mas sempre com necessidade do apoio direto do adulto”. Ademais, continua com “dificuldades na interação social, com falta de iniciativa comunicativa, dificuldades de compreensão e expressão verbais e alheamento”.

No ano letivo 2023/2024, o S. inicia o 5.º ano do 2.º Ciclo do EB. Uma vez que se concluiu que as medidas desenvolvidas não são suficientes, são implementadas as Medidas Adicionais, sendo elaborado um PEI, com adaptações curriculares significativas a Português, Matemática, Ciências Naturais e Inglês. Nas restantes, mantêm-se as adaptações curriculares não significativas das Medidas Seletivas. Neste documento, é assinalado que “as adaptações no processo de avaliação baseiam-se essencialmente na diversificação dos instrumentos de recolha de avaliação” e que “devido às suas especificidades, o aluno não realiza provas de avaliação sumativa”.

O S., no decorrer do 5.º ano, tem tido apoio semanal de uma PEE (facultada pela escola) e de duas TSEER, a cargo dos pais do aluno. Estes apoios decorrem em contexto de sala de aula ou em contexto individual, conforme o horário definido.

Apesar de já não ter sido possível consultar o seu processo individual, o S. transitou para o 6.º ano de escolaridade. O seu PEI foi avaliado e as medidas foram consideradas eficazes. No próximo ano letivo, serão ajustadas.

7. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Qualquer trabalho de investigação deve pautar-se pelo rigor e organização e apoiar-se em informações de qualidade (De Ketele & Roegiers, 1999; Morgado, 2012). Portanto, um dos primeiros passos é a revisão da literatura para reunir informação pertinente e atualizada

sobre a temática a investigar. Segundo Coutinho (2018), “uma boa revisão de literatura potencia a credibilidade da investigação ao relacionar a conectar a investigação prévia com o problema objecto da investigação” (p.59).

Visto que esta investigação constitui um estudo de caso, que visa investigar um fenómeno no seu contexto natural, são necessárias múltiplas fontes de informação (Yin, 1994; Creswell, 2014), porque permitem cruzar informação, isto é, “assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo” e “obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos” (Coutinho, 2018, p.341). Por outras palavras, combinando diferentes técnicas de recolha de dados, pode construir-se a investigação em distintas áreas em torno do mesmo fenómeno, contribuindo para a validade do estudo, pois as conclusões serão validadas por várias fontes de informação (Coutinho, 2018; Yin, 1994).

Posto isto, considerou-se que, para a presente investigação, a observação indireta, através da pesquisa documental e entrevista, e a observação direta, naturalista não participante, seriam as melhores técnicas de recolha de dados para atingir os objetivos propostos e responder à questão de partida.

7.1. Pesquisa e análise documental

De acordo com Sousa (2009, p. 88), “a principal vantagem da investigação documental é a de permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que se poderia investigar diretamente”. Procedemos então à pesquisa documental para “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (fontes indiretas) com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 58).

Iniciamos este processo pela consulta da legislação que enquadra a educação inclusiva (D.L. nº 54/2018, Lei nº 116/2019, D.L. nº 62/2023) e do projeto educativo da instituição de ensino onde realizamos este estudo. Seguidamente, consultamos documentos que permitiram conhecer os alunos participantes nesta investigação, nomeadamente os seus processos individuais e a respetiva documentação: registos de avaliação, relatórios psicopedagógicos, RTP, PEI, entre outros.

De acordo com Bardin (1977), a análise de dados “é uma base preliminar da constituição e um serviço de documentação ou de um banco de dados” (p. 46). Com efeito, a seleção e tratamento dos dados recolhidos permitiram-nos conhecer melhor os alunos participantes, a sua problemática e o contexto escolar em que se inserem.

Apesar de termos tido a oportunidade de consultar os documentos, nenhum foi digitalizado, para assegurar a proteção e confidencialidade de dados. Apenas recolhemos e apontamos os dados que julgamos pertinentes para esta investigação.

7.2. Entrevista semiestruturada

Para esta investigação, privilegiamos a entrevista por ser o instrumento que mais se adequa à recolha de dados concretos sobre um determinado assunto (Flick, 2005). A entrevista possibilita uma interação de confiança e contacto direto entre entrevistador e entrevistado, o que permite recolher “informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que [se] pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora” (Coutinho, 2018, p.141). Portanto, a entrevista possibilita que sejam “os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, atitudes e expetativas, os quais, pela sua natureza, é quase impossível observar de fora” (Vilelas, 2009, p. 279). Portanto, a entrevista é um método de recolha de informações muito rico, dado que permite conhecer e analisar:

o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.p. 193-195).

Concluimos assim que, tal como afirma Amado e Ferreira (2014), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p.207).

Neste sentido, optamos pela entrevista semiestruturada, isto é, “quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.21), permitindo dar ênfase aos pontos de vista do sujeito. Consideramos que é a entrevista que mais se adequa à natureza e objetivos desta investigação, já que o entrevistado pode “falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.192) e é possível recolher dados descritivos “na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” e possibilitar a recolha de “dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134 e 135).

Não obstante, como defendem Pacheco (2006) e Bogdan e Biklen (1994), num estudo desta natureza, os investigadores transportam consigo, ao longo de toda a investigação, o peso da sua subjetividade que pode enviesar o seu trabalho, “mesmo que sejam respeitadas todas as regras de validade” (Pacheco, 2006, p.22). Para minorar esta situação, procedemos a uma elaboração criteriosa dos guiões das entrevistas e, mais tarde, à sua análise de conteúdo.

Deste modo, em primeiro lugar, procedemos à formulação das questões, que obedeceu a um plano prévio, como preconizado por Amado (2014), ou seja, “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter” (p. 208). Este guião, segundo o mesmo autor, deve não só incluir uma combinação de respostas abertas e fechadas, como também ser estruturado “em blocos temáticos e de objetivos” (p. 214), para que os dados obtidos junto de cada participante possam ser comparáveis.

Ainda que o entrevistador parta para a entrevista munido deste instrumento, deve dar alguma liberdade de resposta ao entrevistado. A este propósito, refira-se Silva (2002), citada por Amado e Ferreira (2014), que diz que “a melhor questão não é encontrada no guião previamente preparado, mas a partir do que diz o entrevistado” (p. 221). Desta forma, seguindo os princípios de Estrela (1994, p.342), o guião deve permitir ao investigador orientar a entrevista, sem a “dirigir”, “não restringir a temática abordada” e “esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado”.

Portanto, partindo dos objetivos delineados para este estudo, construímos dois guiões, um para cada grupo (professores e alunos), conferindo assim rigor e fiabilidade aos dados (Silvestre et al., 2014). Relativamente ao facto de termos optado por entrevistar alunos, concordamos com Carvalho et al. (2004), que indica que a entrevista pode ser um valioso instrumento a ser utilizado com o “objetivo de investigar percepções ou concepções da criança” para “complementar dados observacionais, oferecer material qualitativo para exploração posterior ou responder a certos tipos de pergunta” (p. 292).

Para a formulação das perguntas das entrevistas, foram tidas em conta a pesquisa bibliográfica sobre o tema em análise e o conhecimento adquirido pela nossa experiência profissional enquanto docentes.

Seguindo as orientações de Estrela (1994), organizamos a entrevista aos professores em dez blocos (cf. Anexo D), cada um com objetivos específicos, a partir dos quais se elaborou o formulário de questões:

1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado;
2. Perspetivas sobre educação inclusiva;
3. Dificuldades na CL sentidas pelos alunos com PEA e o seu impacto na vida social e académica;
4. Perceções do docente sobre o seu papel no desenvolvimento da CL de alunos com PEA;
5. Práticas docentes para o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA;
6. Dificuldades na prática pedagógica;
7. Impacto da prática pedagógica;
8. Trabalho de parceria do docente;
9. Opinião do docente para a melhoria do ensino-aprendizagem da CL de alunos com PEA;
10. Conclusão da entrevista.

Realizamos quatro entrevistas a quatro professoras: duas de Português, uma de História e uma de Matemática. As entrevistas foram feitas presencialmente numa sala de reuniões que se encontrava disponível à hora de almoço e no fim do horário letivo. A duração de cada variou entre os 30 e os 48 minutos.

Relativamente às entrevistas a alunos com PEA, foram feitas duas (cf. Anexo E): a um aluno do 5.º ano e a uma aluna do 9.º ano. Os procedimentos foram os mesmos para a elaboração do guião das entrevistas aos professores. Organizamos o guião em sete blocos, que seguidamente se apresentam:

1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado;
2. Perspetivas do aluno sobre o seu desempenho na leitura;
3. Conceções gerais sobre a leitura;
4. Dificuldades na CL sentidas pelos alunos com PEA e o seu impacto na vida académica e social;
5. Perceções do aluno sobre as práticas utilizadas pelos docentes para promover a CL dos alunos com PEA;
6. Trabalho de parceria e de reforço;
7. Conclusão da entrevista.

As entrevistas aos alunos foram feitas presencialmente à hora de almoço, na biblioteca. Foram igualmente gravadas (com autorização dos encarregados de educação) e

duraram entre os 15 e 20 minutos. A entrevista ao aluno de 5.º ano teve de ser repartida por dois dias, devido à sua dificuldade em se manter concentrado. Foi necessário, nestas entrevistas, fazer uma adaptação/simplificação da linguagem para uma melhor compreensão por parte dos alunos. Em algumas perguntas tivemos a necessidade de exemplificar algumas respostas para que conseguissem responder de forma coerente e adequada às perguntas formuladas.

Durante as entrevistas aos professores e alunos, a entrevistadora escutou as respostas sem emitir juízos de valor, sempre orientada pelo guião e procurando que o entrevistado clarificasse a sua opinião (Coutinho, 2011). Como referido, foi necessário alterar a ordem das questões junto dos alunos sempre que preciso, tal como aconselhado por Amado e Ferreira (2014).

Depois de recolhidas as respostas, estas foram transcritas (constituição do *corpus*), dando origem aos respetivos protocolos. Posteriormente, as transcrições foram dadas a conhecer aos entrevistados, que as confirmaram. No caso dos alunos, estas foram partilhadas também com os respetivos encarregados de educação.

Seguidamente, passamos para a análise de conteúdo (cf. Anexo H e I), como preconizam Bardin (1977) e Esteves (2006): 1) leitura flutuante para apreensão global das informações e definição de hipóteses e objetivos; 2) redução dos dados, com o recorte das unidades de registo e de contexto, codificação e categorização; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, assegurando a verificação da validade e fiabilidade da análise. Esta análise assentou num “sistema de categorias misto” (Pacheco, 2006, p.24): por um lado, através das categorias predefinidas, por outro, com uma abordagem indutiva, o que favoreceu a emergência de temas não contemplados *a priori*.

Por fim, importa salientar que, ao analisar cada uma das entrevistas se estabelecia a comparação com as anteriores, verificando-se aspetos comuns e divergentes, o que obrigava a reorganização e inserção de categorias e subcategorias (cf. Anexo J e K). Com efeito, a análise de conteúdo é um processo metódico, contínuo e passível de muitos ajustes, que requer flexibilidade, acuidade e persistência por parte do investigador, o que confirma o que Bogdan e Biklen (1994, p. 139) advogam: “os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito”.

7.3. Observação não participante

Como a abordagem deste trabalho é qualitativa, para complementar a entrevista e pesquisa documental, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), os dados foram também recolhidos no seu ambiente natural através de observações naturalistas, técnica que consideramos mais adequada, visto que o intuito foi o de conhecer as práticas implementadas pelos professores e a sua receção por parte dos alunos.

Segundo Estrela (1994), a observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” cujo propósito é descrever comportamentos (p.45). Coutinho (2018) indica que este instrumento é um dos mais usados na investigação qualitativa por permitir que o investigador observe “o que acontece naturalmente” (p. 138) e “document[e] atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p.136). Além disso, com esta técnica de recolha de dados, o observador terá de dar atenção a dois planos: “o da descrição objetiva da situação e do comportamento; o da inferenciação das possíveis relações entre estes dois elementos (tomando a situação como ponto de partida)” (Estrela, 1994, p. 48).

Para os objetivos delineados para este trabalho, considerou-se fundamental fazer algumas observações de aulas para poder cruzar os dados analisados com os das entrevistas e assim retirar algumas conclusões. Deste modo, depois dos pedidos de autorização e esclarecimentos prestados aos professores e encarregados de educação, foram feitas duas observações de aulas de cada disciplina selecionada em cada turma em que os alunos participantes com PEA estavam integrados, de acordo com a Tabela 11.

Tabela 11

Síntese das observações realizadas

Aluno	Turma	N.º de alunos por turma	Disciplina	N.º de observações	Duração
S.	5.º ano	24	Português	2	45m
					45m
			História e Geografia de Portugal	2	50m
					45m
			Matemática	2	45m
					50m
L.	9.º ano	16	Português	2	55m
					50m
			História	2	50m
					50m
			Matemática	2	51m
					60m
				Total: 12	Total: 596m

Foram feitas, no total, doze observações (perfazendo um total de 596 minutos). Em todas, o investigador foi não participante, ou seja, foi “elemento externo ao grupo observado” (Coutinho, 2018, p.138), sem colaboração ou interação com os participantes, reduzindo-se assim a interferência do observador na situação e sobre os observados, e reforçando-se o controlo das variáveis em observação (Carmo & Ferreira, 2015).

Estas observações, feitas de forma não sistemática/estruturada, foram efetuadas com o suporte de grelhas construídas a partir da sugestão de Estrela (1994, pp. 255 e 256), como se pode verificar no Anexo F. Nelas registamos tudo o que observamos, distinguindo as evidências da reflexão do observador (inferências), conforme defende Coutinho (2011). Em nenhum dos momentos houve a intervenção do observador (não participante).

Nas observações realizadas procuramos identificar, caracterizar e comparar as estratégias de ensino-aprendizagem implementadas pelas docentes com os alunos com PEA e com a restante turma. Simultaneamente, foi nosso objetivo compreender como são recebidas, pelos alunos (com o foco nos alunos com PEA), essas práticas docentes. Para estes objetivos, era imperioso caracterizar a participação dos alunos com PEA e a dos restantes alunos, enquadrando-a na descrição do ambiente de aprendizagem e na comunicação entre docentes e alunos.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados de acordo com a análise de conteúdo (cf. Anexos L, M, N), também utilizada para analisar as entrevistas. Em primeiro lugar, construíram-se os protocolos das observações (Esteves, 2006, p.107), seguindo-se a leitura dos dados recolhidos para apropriação do conteúdo. Para cada observação, definiram-se as unidades de registo, procedendo-se à subcategorização e categorização dos dados, segundo os objetivos estabelecidos e as questões orientadoras (Bardin, 1977; Coutinho, 2018). Por fim, foi feita uma análise comparativa entre todas as observações, em que, tal como aconteceu com as entrevistas, havia aspetos semelhantes e diferentes, o que obrigou a ajustes na categorização e subcategorização (cf. Anexo O).

Também esta análise combinou procedimentos mistos, ou seja, dedutivos e indutivos, o que levou à emergência de temas não predefinidos.

8. Procedimentos éticos

Os princípios éticos devem reger qualquer investigação, em todas as suas fases, desde a escolha do tema, até à publicação dos dados (Carmo & Ferreira, 2015; Lima, 2005). O mesmo sublinha a Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014), que alerta para

“os possíveis impactos da investigação” (p.7), que, no caso das Ciências da Educação, se desenvolve “em contextos humanos” (p.7).

Por isso, como preconizado por Carmo e Ferreira (2015, p. 232), deve atender-se aos seguintes aspetos: a relação do investigador com os participantes; explicitação rigorosa das fontes, sejam ou não sejam documentais; autenticidade na redação do trabalho, no que diz respeito aos resultados apresentados e fidelidade aos dados recolhidos e aos respetivos resultados.

Neste sentido, seguindo estas diretrizes, antes de dar início ao trabalho de campo, foi elaborado o pedido de autorização à Diretora Pedagógica da instituição escolar onde a investigação foi realizada (cf. Anexo A). Depois da autorização concedida, apresentamos o termo do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido aos professores e aos encarregados de educação dos alunos participantes (cf. Anexos B e C, respetivamente). Nestes documentos, procuramos informar e esclarecer plenamente os participantes sobre a investigação e os seus objetivos, tal como preconizado por Bogdan e Biklen (1994) e pela Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014): “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação” (p.7).

Embora não tivesse sido formalizado um pedido de consentimento aos alunos participantes, demos-lhes a conhecer oralmente todas as informações suprarreferidas de um modo claro, assegurando que as compreendiam inteiramente.

Relativamente às entrevistas, estas foram gravadas em formato áudio, e, após a sua transcrição, os professores e os encarregados de educação dos alunos leram-nas e confirmaram-nas. Por fim, no que diz respeito às observações naturalistas, fizemos registos escritos, sem gravações audiovisuais para “proteger a privacidade” e “assegurar a confidencialidade da informação e o anonimato” (Lima, 2005, p. 145).

Por fim, sublinhe-se que, em todas as etapas, procuramos conduzir esta investigação de uma forma ética e responsável, garantindo os direitos dos participantes e a transparência de todas as práticas.

9. Triangulação

Coutinho (2018) indica que “as perspetivas pós-modernas sugerem que a objetividade numa investigação nunca pode ser alcançada (...) Ao invés disso, a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo” (p.208). Por isso,

a autora refere que, com a triangulação, ou seja, com a combinação de “dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados” se pode “obter como resultado um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (p.9).

Neste sentido, visando procurar conferir credibilidade a este estudo, recorreremos à “triangulação metodológica” (Coutinho, 2008; Morgado, 2012). Por outras palavras, recorreremos a uma abordagem múltipla, em que combinamos diferentes métodos de recolha de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas a professores e a alunos, e observações naturalistas. Esta prática, como refere Flick (2005), assegura complexidade, riqueza e amplitude a uma investigação assente numa matriz qualitativa.

Consideramos assim que reunimos as condições para apresentar e discutir os dados, procurando alcançar uma análise rica, assente no rigor e credibilidade (Coutinho, 2008; Flick, 2005).

IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | " | | " |

Neste capítulo, apresentam-se os resultados decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas feitas a professores e alunos, e das observações naturalistas de aulas. Foram seguidas as indicações de Bardin (1977), como exposto anteriormente. Iniciámos este trabalho pela pré-análise, através da leitura flutuante para apreender de forma global os temas mais aludidos pelos entrevistados. Seguidamente, procedemos à organização dos elementos em subcategorias e categorias. Tivemos em conta os critérios necessários para o que se considera uma “boa” categoria: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade (Bardin, 1977, p.12). Nos Anexos H e I é possível consultar um exemplo da análise de conteúdo realizada a uma entrevista a uma professora e a um aluno, respetivamente.

Resultados das entrevistas a professores

Visando responder às questões de partida e cumprir os objetivos definidos (Esteves, 2005), realizaram-se quatro entrevistas: a duas docentes de Português, a uma de Matemática, e a uma de História. Todas as entrevistadas são professoras dos alunos com PEA a quem também foram feitas entrevistas, que serão objeto de análise mais à frente. Para uma visão mais detalhada, no Anexo J, apresenta-se o quadro-síntese, resultante da análise de conteúdo de todas as entrevistas, que suporta a análise que seguidamente se apresentará. Na Tabela 12, apresentam-se os resultados gerais da análise de conteúdo destas quatro entrevistas.

Para a análise dos dados, foram utilizadas medidas de frequência, incluindo a frequência absoluta (FA) e frequência relativa (FR).

Tabela 12

Resultados da análise de conteúdo das entrevistas: temas e categorias

Temas	Categorias	FA	FR (%)	Total FA	Total FR (%)
Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	302	26,1	306	26,5
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos	4	0,3		
Perspetivas sobre educação inclusiva	Fatores dificultadores da inclusão de alunos com PEA	139	12,0	292	25,3
	Fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA	73	6,3		
	Concordância com a inclusão	61	5,3		
	Pressupostos a considerar para o sucesso da inclusão.	15	1,3		
	Concordância com a inclusão, com reservas	4	0,3		

Temas	Categorias	FA	FR (%)	Total FA	Total FR (%)
Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA	Contextos e recursos escolares necessários para o desenvolvimento da CL	177	15,3	216	18,7
	Participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando	39	3,4		
Percepções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	76	6,6	220	19,0
	Causas associadas às dificuldades na CL	63	5,4		
	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	44	3,8		
	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	37	3,2		
Percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	62	5,4	122	10,6
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	60	5,2		
TOTAL		1156	100,00	1156	100

Dos dados apresentados na Tabela 12, emergiram cinco temas: práticas para o desenvolvimento da CL na PEA, perspectivas sobre a educação inclusiva, requisitos para o desenvolvimento na CL na PEA, percepções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura, e percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA. O guião das entrevistas naturalmente poderá ter direcionado as respostas que cada professora deu às perguntas, levando ao surgimento dos temas apresentados.

Como se pode constatar, o tema mais abordado foi o das práticas para o desenvolvimento da CL na PEA, seguido das perspectivas sobre a educação inclusiva. A FR destes dois temas é muito próxima (26,5% e 25,3%, respetivamente) e a soma das duas perfaz 51,8%. Esta constatação leva-nos a concluir que as entrevistadas valorizam sobretudo estes dois temas pela relação que estabelecem entre si, ou seja, a educação inclusiva é uma preocupação das docentes e isso conduz a que desenvolvam práticas promotoras da CL junto dos alunos com PEA, visto que esta competência é crucial para entender e integrar a nossa sociedade. Portanto, ao incentivarem o desenvolvimento da CL, as docentes estão a contribuir para a inclusão destes alunos.

As professoras destacaram ainda os requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA e ainda a relação que os alunos com PEA desenvolvem com a leitura, também com valores aproximados (FR 18,7% e 19%, respetivamente). A soma destes dois valores também perfaz uma fração considerável dos temas abordados (FR 37,7%). Concluímos que as docentes valorizaram no seu discurso estes temas por serem incontornáveis no que diz respeito à leitura

e CL dos alunos com PEA. Por um lado, para implementar e desenvolver práticas que estimulem o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA, há que ter condições favoráveis. Por outro, é imprescindível conhecer as dificuldades e a relação que os alunos têm com a leitura para poder desenhar uma intervenção adequada às necessidades e perfil de cada um.

O papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA foi o tema menos abordado diretamente pelas professoras entrevistadas (FR 10,6%). No entanto, indiretamente, quando analisamos os outros temas (práticas para o desenvolvimento da CL na PEA e perspectivas sobre a educação inclusiva), torna-se evidente a importância do papel do professor, que nos parece um eixo central, pois é quem desenvolve as dinâmicas promotoras do desenvolvimento da CL dos alunos com PEA, e, progressivamente, da sua inclusão.

Seguidamente, apresentaremos, com mais detalhe, os dados relativos a cada tema (cf. Anexo J). Em cada um, analisaremos cada umas das categorias e respectivas subcategorias mais relevantes. Os dados serão sempre apresentados por ordem decrescente, no que diz respeito às suas frequências relativas.

1. Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA

Relativamente às práticas promotoras para o desenvolvimento da CL na PEA, tal como espelhado na Tabela 13, as entrevistadas sublinharam a importância das estratégias dinamizadas pelos docentes (FR 98,7%), embora uma tivesse referido algumas utilizadas pelos alunos (FR 1,3%).

Tabela 13

Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA: categorias

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	302	98,7
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos	4	1,3
	TOTAL	306,0	100,0

1.1. Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA

Esta é a categoria que mais UR apresenta, distribuídas por várias subcategorias (cada uma corresponde a uma estratégia) o que nos permite concluir que as docentes empreendem esforços e implementam estratégias diversificadas para que os seus alunos com PEA desenvolvam a CL.

A distribuição das FR entre as subcategorias desta categoria é bastante desigual. Com efeito, a maioria das subcategorias possui frequências relativamente baixas, enquanto poucas têm frequências muito altas.

A exploração do significado do vocabulário/conceitos, estratégia referida por todas as professoras destaca-se como uma das mais utilizadas (FR 11,3%), como se verifica através de alguns exemplos:

“e procuro esclarecer o vocabulário que não entenderam” (P1)

“E eles depois, à medida que vou fazendo este processo de descodificação de palavras-chave que existem na frase” (P2)

O desconhecimento de vocabulário é um obstáculo à compreensão do texto, principalmente se o leitor não tiver recursos para o descodificar: tirar conclusões através do contexto, procurar palavras com o mesmo radical que sejam familiares, usar um dicionário, perguntar ao professor/familiar, entre outras. Por isso, esta frequência superior de UR revela a preocupação das professoras em esclarecer e promover o alargamento vocabular destes alunos para assim estes poderem aceder mais facilmente à compreensão dos textos.

Em segundo lugar, as docentes apontam a adaptação dos materiais de leitura às características dos alunos como estratégia promotora da CL (FR 8,9%). Procuram conhecer os seus discentes para ir ao encontro das suas necessidades, proporcionando, dentro do possível, um trabalho diferenciado. Esta adaptação pode ser gráfica (tipo ou cor de letra, por exemplo) para evitar a distração, ao nível da extensão do texto, ou através da simplificação da linguagem, como se constata através dos seguintes exemplos:

“Eu, no caso, faço também uma adaptação em termos do tipo de letra” (P1)

“neste caso, aquilo que eu faço é disponibilizar um material em que o tipo de perguntas ou o tipo de texto, informação, é mais simplificado e mais direto” (P2)

“Portanto, têm que haver também por parte do professor uma preocupação na escolha dos livros a serem dados aos alunos” (P3)

Foi a professora de História quem mais frisou a estratégia da adaptação gráfica. Nos materiais escritos que entrega, destaca as palavras-chave ou evita que a mesma tarefa ocupe páginas diferentes, entre outros procedimentos, que, de acordo com a docente, contribuem para captar a atenção do aluno. Além disso, três entrevistadas referiram a necessidade de simplificar o material de leitura como estratégia de promoção da leitura por verificarem que os alunos com PEA geralmente apresentam constrangimentos vários na CL.

Com exceção da docente de Matemática, as restantes entrevistadas referiram a utilização de recursos visuais, como mapas, esquemas, imagens ou a criação de ilustrações. Esta estratégia é uma das que, na literatura especializada, é frequentemente aconselhada por apresentar resultados positivos junto de alunos com PEA, como referem múltiplos autores, como Alnemr (2022), Baixauli et al. (2020), Carberry (2014) ou Saad (2022). Com efeito, uma das características cognitivas destes alunos é a memória visual, pelo que se compreende que as docentes tenham argumentado que o texto, acompanhado destes recursos, é mais facilmente compreendido e facilita a retenção de informação:

“e privilegiando, também porque a minha disciplina permite, fontes mais de âmbito iconográfico, ou seja, com recurso a imagens” (P1)

“histórias sempre acompanhadas das imagens porque eu acho que são facilitadoras para a compreensão da leitura” (P3)

“Muitas vezes recorro também mais às imagens... e aos esquemas gráficos” (P4)

Embora com menor peso, saliente-se o questionamento oral e escrito sobre os textos (FR 7,3%), mencionado por duas professoras (P3 e P4) como uma tarefa com resultados favoráveis no desenvolvimento da CL de alunos com PEA:

“em que faço perguntas ao longo da leitura do texto” (P3)

“e pergunto se têm alguma dúvida... e depois peço para eles partilharem as ideias deles com os colegas e comigo, essencialmente” (P4)

Três professoras (P2, P3 e P4) destacam a colocação do aluno junto do professor na aula (FR de 6,6%, correspondente a 20 UR), prática que as permite acompanhar mais proximamente o aluno com PEA, sem deixar de dar atenção à restante turma, como se verifica nos exemplos seguintes:

“e não perturbo os colegas porque consigo dar atenção a este aluno mais próximo” (P2)

“e para eu estar mais... disponível para ele, caso tenha alguma dificuldade” (P4)

Portanto, por um lado, os alunos com PEA tendem a perder o foco e, perante tarefas mais exigentes do ponto de vista da CL, podem não conseguir ter a autonomia necessária para as realizarem. Desta forma, estando mais perto do professor, este consegue vigiá-los mais facilmente, orientá-los na realização das tarefas e proporcionar-lhes uma aprendizagem mais individualizada, o que nos parece importante principalmente quando são utilizados materiais de leitura diferenciados ou quando há a realização de trabalhos individualizados com o aluno e o recurso a leitura partilhada (subcategorias, ambas com a FR de 5,6 %), referidas por três professoras. Relativamente à primeira, podemos constatar que é preocupação dos professores dar, dentro do possível, e em contexto de sala de aula, atenção individualizada ao aluno com PEA:

“as no decorrer das aulas, no dia a dia das aulas, tento sempre explorar um bocadinho as aprendizagens com o aluno” (P1)

“Os professores podem fornecer algum apoio individual aos alunos” (P4)

No que diz respeito à leitura partilhada, verificamos que as docentes não recorrem apenas à leitura individual. Existe uma leitura realizada pelos alunos e respetivo docente em que este vai orientando a compreensão: *“porque já reparei que os alunos que eu tenho com espetro do autismo aprendem muito melhor assim, com uma leitura partilhada” (P3).*

A leitura partilhada, o trabalho individualizado e o questionamento oral e escrito, corroboram o que alguns autores defendem (Carberry, 2014; Roycroft, 2021; Tárraga-Mínguez et al., 2020), isto é, que a leitura guiada é uma prática que pode ajudar o discente a evoluir gradualmente na competência da leitura, aligeirando o seu nível de frustração. No entanto, estes autores advogam que esta leitura acompanhada deve ser feita de forma estruturada, isto é, organizada em três momentos: antes, durante e após a leitura. Este aspeto não é destacado pelas docentes entrevistadas.

Com praticamente o mesmo peso destas últimas estratégias referidas, as professoras indicaram também a utilização de recursos digitais e audiovisuais.

Portanto, no que diz respeito aos recursos digitais, as professoras referem genericamente o uso do computador, de um quadro interativo ou de plataformas digitais:

“e, então, uma das estratégias foi ir ao encontro ao que o aluno poderia utilizar para facilitar a sua aprendizagem em sala de aula e consequente CL, utilizando o computador” (P2)

“Nós, na minha escola, nós temos uma vantagem porque temos um quadro interativo” (P2)

“A tecnologia é uma ferramenta útil para apoiar a leitura” (P4)

Relativamente aos recursos audiovisuais, apenas as professoras de Português dizem utilizar a audição de histórias e a visualização de filmes como apoio à compreensão de textos. Enquanto a audição de textos substitui a leitura oralizada do texto feita pelos alunos e/ou professor, os filmes são sobre adaptações de textos narrativos lidos em aula, o que, na perspetiva das docentes, facilita a sua compreensão.

“a passagem de vídeos, de vídeos ajudam muito” (P3)

“a textos de áudio, porque acho que são mais úteis e fáceis de compreensão para este tipo de aluno” (P4)

Outras estratégias são mencionadas pelas professoras entrevistadas, o que revela o cuidado em diversificar as práticas para promover a CL de acordo com o perfil dos seus alunos com PEA. Por exemplo, a seleção dos materiais de leitura (FR de 4,6%), apenas referida pela professora de Português de 3.º Ciclo, confirma a tendência, já sublinhada, da preocupação em diferenciar e adequar as tarefas e materiais ao perfil dos alunos:

“Sempre que possível, disponho de textos que sejam relevantes e interessantes para os alunos e os para os ajudar a tornar a leitura mais envolvente e ter um significado... mais significado para eles” (P4)

O mesmo acontece relativamente à simplificação da comunicação com o aluno (FR 3,6%), estratégia apontada por três professoras, que corresponde à compreensão e aceitação, por parte do docente, de que os seus alunos com PEA têm um repertório lexical limitado e dificuldades em compreender conceitos mais abstratos ou instruções mais elaboradas:

“Mas tento ser o mais concreta possível” (P1)

“Tento não usar metáforas ou expressões idiomáticas que o façam... para não lhe causarem confusão” (P4)

Em pé de igualdade, está o recurso à leitura em voz alta pelo professor e alunos, mencionado por duas professoras (Matemática e Português), e, com uma diferença mínima, o recurso a leitura expressiva (FR 3,3%), apenas indicado pela professora de Português de 2.º Ciclo, mas que julgamos relevante destacar pela justificação apresentada pela entrevistada: *“porque uma das coisas que eu já reparei é: se for uma leitura com um tom de*

voz alto e expressivo, ele desperta” (P3). Portanto, o facto de a leitura ser expressiva suscita a atenção e motivação do aluno e, certamente, promove a sua CL.

Com menos frequência, o recurso a leitura individual e a trabalhos de grupo são estratégias que têm uma frequência de UR menor (FR 0,3%).

Considerando o total de UR de cada entrevista, verifica-se que as docentes mais experientes indicaram mais estratégias do que a professora mais nova e com menos experiência profissional (P1), o que consideramos natural, já que a experiência confere segurança e conhecimento à prática de ensino.

Porém, a multiplicidade e diversidade das estratégias refletem dois aspetos que destacamos e que vão ao encontro da literatura especializada sobre este tema. Em primeiro lugar, os perfis dos alunos PEA são diferentes e heterogéneos, por isso, não existe uma intervenção única e ideal. É preciso conhecer o aluno e desenhar uma intervenção individualizada de acordo com as necessidades (Roycroft, 2021). Em segundo lugar, os professores têm a preocupação de acompanhar os seus alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de poderem desenvolver a CL, de forma mais individualizada e adequada às suas características (Carberry, 2014).

1.2. Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos

No que concerne às estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos, esta categoria apenas representa 1,3% de FR, correspondente à FA de 4 UR, todas pertencentes à mesma docente, de História. Esta estratégia diz respeito à apropriação, por parte do aluno, de mecanismos de compreensão de vocabulário cujo desconhecimento pode inviabilizar a compreensão textual. Embora pouco significativo, o facto de esta categoria existir confirma a importância que os professores conferem à necessidade de os alunos alargarem o seu vocabulário, pois, sem conhecimento dos significados das palavras, estes terão limitação na compreensão textual.

2. Perspetivas sobre a educação inclusiva

Através da análise dos dados referentes às perspetivas sobre a educação inclusiva (Tabela 14), conclui-se que existe uma visão positiva sobre este tema, o que se confirma pelo facto de haver concordância com a inclusão (FR 20,9%), mesmo com algumas reservas (FR 1,4%).

No entanto, as professoras entrevistadas deixam transparecer a sua preocupação, destacando múltiplos fatores dificultadores do processo de inclusão (FR 47,6%), embora reconheçam a existência de alguns aspetos facilitadores (25%). Portanto, os resultados refletem uma perspectiva crítica e ambivalente sobre a educação inclusiva, que, para ser bem-sucedida, exige que se tenham em consideração um conjunto de pressupostos (FR 5,1%).

Tabela 14

Perspetivas sobre educação inclusiva: categorias

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Perspetivas sobre educação inclusiva	Fatores dificultadores da inclusão de alunos com PEA	139	47,6
	Fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA	73	25,0
	Concordância com a inclusão	61	20,9
	Pressupostos a considerar para o sucesso da inclusão.	15	5,1
	Concordância com a inclusão, com reservas	4	1,4
TOTAL		292,0	100,0

2.1. Fatores dificultadores da inclusão de alunos com PEA

Os fatores dificultadores são entendidos como o maior obstáculo à inclusão educativa. Nesta categoria, a diversidade das características dos alunos foi o fator mais mencionado, representando 27,3% das respostas dadas neste âmbito. Foi a professora de História que mais o apontou. Possivelmente, a in experiência profissional justifica o facto de esta docente referir este aspeto por ter dificuldade em atender à diversidade de perfis de alunos na mesma turma. Este aspeto é também frisado pelas restantes docentes, como se verifica nos seguintes exemplos:

“Quando olho para uma turma no qual eu tento incluir os alunos e ter uma educação... e fomentar uma educação inclusiva, eu questiono-me como é que consigo chegar a todos” (P2)

“e o que funciona para um aluno pode não funcionar para outro” (P4)

O nível de funcionalidade de cada aluno constitui igualmente um desafio, porque obriga a um constante ajuste por parte dos professores, para poder dar resposta às necessidades do aluno com PEA e, ao mesmo tempo, acompanhar a restante turma.

“e também têm... cada um tem a sua característica e o seu tempo de aprendizagem e de ritmo de trabalho” (P2)

“e por parte dos alunos com espectro do autismo, a frustração de não conseguirem acompanhar aquilo que está a ser dado” (P3)

Por isso, a heterogeneidade dos alunos é percebida como um obstáculo a contornar, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e maior flexibilidade curricular.

A insegurança dos professores na intervenção junto de alunos com NEE foi a segunda subcategoria mais destacada (FR 19,4%), tendo sido referida de forma equilibrada entre todas as professoras. As docentes partilharam os seus receios em não conseguirem atender às necessidades e expectativas dos alunos com NEE e das respetivas famílias, por um lado, e às expectativas do próprio professor, por outro, como se pode constatar na afirmação da professora de História:

“tenho receio de não ser capaz de dar resposta às necessidades e às expectativas quer nossas, depois, quer do próprio aluno e, se calhar, em certas situações, mais até da própria família”

A professora de Matemática chega a dizer, relativamente à inclusão, *“que eu tenho plena consciência que não consigo fazê-la na sua plenitude”*. Por esta razão, todo este processo pode causar, de acordo com as palavras da professora de Português de 2.º Ciclo: *“ansiedade, medo e insegurança e, por vezes, desmotivação”*. Concluem então que *“a educação inclusiva é um desafio” (P4)* e *“o desafio é grande a cada dia” (P1)*.

Portanto, os professores sentem-se, em certa medida, inseguros e conscientes de que o apoio que podem providenciar é insuficiente, ou seja, ainda que concordem com a inclusão e implementem práticas nesse sentido, sentem que é um objetivo que não se consegue, para já, atingir na totalidade por falta de recursos. Esta insegurança parece refletir a necessidade de maior apoio para que os professores se possam sentir mais confiantes no trabalho com alunos com PEA o que depende também da preparação das escolas, a terceira subcategoria com mais FR (13,7%).

Com efeito, a falta de preparação das escolas para lidar com alunos com PEA indicada sugere que as infraestruturas e a organização das escolas ainda são vistas como insuficientes para atender às necessidades específicas dos alunos. Este fator foi mais destacado pela professora de Matemática. A docente de História não o referiu. As professoras referem que a escola *“não está preparada para este tipo de alunos” (P2)* e que *“o problema é que as escolas não foram concebidas para serem escolas inclusivas” (P2)*. Também apontam, sem

especificar, que *“as escolas podem também não ter recursos suficientes para fornecer o nível de apoio necessário para a sua inclusão, para uma inclusão eficaz”* (P4) e que *“também há muita falta de materiais”* (P3).

Em quarto lugar, com FR de 12,2%, surge a subcategoria falta de formação do corpo docente, que preocupa estas docentes, como refere a de Português de 3.º Ciclo: *“Por fim, outra desvantagem... que nem todos os professores podem ter a formação necessária para ensinar efetivamente alunos com perturbação do espectro do autismo”*. Indicam que não tiveram formação sobre Educação Especial aquando da frequência do ensino universitário e, por isso, sentem-se impreparadas para trabalhar com alunos com estas problemáticas, o que exige que tenham de procurar, por iniciativa própria, formação específica nesta área:

“porque, infelizmente, nas nossas licenciaturas, não temos formação para lidar com este tipo de alunos” (P3)

“ou seja, ou tu, por iniciativa própria, fazes uma pesquisa e frequentas as ações de formação que te ajudam a”, ou então nas escolas essa ajuda é praticamente nula” (P3)

A escassa experiência profissional dos docentes também foi apontada como uma barreira (FR 5,8%). A professora de História foi quem mais frisou este aspeto, o que se justifica, naturalmente, pelo facto de, à data da entrevista, estar a lecionar pela primeira vez.

Com o mesmo número de UR, a visão de que existe apoio insuficiente aos professores de ensino regular também nos parece importante de mencionar, embora apenas tenha sido referida pela docente de Português de 2.º Ciclo. Esta professora indica que, por um lado, os professores de Educação Especial e técnicos especializados são poucos face às necessidades e, por outro, os que existem não dispõem de tempo suficiente para apoiar consistentemente os alunos: *“Há falta de profissionais... porque muitas vezes eles andam a saltitar de escola em escola e não permite ter tempo suficiente para acompanhar esses alunos”* (P3).

O elevado número de alunos por turma (FR 5%), a severidade da problemática do aluno (FR 3,6%), a atitude da família (FR 2,2%), a sobrecarga do trabalho do corpo docente (FR 1,4%), a extensão desadequada dos currículos (FR 1,4%) e atitude do docente (FR 1,4%) são aspetos que, embora menos sinalizados, também podem condicionar a inclusão e, por isso, devem ser considerados nesta análise.

2.2. Fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA

No que concerne aos fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA, destaca-se a atitude positiva dos docentes em relação ao aluno com PEA na sala de aula, que apresentou a maior FR (34,2%). Isto reflete o papel central do professor, que deve aceitar as características do aluno, ser flexível e resiliente nas suas práticas para o motivar e orientar em direção ao sucesso. É também da sua responsabilidade a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo. Esta subcategoria foi mencionada por todas as professoras entrevistadas, com maior destaque para as de Matemática e História, que indicam que a atitude positiva do professor face à inclusão é determinante, pois, ao não desistir do aluno, poderá incentivar a sua participação e sucesso:

“Tenta adaptar-se e fazendo uma ginástica muito grande para os acolher e para os incluir” (P2)

Tenho sempre a expectativa de conseguir fazer e dar o meu melhor para ajudar estes alunos a serem capazes de ser mais autónomos, responsáveis e organizados” (P3)

As restantes subcategorias apresentam uma FR substancialmente menor. Deste modo, a adaptação das escolas (FR 9,6%) foi frisada pelas professoras de Matemática e Português de 2.º Ciclo, permitindo concluir que existe uma visão positiva sobre este aspeto, uma vez que sentem que a escola está a evoluir no sentido de uma verdadeira inclusão:

“Mas penso que a escola hoje em dia tem estrutura e caminha para ter condições de ser uma escola inclusiva” (P2)

Em pé de igualdade, também com FR de 9,6%, está o papel ativo da família, apontado pelas docentes de História e de Português de 2.º Ciclo. A educação dos alunos deve ser colaborativa, ou seja, não só da responsabilidade da escola, mas também dos pais, como é referido: *“Talvez... procurar fazer ver aos pais que a educação, o ensino desta criança, deste aluno, não é tarefa única e exclusiva do professor.” (P1)*. Acrescenta que o sucesso do aluno depende também do ambiente familiar que deve ser *“propício para ajudar este tipo de alunos” (P3)*.

A subcategoria trabalho colaborativo da comunidade educativa, com FR de 8,2%, reforça o que acabou de ser exposto. Para promover a inclusão, é fundamental desenvolver um trabalho conjunto da comunidade educativa, o que é destacado pelos professores de História e Português de 3.º Ciclo. Este trabalho fortalece a importância de um esforço conjunto

entre professores, demais profissionais da educação e família. A seguinte passagem exemplifica esta ideia:

“a que a escola inclusiva seja bem-sucedida é necessário um compromisso contínuo de todos os envolvidos (...) incluindo educadores, escola, pais e a comunidade em geral” (P4).

A aceitação dos pares constitui uma subcategoria que importa considerar (FR de 8,2%). Com efeito, para a inclusão ter sucesso, não basta apenas o trabalho dos agentes educativos. A integração do aluno com NEE poderá ser facilitada ou dificultada pela atitude dos seus pares: *“Um dos fatores que poderá logo facilitar ou dificultar é a própria a própria turma”* (P1).

A comunicação regular e eficaz entre os intervenientes no processo educativo foi mencionada pela professora de Português de 3.º Ciclo, que destacou a importância de uma interação clara e constante entre os diferentes agentes educativos envolvidos no processo de inclusão: *“Isto pode envolver algum feedback regular dos alunos, pais ou profissionais envolvidos”* (P4). Só poderá haver trabalho colaborativo bem-sucedido se houver uma comunicação eficaz entre todos os elementos,

Por fim, a experiência profissional do PER, a aceitação das dificuldades do aluno pela sua família, a motivação do aluno e a articulação entre escola e família apresentam uma FR reduzida, mas ainda assim são subcategorias que devem ser reconhecidas como fatores que podem contribuir positivamente para o processo inclusivo.

Em resumo, os resultados da análise dos fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA evidenciam que a atitude positiva dos professores, a adaptação das escolas e a participação ativa da família são os principais promotores da inclusão de alunos com PEA.

2.3. Concordância com a inclusão

Os docentes consideram, acima de tudo, que a inclusão promove a melhoria de competências sociais (FR 49,2%). Todas as professoras abordaram esta subcategoria por considerarem que a inclusão beneficia todos os alunos, como se verifica nos seguintes exemplos:

“Para vantagem em termos de socialização entre os colegas, a partilha” (P2)

“Este ambiente de interação, de convivência, permite melhorias significativas no comportamento e no relacionamento” (P3)

Os alunos com PEA poderão integrar-se melhor no grupo, na sociedade, trabalhando em equipa, aprendendo regras sociais, ou podendo brincar com os seus pares. Os alunos com desenvolvimento típico, por sua vez, aprendem a partilhar e aceitar os seus colegas que experimentam dificuldades.

A perspetiva de que a educação é para todos é igualmente consensual entre todas as entrevistadas, apresentando uma FR de 27,9%. As professoras, para além de sublinharem a universalidade do direito à educação, salientam que a escola deve *“abrir o espaço sala para todos os alunos com as suas problemáticas”* (P2), pois *“estes também têm o direito de aprender e crescer num ambiente que se sintam apoiados e valorizados”* (P4) e assim garantindo-se *“que todos os alunos têm oportunidade de alcançar e descobrir o seu potencial máximo”* (P4).

Apenas as professoras de Português mencionam as três restantes subcategorias: a inclusão promove a igualdade; importância da escola inclusiva e reconhecimento e valorização das categorias individuais de cada aluno. Estas subcategorias têm menor expressão, cuja FR varia entre 4.9% e 11.5%, contudo, todas elas concorrem para a opinião que reúne consenso entre todas as entrevistadas, isto é, a de que há uma forte ênfase no aspeto social da inclusão escolar e na universalidade do direito à educação. Em suma, as professoras demonstram uma visão positiva da inclusão, com foco nos seus benefícios sociais e educativos.

2.4. Pressupostos a considerar para o sucesso da inclusão

Apenas a professora de Matemática e de Português de 2.º Ciclo se pronunciaram relativamente aos pressupostos a considerar para o sucesso da inclusão. A motivação e o dinamismo do docente e a necessidade de diferenciação curricular tiveram o mesmo número de UR (7), correspondendo, cada uma à FR de 46,7%.

Portanto, compreendemos que a atitude dos docentes é um elemento-chave para criar um ambiente educativo e adaptado às necessidades dos alunos. O professor deve estar motivado e preparado para ensinar e fazer frente aos obstáculos que possam surgir: *“quando nos sentimos preparados para transmitir os conhecimentos na nossa área... e dispostos a enfrentar novas realidades, o caminho torna-se mais fácil”* (P3).

Outro pressuposto relevante identificado foi a necessidade de diferenciação curricular, mencionada pela professora de Matemática e Português do 2.º ciclo, sugerindo que a adaptação dos conteúdos e estratégias pedagógicas às especificidades dos alunos é uma

prioridade no contexto inclusivo. Neste sentido, sugerem a diferenciação do currículo, feito à medida do perfil dos alunos: “deviam ser completamente diferenciados porque, lá está, depende do tipo de autismo” (P3), ou até “reduzidos”. A professora de Matemática sugere que os alunos com PEA, de acordo com o seu plano de estudo específico, deveriam ter atividades diferenciadas, que podiam ser feitas em sala de aula, juntamente com os seus pares, ou noutra espaço.

Por fim, a integração no ensino regular, dependendo da problemática do aluno, foi referida com menor frequência, representando 6,7% das UR na categoria em análise. Reflete a perspetiva de que o sucesso da inclusão pode variar de acordo com as características individuais de cada aluno, o que aponta para a necessidade de abordagens personalizadas e flexíveis. A motivação e o dinamismo dos docentes, aliados à diferenciação curricular, são os principais pressupostos para o sucesso da inclusão. Além disso, a necessidade de uma abordagem individualizada para os alunos reforça a relevância de estratégias que considerem as particularidades de cada caso no processo de inclusão.

2.5. Concordância com a inclusão, com reservas

Esta foi a categoria com a FR mais baixa. Apenas a professora de Português de 3.º Ciclo referiu alguns desafios da inclusão. Assinalou, acima de tudo, a necessidade de a escola, para ser inclusiva, necessitar de melhorias, mas sem as especificar: “A *nível das expectativas, espero uma melhoria, ou seja, espero que a educação inclusiva continue a evoluir*”. Também mencionou, vagamente, que a educação inclusiva apresenta desvantagens.

Em suma, a análise das categorias e subcategorias que integram o tema perspetivas sobre a educação inclusiva evidenciam uma visão positiva sobre a inclusão, sendo evidente que as docentes entrevistadas identificam de forma clara as diversas dificuldades com que se deparam na prática, não deixando de assinalar as condições necessárias para as ultrapassar.

Como indicam Lourenço e Leite (2015), “é necessário reconhecer que a inclusão de alunos com PEA em sala de aula não é um processo simples ou fácil” (p. 83), requerendo uma mudança do paradigma da organização escolar, das relações interpessoais, nas metodologias de ensino e aprendizagem, na participação dos pais na vida escolar, no currículo, a fim de atender as necessidades de todos. Com efeito, as professoras entrevistadas reconhecem que a educação inclusiva é mais do que um espaço e que implica “sentimento de pertença e aceitação” (Lourenço & Leite, 2015, p. 67), também se prendendo com o modo como a escola responde à individualidade de cada um. Deve procurar-se,

igualmente, mudar a perspectiva sobre a inclusão. Como refere Madureira (2017), “os defensores de uma pedagogia inclusiva consideram que é útil ver as dificuldades de aprendizagem como problemas para os professores resolverem e não como problemas que existem dentro de alunos” (p. 48), o que “desencoraja os sentimentos de falta de competência e de preparação dos professores para ensinar os alunos com NEE” (Madureira, 2017, p. 48). Deste modo, a mesma autora defende que esta visão incentiva “a importância/desejo de trabalhar em conjunto com colegas, de forma a dar resposta às necessidades e exigências que diferentes alunos fazem em termos de assuntos a aprender, de temas a desenvolver ou de tarefas a realizar” (p. 48).

Há, portanto, que reunir esforços para inverter os resultados obtidos na análise deste tema, reforçando os fatores facilitadores, que são reconhecidos como eficazes.

3. Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA

As professoras entrevistadas consideram que, para haver desenvolvimento da CL, é necessária a existência de alguns requisitos (FR 19%). Neste tema emergiram duas categorias, com uma distribuição díspar, como se confirma na Tabela 15. A primeira, contextos e recursos escolares necessários para o desenvolvimento da CL, distingue-se significativamente (FR 81,9%) da que diz respeito à participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando (FR 18,1%), o que nos permite concluir que as professoras entrevistadas priorizam as condições que a escola oferece (ou deve oferecer), em detrimento do papel da família no desenvolvimento da CL dos alunos com PEA, embora não o desvalorizem.

Tabela 15

Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA	Contextos e recursos escolares necessários para o desenvolvimento da CL	177	81,9
	Participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando	39	18,1
	TOTAL	216,0	100,0

3.1. Contextos e recursos escolares necessários para o desenvolvimento da CL

Como referido anteriormente, a progressão do aluno com PEA na CL depende de múltiplos fatores e da responsabilidade de vários agentes: escola, professores, família, pares, entre outros. Relativamente aos professores, já analisamos as estratégias que estes implementam, mas a categoria que a seguir examinaremos espelha o que as docentes consideram como requisitos necessários para que a evolução seja possível.

A partilha de estratégias e de materiais de trabalho entre profissionais de educação é a condição que as docentes mais salientam (FR 28,8%). Este dado evidencia a importância atribuída à colaboração entre os professores e outros técnicos especializados como um recurso essencial para melhorar as práticas pedagógicas. A partilha de conhecimentos e de materiais entre professores é importante visto que os que detêm mais experiência e conhecimento podem transmiti-los àqueles que se sentem mais inseguros e/ou inexperientes. Por outro lado, a articulação entre professores e técnicos especializados e/ou professores de Educação Especial permite uma avaliação mais completa do aluno, bem como uma intervenção e/ou acompanhamento mais completo e individualizado, como referem as entrevistadas:

“vou tentando também perceber com eles porque têm mais anos de experiência, Estes profissionais, quando integrados em sala de aula, em contexto de sala de aula, facilitam o meu trabalho” (P2)

“A colaboração entre profissionais pode levar a uma compreensão mais profunda das necessidades, habilidades e progresso do aluno” (P4)

Contudo, como a docente de Matemática frisa, é fundamental que o professor esteja disponível para fazer esta articulação e esteja recetivo para partilhar o seu conhecimento e também para aprender com quem domine mais este assunto: *Na minha perspetiva, o professor, deve ter abertura... Deve... não ser... não se sentir inibido, de ter um técnico em sala de aula, e se há algo, alguém exterior à sala de aula” (P2).*

As professoras também destacam a criação de ambientes de aprendizagem tranquilos e seguros como requisito necessário para o desenvolvimento da CL (FR 20,9%). Este dado reflete a perceção dos professores de que um ambiente favorável é fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura, atendendo às características destes alunos, que facilmente perdem o foco e têm dificuldades na CL. É a professora de Português de 2.º Ciclo que lidera esta visão, com 14 UR, referindo-se a um aluno específico. Este, ao estar

inserido num ambiente tranquilo, acaba por ficar também mais calmo e disponível para as tarefas que exigem CL: *“Quando está um ambiente mais calmo, ele fica calmo”* (P3). O mesmo diz a professora de Português de 3.º Ciclo: *“Primeiro, um ambiente tranquilo para poderem concentrar-se na leitura”* (P4).

A professora de Matemática indica que tenta prevenir um ambiente agitado, por não facilitar a aprendizagem: *“Se eu percebo que eles aquela dificuldade o vai descompensar, porque ele acha que não está a cumprir o que é pedido, porque já que confrontada com este tipo de situação, tento acalmar”* (P2).

Tanto a professora de Matemática, como a de História procuram manter a restante turma calma e ocupada para poderem dar atenção aos alunos com PEA:

“mas tento que, na altura em que estou a dar atenção ao aluno, que a restante turma esteja a fazer a execução de alguma tarefa indicada em que conseguem fazer autonomamente para que eu consiga dar atenção ao colega haja silêncio” (P2)

“A restante turma está concentrada a trabalhar na tarefa que eu lhe atribuí e então depois ali, sim, eu dirijo-me totalmente e foco-me totalmente naquele aluno” (P1)

Um recurso referido por todos os participantes é a existência e o acesso a texto escritos (FR 11,9%). Considerando o tema central deste estudo, é natural que este recurso seja determinante para o desenvolvimento da CL. As professoras de Português de 3.º Ciclo e de História frisaram este aspeto, sugerindo que os alunos com PEA devem ter acesso a livros na biblioteca, que os livros sejam do seu interesse e adequados ao seu perfil leitor:

“Além disso terem acesso a uma variedade de materiais de leitura que correspondam aos seus interesses” (P4)

“e que sejam adaptados aos vários tipos de dificuldades que eles apresentam, este tipo de alunos” (P4)

“E, numa biblioteca, o facto de manusear, de mexer nos livros, as imagens, tudo isso, motiva” (P3)

Todos as docentes indicam a necessidade de formação em Educação Especial para conhecer e trabalhar com alunos com PEA (FR 11,3%), o que corrobora o sentimento de falta de preparação do corpo docente, indicado anteriormente com um fator dificultador da inclusão de alunos com PEA. As professoras partilharam que não tiveram nenhuma formação que as preparasse para a inclusão aquando da frequência do ensino universitário:

“Eu, na minha opinião, os professores deveriam de ter mais ações de formação relacionadas com alunos com o espectro do autismo ou com outras problemáticas” (P2)

“Em termos de formação, acho que seria importante os professores e a comunidade educativa terem noção das limitações ou dificuldades que um aluno deste âmbito possa ter” (P1)

A professora de Português de 2.º Ciclo refere a importância de existir, por parte dos docentes, um conhecimento aprofundado do aluno com PEA (FR 6,2%). Este dado indica a importância de compreender as especificidades dos alunos com PEA para um ensino inclusivo e eficaz: *“Eu acho que também é muito importante os professores e as escolas terem conhecimento do processo do aluno” (P3).*

A professora de História destaca a regularidade e frequência da leitura (FR 4%), ressaltando a necessidade de estimular a leitura contínua como prática essencial para o desenvolvimento CL.

Outros requisitos são enumerados nas entrevistas, como recursos técnicos (audiovisuais e digitais), implementação de planos de apoio individual, e apoio de professores e técnicos de Educação Especial (FR 3,4% cada), deixando transparecer a importância crescente da tecnologia e do apoio por parte de técnicos especializados no processo de ensino.

O incentivo à leitura e o tempo adequado para apoiar os alunos com PEA são igualmente referidos (FR 1,7% cada), sugerindo que deve haver maior investimento nas práticas que fomentem o gosto pela leitura e o apoio específico aos alunos com PEA.

Por fim, com menor frequência, são apontados como requisitos o acesso aos recursos que estabelecem a relação entre escola e a vida (cada uma com 2 UR) e a comunicação eficaz com os alunos com PEA, com apenas 1 UR. Apesar de terem FR e FA baixas, indicam algumas áreas que necessitam de maior atenção para garantir um ensino mais inclusivo.

Concluindo, através das subcategorias elencadas, compreendemos que os professores reconhecem a necessidade de uma abordagem que Carberry (2014) define como uma abordagem multifacetada: *“a multifaceted strategy approach, while recognizing student strengths and needs, may provide more benefits than relying too heavily on one method” (p.23).*

Os contextos e recursos que a escola deve oferecer, na ótica dos professores, contemplam aqueles que encontramos na literatura específica, nomeadamente, a criação de um ambiente tranquilo, logo favorável à aprendizagem. Nation et al. (2006) argumentam que esta condição é extremamente importante, principalmente porque muitos alunos com PEA

são comumente afetados pelo excesso de estímulos, que podem interferir negativamente na capacidade de atenção e/ou autorregulação emocional, comunicação e competências linguísticas, que se vão, naturalmente, repercutir na capacidade de leitura e interpretação.

Outro requisito a que foi dado muito destaque foi a colaboração entre os vários profissionais de educação, aspeto também sublinhado por vários autores. A este propósito, Benitez e Domeniconi (2016) defendem que uma equipa multidisciplinar pode ajudar a superar os problemas: “na [sua] prevenção e redução” (p.144) Além disso, concluem que esta colaboração se deve alargar à própria família. Assim, todos poderão contribuir para planear e agilizar estratégias de ensino em todos os contextos do aluno com PEA. Os ganhos serão bastante significativos, como descreveram as autoras no seu estudo.

Entre outros requisitos, os professores apontam o acesso a formação específica para intervir junto destes alunos. Esta é uma área também muito destacada por vários autores. Kimhi et al. (2022), a este propósito, assinalam que muitos professores se confrontam com o desafio de ensinar alunos com PEA, mas, como não têm formação adequada, o seu potencial não é atingido. Os mesmos autores acrescentam que esta falta de conhecimento resulta em dinâmicas que os professores julgam ser atingíveis e práticas, baseadas no conhecimento empírico e não na evidência e pesquisa científicas. Tudo isto traduz-se, portanto, num vazio entre o potencial destes alunos e a prática educativa. Deste modo, é crucial formar professores para que possam exponenciar as capacidades dos seus alunos com PEA no que à CL diz respeito.

3.2. Participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando

Seguidamente, analisaremos as subcategorias relacionadas com a participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando, categoria que, comparativamente à anterior, teve poucas menções, representando apenas FR de 15,1%.

Incutir hábitos de leitura reúne consenso entre todas as participantes (FR 38,5%). Destacam a importância atribuída ao papel da família, crucial, que deve estimular a leitura em casa, de forma regular, para haver mais ganhos na CL, como referem as entrevistadas:

“Por exemplo, arranjar durante o dia, nem que seja antes de dormir, um momento de leitura, uma história partilhada, por exemplo, em que o filho leia um bocadinho e eles também” (P3)

“Eu acho que os pais têm um papel crucial em que eles podem ler com os seus filhos regularmente” (P4)

Apenas as professoras de Português (P3 e P4) mencionam a necessidade de maior comunicação/articulação entre escola e família, essencial para fomentar o desenvolvimento das competências de leitura. Esta articulação não deve apenas visar a informação sobre o progresso do aluno, mas, acima de tudo, a definição de estratégias que podem ser dinamizadas em casa, como refere a P4:

“Além disso, a comunicação entre escola família e outros familiares de apoio também pode ser muito importante... para fazerem novas estratégias e irem melhorando cada vez as estratégias para tentar ultrapassar as dificuldades do aluno... e tentar também informar os pais sobre os métodos que os professores usam para os pais também poderem usar em casa”

Relativamente à participação da família, considerada como um requisito importante para potenciar o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA, a literatura também frisa este aspeto. O papel da família, no desenvolvimento desta competência, é de suma relevância não só na PEA, como em todos os alunos. Os hábitos de leitura devem ser implementados desde cedo e com regularidade. Este trabalho de parceria entre escola e família será favorável para o aluno no que à CL diz respeito (Cruz, 2007; Desmurget, 2023; Ferreira & Horta, 2015; Ribeiro et al., 2016; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Portanto, relativamente aos requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA, concluímos que os professores valorizam mais os contextos e recursos escolares comparativamente com a participação da família. Por outras palavras, embora reconheçam a importância da família, é na escola que os alunos mais oportunidades têm para desenvolver a CL, desde que os requisitos necessários sejam assegurados.

4. Perceções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura

A análise das perceções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura evidencia três aspetos principais. Como é possível verificar na Tabela 16, em primeiro lugar, destacam-se as principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL (FR 34,5 %), o que deixa transparecer o peso que os professores atribuem aos obstáculos que estes alunos enfrentam na leitura. Seguidamente, as causas associadas às dificuldades na CL apresentam uma FR de 28,6%, indicando que os professores reconhecem a necessidade de compreender os fatores subjacentes às dificuldades dos alunos com PEA na CL. Por fim, as consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA (FR 20%) e a relação dos alunos com a

leitura (FR 16,8%) refletem a preocupação das docentes relativamente às repercussões que as dificuldades que estes alunos enfrentam poderão ter na sua vida académica, social e profissional.

Tabela 16

Perceções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Perceções sobre a relação dos alunos com PEA com a leitura	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	76	34,5
	Causas associadas às dificuldades na CL	63	28,6
	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	44	20,0
	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	37	16,8
TOTAL		220,0	100,0

4.1. Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL

A dificuldade mais mencionada é a compreensão de ideias abstratas, com FR de 34,2%, referida pela professora de Matemática e de Português de 3.º Ciclo. Este facto justifica-se pelas atividades destas disciplinas, que exigem do aluno capacidade de raciocínio, de abstração ou de compreensão simbólica. Este é um dos desafios comuns na PEA, como sublinham as docentes:

“Algumas das experiências do faz-de-conta, por exemplo, eles não conseguem compreender” (P2)

“E, por vezes, quando aumento o nível, um pouco de abstração, percebo que esse passo que eu tentei dar não foi... não é válido” (P2)

“não entendem tão bem se for uma metáfora” (P4)

Outra dificuldade mais frequentemente mencionada nesta categoria é o repertório vocabular limitado, com FR de 31,6%. Este fator é identificado como desafiante para os alunos, sendo reconhecido por todas as docentes, o que indica sua relevância transversal. Esta é uma dificuldade que assume maior importância quando se trata de terminologia específica de uma disciplina, cujo desconhecimento inviabiliza a compreensão de textos, como referem as seguintes docentes:

“por vezes, há alguma dificuldade nalgum conceito mais específico, mais da terminologia específica da disciplina” (P1)

“Portanto, o vocabulário deles é muito limitado e uma das dificuldades que eu tenho é precisamente essa” (P3)

As professoras frisam também a seleção e organização das ideias dos textos (FR 10,5%). Os alunos enfrentam dificuldade na compreensão da estrutura e organização das informações textuais, sendo-lhes difícil estabelecer nexos de causalidade, por exemplo, ou de distinguir as ideias principais das acessórias. Esta é uma característica comum da PEA, justificada pela Teoria da Coerência Central, ou seja, dificuldades no processamento de informações de forma global, de considerar um texto como um todo. Em oposição, focam-se nos detalhes, não sendo capazes de extrair e integrar a informação ou de distinguir o essencial do acessório (Carberry, 2014; Roycroft, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Walter & Nunes, 2020).

A compreensão inferencial apresenta FR de 7,9%, o que corrobora o que a literatura específica descreve como sendo uma característica comum dos alunos com PEA, que se justifica pelos défices na Teoria da Mente. Portanto, a interpretação de significados implícitos nos textos é um ponto crítico para os alunos com PEA, que não conseguem fazer inferências, compreender sentidos implícitos, simbólicos, ou até compreender, por exemplo, os sentimentos e emoções das personagens.

São apenas as professoras de Português que apontam as dificuldades na seleção e organização das ideias dos textos e na compreensão inferencial, possivelmente pela natureza das tarefas comuns desta disciplina: ler, interpretar, dividir o texto em partes lógicas, elaborar sínteses, explicitar sentidos abstratos, entre outras:

“Alguns alunos podem ter dificuldade na CL especialmente quando se trata de inferências” (P4)

“portanto, eles muitas vezes têm dificuldades em fazer um resumo” (P3)

“e perceber qual é a ideia principal dos textos” (P3)

Outras dificuldades identificadas com uma frequência mais baixa incluem a compreensão de textos extensos (FR 5,3%); compreensão literal (3,9%); insegurança na leitura em voz alta perante os pares (2,6%); e ritmo lento de leitura (2,6%).

4.2. Causas associadas às dificuldades na CL

A análise dos dados permite-nos concluir que a causa mais frequentemente identificada pelas docentes é a dificuldade de memorização dos alunos com PEA (FR 22,2%).

Esta dificuldade está associada ao défice nas funções executivas, descrita como uma característica comum da PEA. O leitor, ao longo da leitura, por não conseguir reter as informações, não as consegue articular de forma lógica e coerente, estabelecendo relações de causalidade e/ou de temporalidade (Baixauli et al., 2020; Carberry, 2014; Roycroft, 2021). Pode, igualmente, não reconhecer ou relembrar o vocabulário e não conseguir cruzar os dados provenientes da leitura com os seus conhecimentos prévios. Além disso, será incapaz de monitorizar a sua compreensão, aplicando estratégias corretivas de leitura como reler ou ler mais devagar, por exemplo (Ribeiro & Viana, 2014). Ora, se a memória estiver afetada, certamente não conseguirá retirar informação dos textos, como refere a professora de Matemática: *“e não a meio da leitura eles perdem a noção do que é que foi lido anteriormente”* (P2).

Em segundo lugar, com valor bastante inferior (FR 12,7%), temos a falta de apoio familiar como uma causa que dificulta o desenvolvimento da CL. No entanto, apenas a professora de Português de 2.º Ciclo referiu este aspeto: *“E, às vezes, o acompanhamento não é o melhor, não por mal, mas porque não serem capazes e de não terem esse tempo disponível para estar com eles”*. De acordo com esta docente, que destacou que a responsabilidade de fomentar a CL também é da família, a falta de apoio familiar deve-se a três fatores: ao pouco tempo disponível, à falta de conhecimento para prestar um apoio de qualidade e às dificuldades financeiras que impossibilita ter materiais necessários para este apoio, como livros.

As dificuldades na capacidade de atenção (FR 9,5%) são igualmente identificadas como um obstáculo ao desenvolvimento da CL, o que indica que a atenção limitada constitui uma barreira significativa para o progresso na leitura, como refere a professora de História: *“não funcionam até porque a sua capacidade de atenção é muito, é muito limitada”*(P1).

Outras causas identificadas são o processamento sensorial, a falta de autonomia dos alunos e dificuldades desde o primeiro ciclo, todas referidas pelas professoras de Português (FR 7,9%).

Realce-se a falta de autonomia, apontada apenas pela docente de Português de 2.º Ciclo, que sente que os alunos com PEA dificilmente realizam tarefas se o adulto não estiver com eles ao seu lado. Isto leva a que o docente não consiga dar atenção a toda a turma. Para o poder fazer, terá de deixar o aluno com trabalho autónomo, que dificilmente consegue realizar, o que não contribui para a progressão na sua aprendizagem, como é exposto no seguinte exemplo: *“ou seja, se eu dou um texto com perguntas em que não estiver sentada ao lado do aluno, ele pura e simplesmente não consegue fazer”* (P3).

A outra causa identificada pelas docentes tem a ver com as dificuldades desde o primeiro ciclo. As professoras de História e de Português de 2.º Ciclo sentem que não houve intervenção no 1.º Ciclo, logo quando se detetaram os primeiros sinais de dificuldades, o que conduziu ao seu agravamento. Na verdade, vários autores referem que a intervenção deve começar o mais cedo possível, assim que se reconhecem sinais de dificuldades, pois os défices na leitura e na CL poderão ter graves impactos a nível emocional, social, académico e/ou profissional (Roycroft, 2021). Portanto, as professoras entrevistadas consideram que estes alunos, por não terem tido uma intervenção adequada e atempada, estão cada vez mais distantes dos seus pares no que à CL diz respeito: *“É logo pela falta de apoio no primeiro ciclo (...) tudo começa logo pelo primeiro ciclo, que são as bases, não é?”* (P3).

A falta de hábitos de leitura é também de sublinhar (FR 6,3%), o que corrobora uma das causas anteriormente identificadas, a falta de apoio familiar. Se a família não lê ou não tiver livros em casa, certamente, o aluno oferecerá mais resistência a esta atividade e, como tal, não desenvolve tão facilmente a sua CL, como expressa a professora de Português de 2.º Ciclo: *“Na minha opinião, vem pela falta de hábitos de leitura não só na escola, como também em casa”* (P3).

A par desta causa, está também a existência de comorbilidades (FR 6,3%), referida pela docente de Matemática. O facto de estes alunos poderem ter, para além de PEA, outros diagnósticos, pode atrasar o processo de desenvolvimento da CL, como indica a mesma docente: *“porque alguns destes alunos não têm só o espectro do autismo... têm outras comorbilidades associadas (...) que vai afetar todo o processo de aprendizagem destes alunos”* (P2). Como mencionado anteriormente, a existência destas comorbilidades e o nível de severidade da PEA podem tornar a CL mais desafiante (Lima, 2012; Tárraga-Mínguez, 2020).

Outras causas com menor frequência dizem respeito aos interesses específicos e restritos, característica comum da PEA (DSM-5-TR), que pode inviabilizar leitura de determinados textos. Além disso, a atitude do aluno perante a leitura (FR 3,2%) é um fator condicionante da proficiência da leitura, o que se prende com as dificuldades na compreensão de regras sociais (FR 3,2%). Aliás, a este respeito, a professora de Português de 3.º Ciclo refere que o facto de haver algum desconhecimento das regras sociais por parte dos alunos com PEA pode criar impedimentos à compreensão de um texto narrativo, por exemplo, em que as personagens interagem de acordo com contextos sociais: *“A capacidade de o aluno entender diferentes características sociais e emoções”* (P4). A literatura especializada explica esta dificuldade pelo défice na Teoria da Mente, ou seja, é difícil para o aluno compreender

pistas sociais, linguagem figurativa, ironias ou inferir estados mentais dos outros para prever e explicar o seu comportamento (Baixauli et al., 2020; Kimhi et al., 2022; Lima et al., 2023; Roycroft, 2015; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Wang et al., 2023).

Outras causas menos referidas dizem respeito à complexidade dos textos (quanto mais complexo o texto, mais dificuldades oferece ao aluno) e às dificuldades na comunicação oral.

Com base na análise, conclui-se que as dificuldades cognitivas, como a memorização e a atenção, são predominantes. Além disso, fatores como a falta de hábitos de leitura e de apoio familiar evidenciam a importância do ambiente externo no desenvolvimento da leitura. Portanto, a diversidade e a persistência de dificuldades desde o início da escolaridade reforçam a necessidade de diagnósticos e intervenções precoces e demonstram a importância da flexibilidade e abertura para adaptar materiais e estratégias de ensino, numa abordagem diferenciada, de acordo com o perfil de cada aluno.

4.3. Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA

A principal consequência das dificuldades na CL apontada é o prejuízo na aprendizagem escolar (FR de 36,4%). Este dado evidencia o impacto transversal das dificuldades na CL, que não se limita à disciplina de Português, mas afeta o desempenho em todas as áreas do conhecimento: “reading is at the heart of all schoolbased learning. It is critical to every content area (...). Yet, not all students learn to read, despite the many years they may spend in the classroom” (Bell, 2007, citado por Carberry, 2014, p. 26). O mesmo diz a professora de Português de 3.º Ciclo:

“Se o aluno tem dificuldade em ler, isso pode afetar a sua capacidade de aprender em outras áreas, como ciências, matemática, estudos sociais e até mesmo na educação física”

Em seguida, são referidos os efeitos negativos na socialização (FR de 34,1%). A capacidade de ler e interpretar, ou seja, a literacia, é uma competência fundamental, entre outros aspetos, na interação e integração social. O défice na CL dificulta a interpretação de pistas sociais, limita o acesso à informação, prejudicando as interações e aumentando o risco de isolamento (Gomes & Santos, 2004), o que potencia a exclusão:

“não desenvolve a sua capacidade de comunicação” (P3)

“A nível social, alunos que têm dificuldade em ler podem sentir-se excluídos” (P4)

A frustração do próprio aluno é a terceira consequência mais frequente, com FR de 18,2%. Este aspeto destaca o impacto emocional das dificuldades na leitura, que podem gerar sentimentos de baixa autoestima, exclusão social e desmotivação para a aprendizagem, conforme indica a professora de Português de 3.º Ciclo: *“Pode afetar a sua confiança e a disposição para participar em atividades de leitura”* (P4).

Duas docentes, de História e Matemática, mencionam, sem especificar, que as dificuldades na competência de leitura terão impacto na vida futura dos alunos, porque a leitura e literacia são nucleares na vida em sociedade. Por fim, surge a autonomia, que, segundo a professora de Português de 2.º Ciclo, também é afetada, indicando que as limitações na leitura comprometem a capacidade dos alunos de realizar tarefas de forma independente.

Em síntese, as consequências das dificuldades na competência de leitura são profundas e vastas, afetando diversas dimensões da vida dos alunos com PEA.

4.4. A relação dos alunos com a leitura

A principal característica observada nesta categoria é a variabilidade do nível de desempenho na CL, representada com FR de 35,1%. Este dado reflete a heterogeneidade dos alunos com PEA, cujas competências de leitura podem variar significativamente de acordo com fatores individuais, como o nível de desenvolvimento e o contexto educacional.

Com efeito, tanto a docente de História como a de Matemática entendem que há alunos sem dificuldade, outros leem bem oralmente, mas não compreendem, e outros que têm dificuldades, sem as especificar. A professora de Português de 2.º Ciclo refere que é comum os alunos com PEA terem bastantes mais dificuldades na interpretação do que os seus pares: *“Mas as dificuldades de CL obviamente que são muito maiores nos alunos com autismo”*.

Com valores significativamente menores, a mesma docente indica, em 6 UR (FR 16,2%), que os alunos têm gosto pela leitura. Apesar das dificuldades, muitos alunos demonstram interesse e prazer em atividades relacionadas com a leitura, especialmente quando estão motivados e os textos são mais curtos: *“Livros curtos, gostam de livros curtos, preferem, não é?”* (P3).

A professora de História compara o desempenho da leitura em alunos com PEA e os seus colegas, considerando que este é variável, embora sejam mais comuns dificuldades

nesta competência nos alunos com PEA: *“Mas a interpretação está um bocadinho mais dificultada em relação aos alunos da restante turma”* (P1).

As duas docentes de Português referem que a CL depende da motivação e interesse dos alunos:

“quando há um livro que aborde algum desses gostos, torna-se muito mais motivante para ele e de fácil compreensão” (P3)

“e, se diversos materiais de leitura estiverem equiparados com estes, com esses interesses, eles podem envolver-se profundamente na leitura” (P4)

Estas professoras terão uma visão mais privilegiada relativamente a este aspeto, já que a dinâmica desta disciplina se organiza centrada em textos escritos de diversas tipologias e temáticas. Desta forma, terão mais possibilidade de observar e avaliar os interesses e a motivação do aluno perante os vários tipos e temas textuais com que se vão cruzando ao longo do ano letivo.

Segundo as entrevistadas, o facto de o grau de dificuldade da leitura depender do nível do PEA (FR 5,4%), e a resistência à leitura (FR 2,7%) reforçam que a relação que os alunos com PEA têm com a leitura é variável. Ainda acrescentam que os livros em formato áudio promovem o gosto pela leitura (FR 2,7%), bem como o interesse por esta atividade depender da sua frequência e rotina (FR 2,7%). Não obstante, poderão ser dados que sugerem pistas a considerar em intervenções que visem fomentar o gosto pela leitura e, concomitantemente, a CL.

Com base na análise desta categoria, conclui-se que a relação dos alunos com PEA com a leitura é complexa e multifacetada, apresentando bastantes desafios. Promover o gosto pela leitura é essencial e pode ser alcançado através de atividades que valorizem os interesses individuais, aliadas ao uso de recursos adaptados, como livros em formato áudio. Além disso, é fundamental criar rotinas que incentivem a prática da leitura, reforçando a importância da sua frequência para o desenvolvimento da CL.

5. Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA

Observando a Tabela 17, constata-se que este é o tema com menor frequência absoluta (FA 122), destacando-se duas dimensões principais, com valores muito próximos: a avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com

PEA (FR 50,8%) e o papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA (FR 49,2%). Portanto, numa análise global, concluímos que os professores estão atentos à eficácia das práticas pedagógicas que utilizam e valorizam o seu papel no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA.

Tabela 17

Percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	62	50,8
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	60	49,2
TOTAL		122,0	100,0

5.1. Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA

As professoras entrevistadas reconhecem que as estratégias pedagógicas que implementam são eficazes e adequadas às necessidades dos alunos com PEA (FR 40,3%). A elevada frequência das UR sugere que, na ótica das professoras, os resultados têm sido positivos no desenvolvimento da CL. Para isso, utilizam materiais diversos, tentando atender às reais necessidades dos seus alunos. Todas as professoras indicam que têm tido sucesso na utilização da imagem para aferir competências e conhecimentos: *“E então, se for histórias acompanhadas de ilustrações, torna-se muito mais fácil”* (P3).

A professora de Português de 3.º Ciclo prefere utilizar, para avaliação, textos cujo tema seja do interesse dos alunos, e testes adaptados às características dos alunos: *“são escolher textos de temas que eles mais gostam para os motivar”* (P4).

Ambas as professoras de Português recorrem a trabalhos para avaliar o progresso na aprendizagem:

“e realizo trabalhos... para ver se houve algum progresso” (P4)

“E também atividades em conjunto, onde eles sentem que têm um papel importante” (P3)

A P3 acrescenta que também usa o jogo com sucesso porque é motivante para os alunos: *“Quando são atividades lúdicas, eles gostam muito”*.

As professoras de História e Matemática indicam que observam o comportamento do aluno como forma de aferir a progressão do aluno (FR 17,7%). Este facto parece refletir a preocupação das docentes em monitorizar o comportamento dos alunos como parte do processo de avaliação. A adesão do aluno à atividade e a forma como participa na mesma permitem ao professor recolher dados sobre a progressão nas aprendizagens, como esclarecem a professora de Matemática e de Português de 2.º Ciclo:

“e perceber, segundo também nas observações dos apontamentos que eu vou fazendo, se o aluno adquiriu realmente aquela competência, aquela terminologia que estivemos a falar nas aulas anteriores” (P1)

“Aquilo que eu faço é... de acordo com... os critérios que utilizo para aferir são: o interesse e a participação durante a resolução da atividade” (P2)

Portanto, estas professoras valorizam a avaliação contínua, com base na observação, já que esta fornece dados imediatos sobre o progresso da aprendizagem do aluno, podendo assim o professor ir ajustando as suas estratégias à evolução do aluno na CL.

As professoras de Matemática e de Português de 3.º Ciclo referem ter uma perceção negativa sobre o recurso a trabalhos que requerem exposição por parte do aluno (FR 11,3%), justificando que podem gerar desconforto e serem contraproducentes na aprendizagem dos alunos. A docente de Português de 3.º Ciclo indica que a leitura em grande grupo por parte do aluno com PEA não resulta, visto que este apresenta dificuldades na leitura em voz alta e sente-se, por isso, inibido: *“Na minha opinião, as que menos funcionam são, por exemplo, as atividades de leitura em grupo”* (P4).

A professora de Matemática aponta que isolar um aluno para lhe dar mais atenção ou para estar mais concentrado também não é a melhor solução: *“Verifiquei, colocando, inicialmente... achava que poderia ser, no fundo umas das estratégias que poderia ser esse aluno estar no fundo da sala para não ser... para não distrair-se... com um colega” ... “Verifiquei que isto não funcionava”* (P2). O aluno sente-se diminuído e perde o foco. Por isso, a professora refere que prefere que o aluno se sente num lugar perto de si para que lhe consiga dar atenção necessária, sem o excluir ou isolar.

As professoras entrevistadas consideram que o sucesso das estratégias depende da atitude do aluno (FR 9,7%), ou seja, que a atitude e a forma como o aluno adere às atividades fornece dados sobre o impacto das estratégias implementadas. Esta subcategoria relaciona-

se com a observação do comportamento do aluno, destacada anteriormente. É através da observação atenta e contínua, não só dos resultados, mas também do modo como o aluno reage às estratégias implementadas, que se afere o sucesso e a evolução na CL, como refere a docente de Português de 2. Ciclo: *“Depois depende também do estado de espírito dele. Isto é em todas as atividades”* (P3).

Quanto mais motivado o aluno aparenta estar, mais bem-sucedida a estratégia parece ser e os resultados serão mais positivos. No entanto, de acordo com esta docente, o resultado pode não ser sempre igual, mesmo que as estratégias sejam as mesmas. Atendendo à volatilidade do estado emocional do aluno, os resultados podem diferir, o que confere imprevisibilidade, a que o professor terá de estar atento e pronto para se adaptar.

Neste sentido, é fundamental que o docente seja flexível e encare a avaliação como um recurso a relevar para verificar a necessidade de adequação das estratégias promotoras do desenvolvimento da CL. Em função das respostas que o aluno dê, seja através de testes adaptados, da observação, de trabalhos, ou de outros instrumentos, as professoras indicam que a avaliação deve ser contínua para que o professor ajuste métodos de ensino que atendam às necessidades dos alunos, de um modo individualizado, como sublinha a professora de Português de 3.º Ciclo: *“Por isso, é importante que as respostas educativas sejam continuamente avaliadas”; “melhorando sempre os métodos, dependente da evolução que eles vão tendo”* (P4).

Ainda que tenha apenas uma FR de 3,2% (FA de 2 UR), parece-nos importante salientar a perceção positiva acerca do contributo do apoio especializado aos alunos com PEA na CL. O apoio aos docentes foi considerado um requisito relevante para dar resposta a estes alunos. Neste sentido, importa assinalar a avaliação positiva deste apoio especializado, que pode potenciar o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA.

O facto de a utilização de fichas de avaliação ser referida apenas uma vez mostra-nos que este instrumento de avaliação não é muito utilizado. As professoras valorizam uma avaliação com maior incidência no processo e não no produto.

5.2. Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA

A atitude de aceitação das características do aluno é bastante mencionada, com uma FR de 48,3%. Esta frequência evidencia que, para que o aluno possa desenvolver as suas competências leitoras e serem desenvolvidas estratégias que o auxiliem nesse processo, o professor, acima de tudo, terá de aceitar as características dos seus alunos com PEA. Para

isso, terá de os conhecer e ter uma atitude de abertura para ir ao encontro das suas necessidades, expectativas e capacidades. Assim, poderá criar um ambiente inclusivo, favorável e facilitador de aprendizagens positivas. A aceitação das particularidades do aluno permite que o professor desenvolva estratégias individualizadas, que promovem a participação e o desenvolvimento da CL dos alunos.

Neste sentido, as professoras referem que a empatia é fundamental: *“Os professores devem ser capazes de se colocar no lugar dos alunos... e entender as frustrações e desafios”* (P4). De igual forma, referem que a flexibilidade deve ser outra característica dos professores, estando *“dispostos a adaptar estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada um”* (P4). A professora de Matemática resume esta capacidade da seguinte forma: *“sermos nós a entrar no mundo deles para conseguirmos extrair o melhor que eles têm”...“e não tentar que sejam eles a adaptar-se a nós”* (P2).

Destes aspetos decorre o facto de o docente dever conhecer bem os seus alunos (FR 18,3%), na medida em que, para aceitar as suas características, há que ter consciência das suas limitações, potencialidades e interesses, como refere a professora de Português de 2.º Ciclo:

“Com a observação daquilo que se passa em sala de aula, tu aprendes o que é que poderás ou não fazer, o que é que é melhor fazer...e gostos para poder usar os materiais e as metodologias adequados adequadas a cada um” (P3)

Este conhecimento é essencial para a adaptação das práticas pedagógicas, garantindo que estas atendem de forma eficaz as características dos alunos.

Motivar para a leitura (FR 16,7%) constitui, segundo as entrevistadas, uma competência também atribuída aos professores. Estas alegam que, se o professor aceitar o aluno como é, se o conhecer bem, certamente conseguirá, mais facilmente, motivá-lo para a leitura, o que é determinante para o desenvolvimento da CL. Por isso, compreende-se que os professores que conseguem inspirar interesse e curiosidade nos alunos sobre a leitura são mais bem-sucedidos em promover o desenvolvimento desta competência: *“O papel do professor é crucial... Deve promover hábitos de leitura”* (P3).

Ainda que com menor frequência, os seguintes aspetos devem ser tidos em consideração: o professor deve partir dos interesses do aluno para o motivar para a leitura (FR 10%), deve valorizar o seu sucesso (FR 5%) e estimular a compreensão dos textos (FR 1,7%). Estas ideias reforçam a ideia, sempre reiterada pelos professores ao longo das

entrevistas, de que o docente é um agente determinante para o desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA, desde que o conheça, valorize e motive para a leitura.

Analisadas as entrevistas realizadas, podemos concluir que todas as professoras atribuem um papel nuclear à CL e reconhecem as várias dificuldades que os seus alunos com PEA experimentam nesta área, que tendencialmente se poderão repercutir negativamente na sua vida. Por isso, atribuem muita importância ao conhecimento aprofundado do aluno com PEA para desenhar e implementar práticas pedagógicas direcionadas e diferenciadas, que sejam eficazes na promoção da CL.

As participantes revelam uma visão positiva relativamente à educação inclusiva, embora salientem os seus múltiplos desafios. Frisam que um conjunto de requisitos deve ser acautelado para transpor estas barreiras: formação; recursos tecnológicos, físicos e humanos; uma abordagem colaborativa entre todos os profissionais de educação; a construção de um contexto de aprendizagem favorável, que envolva o aluno e o conduza a uma participação ativa na sua aprendizagem e com resultados positivos no desenvolvimento da CL.

Resultados das entrevistas a dois alunos com PEA

Com o objetivo de tornar este estudo mais participado, consideramos que deveríamos seguir a recomendação nº2/2021 do CNE, ou seja, valorizar a voz dos alunos, dando-lhes a “oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões” sobre o seu processo educativo, aspeto que não tem sido muito evidenciado, já que “a escola desenvolveu uma cultura de transmissão de conhecimentos de sentido único: da escola para os alunos/as, com reduzidas possibilidades de acolher as suas intervenções”. Deste modo, foram realizadas duas entrevistas a dois alunos com PEA (cf. Anexo I). O S. é um aluno de 5.º ano do 2.º Ciclo do EB, com 10 anos, que apresenta algumas comorbilidades, como referido anteriormente; a L., uma aluna com 13 anos, que frequenta o 9.º ano do 3.º Ciclo do EB.

No Anexo K pode consultar-se o quadro-síntese com os resultados detalhados da análise de conteúdo destas entrevistas, que suportam os dados apresentados neste capítulo. Os resultados gerais da análise de conteúdo destas entrevistas são apresentados na Tabela 18. Analisamos os dados, utilizando a frequência relativa (FR) e absoluta (FA).

Tabela 18*Resultados da análise de conteúdo das entrevistas a dois alunos com PEA: temas e categorias*

Temas	Categorias	FA	FR (%)	Total FA	Total FR (%)
Percepções sobre a relação do aluno com PEA com a leitura	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	36,0	16,9		
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos.	26,0	12,2	92,0	43,2
	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	21,0	9,9		
	Causas associadas às dificuldades na CL.	9,0	4,2		
Percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	29,0	13,6	76,0	35,7
	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	25,0	11,7		
	Contextos e recursos necessários para o desenvolvimento da CL	12,0	5,6		
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	10,0	4,7		
Perspetivas sobre a leitura e CL	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	20,0	9,4	45,0	21,1
	Importância da leitura e da compreensão leitora	13,0	6,1		
	Características de um leitor competente	12,0	5,6		
TOTAL		213,0	100,0	213,0	100,0

Um dos objetivos das entrevistas foi conhecer a visão dos alunos relativamente às práticas que os docentes implementam com vista ao desenvolvimento da CL, embora tenham sido abordados outros temas relacionados com a leitura. Os dados foram organizados em três grandes temas, dos quais se destacam, desde logo, as percepções sobre a relação com leitura (FR 43,2%), o aspeto mais significativo desta análise. Os discentes têm consciência da relação que têm com a leitura, conseguem identificar as suas maiores dificuldades e algumas das estratégias que os auxiliam na CL.

No segundo tema emergente, sublinharam as suas percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL (FR 35,7%), tendo reconhecido algumas das estratégias utilizadas pelos seus professores e avaliado a sua eficácia.

Por fim, os alunos ainda teceram algumas considerações sobre a importância da leitura e da CL (FR 21,1%), tendo consciência de que as dificuldades nesta competência poderão ter um impacto negativo, e apontaram alguns traços do que consideram ser um leitor competente.

1. Percepções sobre a relação do aluno com PEA com a leitura

Como se pode observar na Tabela 19, nesta subcategoria destaca-se desde logo a importância que os alunos atribuem à leitura (FR 39,1%) e também às estratégias que cada um usa para facilitar a sua compreensão (FR 28,3%). Também, com uma FR significativa, conclui-se que os discentes têm alguma percepção das suas dificuldades (FR 22,8%) na CL, embora com reduzida consciência das causas que lhes subjazem (FR 9,8%).

Tabela 19*Percepções sobre a relação do aluno com PEA com a leitura: categorias*

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Percepções sobre a relação do aluno com PEA com a leitura	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	36,0	39,1
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos.	26,0	28,3
	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	21,0	22,8
	Causas associadas às dificuldades na CL	9,0	9,8
TOTAL		92,0	100,0

1.1. A relação dos alunos com PEA com a leitura

Ambos os alunos indicam que gostam de ler (FR 16,7%) e associam o gosto pela leitura à compreensão (FR 58,3%), ou seja, sentem que compreendem melhor se gostarem do que estão a ler, e que compreendem melhor se sentirem facilidade na leitura, o que comprova o que é referido por alguns autores, que defendem que a motivação e o interesse estão diretamente associados ao sucesso na compreensão e aprendizagem. As dificuldades conduzem à desmotivação e ao desinteresse pela prática da leitura (Desmurget, 2023; Ferreira & Horta, 2015; Giasson, 1993; Ribeiro et al., 2016).

“Não gosto de poemas” (S.)

“Há livros que eu.... Normalmente os livros que eu leio têm de ser mesmo... têm de ser mesmo da minha própria vontade de ler” (L.)

Embora com menor FR, ambos têm consciência das suas dificuldades na CL (FR 13,9%), o que os acaba por afastar desta atividade: *“Gosto das fáceis” (S.)*

1.2. Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos

Relativamente às estratégias que estes discentes utilizam para facilitar a CL, com o mesmo número de UR (5), os dois pedem ajuda principalmente aos professores:

“Nas aulas, normalmente, é à professora” (L.)

“Às vezes preciso de ajuda da professora” (S.)

A L. refere que tenta ter uma atitude de automonitorização (6 UR). Portanto, quando não compreende, repete a leitura, dando maior atenção ao que não foi compreendido anteriormente.

“Normalmente eu tenho que ler, às vezes, frases mais difíceis várias vezes para compreender melhor”

A mesma aluna acrescenta, com a mesma frequência (6 UR), que também prefere ler de forma individual e silenciosa, o que facilita a interpretação.

“mas se for para ler, tipo, interiormente, para mim é muito mais fácil”

“Só para mim, porque eu não me engano tanto nas palavras como falo para fora”

Ainda indica que recorre à leitura de resumos e ao uso do telemóvel para procurar esclarecer o significado de palavras que desconhece.

“Normalmente, eu vou tipo ao dicionário que aparece no telefone”

“então tenho que aprender uns resumos, os capítulos, ou uma coisa assim”

Ambos referem o uso de recursos audiovisuais (FR 11,5%), especialmente filmes, porque tornam a compreensão dos textos mais simples e acessível: *“Normalmente eu perco-me assim em vídeos que eu gosto de ver sobre livros”* (L.).

É de referir que esta subcategoria reúne bastante mais UR da L. (aluna de 9.º ano) do que do S. (aluno de 5.º ano), o que se pode justificar pela maior maturidade, autoconsciência e também pelo facto de esta aluna não apresentar tantas comorbilidades.

1.3. Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL

A análise dos dados permite verificar que os dois alunos têm alguma consciência das suas dificuldades na CL, especialmente no que diz respeito à descodificação (FR 33,3%), ao conhecimento lexical (FR 14,3%), e à retenção da informação lida anteriormente (FR 9,5%).

“até porque há palavras que não consigo pronunciar” (L.)

“Ou... nas aulas andamos a ler Os Lusíadas.... Tinha algumas palavras.... Como eram mais antigas, eu não conseguia dizer tão bem ou perceber” (L.)

“E eu, às vezes, chego a meio do livro, eu não me lembro completamente da história” (L.)

A L. reconhece que esta dificuldade se manifesta também aquando da leitura em voz alta perante os colegas, porque fica inibida (FA 5 UR). O S., por sua vez, sente mais constrangimentos no ritmo de leitura, que sente que é inferior ao dos seus pares.

“Uma das maiores dificuldades é quando estamos a ler textos em grupo” (L.)

“Eu leio devagar” (S.)

1.4. Causas associadas às dificuldades na CL

Por fim, no que diz respeito a este tema, apenas a L. apontou algumas causas que associa às suas dificuldades na CL, nomeadamente a falta de motivação para a leitura. Livros que não despertam interesse tornam-se mais difíceis de compreender, o que a afasta da leitura: *“Não podem obrigar, porque senão fico com... assim... má postura a ler”*.

A mesma discente indica como fator dificultador da CL o pouco tempo que os docentes disponibilizam para a leitura dos textos. Esta limitação de tempo conduz a que aluna se sinta pressionada e não tenha a concentração para uma leitura de qualidade: *“Eu acho que, normalmente, para mim, quando há um certo período de tempo, acho que me stresso um bocadinho mais para poder ler”*.

O S. não fez menção a nenhuma causa, o que sugere que não terá ainda consciência do que pode subjazer às suas dificuldades na CL.

2. Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA

Relativamente ao papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA, conclui-se que os alunos valorizam as estratégias implementadas pelos seus professores (FR 38,2%) e avaliam-nas positivamente (FR 32,9%). Mostram também uma visão crítica quando indicam alguns contextos e recursos que consideram necessários para o desenvolvimento da CL (FR 15,8%). Embora com menor FR, também destacam o papel crucial do docente no desenvolvimento da CL (FR 13,2%). Podemos observar estes dados na Tabela 20.

Tabela 20

Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA: categorias

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	29,0	38,2
	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	25,0	32,9
	Contextos e recursos necessários para o desenvolvimento da CL	12,0	15,8
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	10,0	13,2
TOTAL		76,0	100,0

2.1 Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA

A estratégia mencionada como sendo a mais recorrente é a leitura frequente em sala de aula (FR 24,1%), seguida da leitura em voz alta (FR 20,7%) pelo professor ou pelo próprio aluno.

“Temos que ler primeiro o texto, a Português” (L.)

“Dão-me textos” (S.)

“Também leio para elas [professoras]” (S.)

Ambas as práticas destacam a relevância da exposição constante à leitura para poder desenvolver a CL.

O questionamento sobre os textos (FR 17,2%), muito frequente em especial nas aulas de Português, permite estimular e verificar a CL dos textos.

“A professora fazia perguntas e eu respondia” (S.)

“fazem perguntas e eu respondo” (L.)

Depois, temos ainda a realização de textos sobre as leituras (FR 10,3%), numa vertente mais prática e ativa sobre a CL, mas apenas apontada pela L: *“Também escrevia textos depois de ler”*.

Outra estratégia indicada pelos dois alunos, apenas com 1 UR de cada, é a explicação dos textos pelos professores, acautelando que os alunos fiquem a compreender o conteúdo textual, os sentidos abstratos e implícitos ao longo do texto: *“E porque às vezes até explicam a meio o que está a acontecer” (L.)*.

O S. indica outras práticas, mas com uma frequência muito baixa (FR 3,4%): esclarecimento sobre vocabulário; uso de vídeos; desenhos sobre os textos; correção do trabalho do aluno e auxílio nos momentos de avaliação.

2.2. Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA

Os dois alunos têm uma opinião favorável relativamente às estratégias implementadas pelos seus docentes (FR 44%), considerando-as adequadas e promotoras do sucesso (FR

24%). Consideram que os ajudam na compreensão dos textos, como se pode verificar no seguinte exemplo: *“Percebo melhor a história”* (S.).

Além disso, a L. refere que o acesso a resumos e visualização de filmes a auxilia a compreender os textos de leitura obrigatória, destacando que a leitura regular promove a CL: *“Acho que também ajuda muito de ver resumos sobre os livros, antes de ler”*.

O S. defende que o apoio da PEE é uma mais-valia para o desenvolvimento da CL, o que evidencia a consciência da dificuldade que é ler e compreender um texto sem apoio, como se pode constatar a partir dos seguintes exemplos: *“Com elas [as PEE] é mais fácil (...) Sozinho é difícil”*.

2.3. Contextos e recursos necessários para o desenvolvimento da CL

Embora os dois alunos avaliem positivamente as práticas dinamizadas pelos seus docentes, apenas a L. reconhece que para o desenvolvimento da CL são necessárias algumas condições.

A primeira diz respeito à regularidade e frequência da leitura: *“Mas acho que temos mesmo de treinar para poder superar as dificuldades”*. Esta perspetiva corrobora a necessidade de uma exposição contínua aos textos, indicada na subcategoria relacionada com as estratégias implementadas pelos docentes.

O facto de não existirem limites temporais para ler um ou mais textos também é crucial para esta aluna, que apontou como dificuldade o facto de se sentir pressionada quando os docentes estabelecem tempos limite para concluir uma tarefa relacionada com a leitura: *“se puder ser ao meu tempo, acho que ajuda muito mais”*. Diz a aluna que isso afeta negativamente a sua compreensão por se sentir pressionada e por não ter tempo para processar a informação, voltar a trechos que não compreendeu ou que não memorizou.

Por fim, esta discente ainda acrescenta que os alunos devem ter acesso a dicionários físicos, ou *online*, para poder consultar o significado do vocabulário, cujo desconhecimento impede a plena CL: *“Eu acho que ajuda muito ter um dicionário ao lado para... se não sabem essas palavras”*; *“Ou até poder usar o computador para pesquisar as palavras”*.

2.4. Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA

Perante os dados expostos é natural que os alunos atribuam um papel crucial ao docente no desenvolvimento da CL. Nesta subcategoria, não se registaram respostas

semelhantes, mas os alunos reconheceram que o professor é imprescindível, sobretudo na motivação (FR 50%), seja através do reforço positivo, do elogio ou até da recompensa. Isto reforça a ideia anterior de que a CL e a motivação para a leitura estão relacionadas. O apoio do docente durante a CL e a leitura partilhada com o aluno também são mencionados, o que indica a necessidade que estes alunos têm de um acompanhamento mais individualizado e facilitador na aprendizagem da CL.

3. Perspetivas sobre a leitura e CL

Analisando a Tabela 21, verifica-se que, no que às perspetivas sobre a leitura e CL diz respeito, sobressai o impacto que as dificuldades nesta competência acarretam (FR 44,4%), seguido da importância que os discentes lhe atribuem (FR 28,9%). Com menor FR, os alunos conseguem identificar algumas características de um leitor competente (FR 26,7%).

Tabela 21

Perspetivas sobre a leitura e CL: categorias

Temas	Categorias	FA	FR (%)
Perspetivas sobre a leitura e CL	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	20,0	44,4
	Importância da leitura e da compreensão leitora	13,0	28,9
	Características de um leitor competente	12,0	26,7
TOTAL		45,0	100,0

3.1. Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA

Os dados mostram-nos que a maior preocupação dos alunos entrevistados recai sobre as consequências que a dificuldade na CL tem na aprendizagem das restantes disciplinas (FR 55%), como se pode verificar:

“ou, por exemplo, em Físico-Química. Tem muita teoria” (L.)

“como ler ou até para se expressar sobre o texto, por exemplo, em Português” (L.)

“Se não os perceber, tenho nota má” (S.)

Com efeito, não conseguir interpretar, ou seja, retirar informação de um texto condiciona a aprendizagem, especialmente porque o sistema de ensino está muito centrado

nos livros. Portanto, quem não compreende, dificilmente conseguirá aprender com sucesso em diversas áreas do conhecimento (Bell, 2007; Cruz, 2020; Desmurget, 2023).

Para além desta consequência, a L. menciona ainda o impacto negativo na vida profissional futura (4 UR), já que as dificuldades atuais, que se repercutem no sucesso da aprendizagem, se refletirão na possibilidade de exercer uma profissão que dependa diretamente de estudos prévios: *“Por exemplo se for professor, se for ler em público, acho que vai afetar um bocadinho”*.

Além disso, sendo o texto escrito nuclear em praticamente todas as áreas da vida social e profissional, quem não conseguir entendê-lo ou manipulá-lo ficará aquém do preconizado pelo PASEO e com mais limitações na sua integração (Gomes & Santos, 2004; Roberts 1995).

No entanto, as consequências mencionadas ultrapassam as que afetam a vida académica e profissional. O S. menciona o impacto que tem na socialização, pois sente que os seus pares fazem troça das suas dificuldades, e a L. indica que se sente insegura perante a leitura, o que revela consciência da qualidade do seu desempenho.

3.2. Importância da leitura e da CL

O reconhecimento da importância da leitura e CL também foi um aspeto a que os alunos entrevistados deram destaque, principalmente a L., que valoriza esta competência por a ajudar a compreender sentidos implícitos e antecipar a ação de uma narrativa, por exemplo (FR 46,2%): *“Eu acho que é importante compreender bem o texto porque sabemos logo o sentido do texto”* (L.).

Como vimos anteriormente, a motivação está associada à compreensão, portanto, é natural que a mesma aluna refira que ler e compreender permite uma ligação afetiva com os textos, porque os entende melhor (FR 23,1%).

Outros aspetos são enumerados, como o alargamento de conhecimento geral ou de vocabulário (FR 7,7% cada). O S. refere que ler bem é importante porque lhe permite realizar esta atividade sem constrangimentos perante os colegas (FR 7,7%).

3.3. Características de um leitor competente

Por fim, com menor FR (26,7%), os alunos traçaram o perfil de um leitor competente. Em primeiro lugar, a característica mais valorizada (FR 41,7%) foi a capacidade de ler múltiplos livros ao mesmo tempo sem confundir as narrativas:

“talvez aqueles leitores que leem muitos livros ao mesmo tempo” (L.)

“Eu acho que é impressionante ler tantos livros (...) “e não se confundirem com as histórias” (L.)

A rapidez de leitura e também o conhecimento do significado das palavras foram considerados dois aspetos importantes (FR 16,7% cada):

“Ou até mesmo aqueles leitores que conseguem ler um livro em uma semana ou em um dia” (L.)

“Não precisam de perguntar o que querem dizer” (S.)

Os critérios relativos à compreensão, à leitura em voz alta e com rapidez surgem duas vezes cada (FR 8,3%), sugerindo que, na perspetiva destes alunos, a capacidade de extrair significado do texto, a fluência e a velocidade leitora são considerados relevantes e típicos de um leitor capaz. Alguns destes aspetos são aqueles que os alunos referem como sendo as suas dificuldades, pelo que se compreende que os apontem como características de um bom leitor.

Em suma, os dados recolhidos através das entrevistas realizadas a dois alunos com PEA evidenciaram que ambos valorizam a leitura e reconhecem a sua importância na vida académica, profissional e social. Apreciam ler, apesar das dificuldades que sentem e identificam. Neste sentido, conhecem e aplicam algumas estratégias que os ajudam a ultrapassar os obstáculos na CL, sendo a principal o recurso ao apoio do docente, que consideram como fundamental para os ajudar no desenvolvimento nesta área, através da implementação de algumas estratégias, das quais se destaca a exposição contínua e constante à leitura.

Resultados das observações

Com o intuito de conhecer e caracterizar as práticas implementadas pelas professoras entrevistadas no sentido de promover o desenvolvimento da CL dos seus alunos com PEA, foram realizadas observações naturalistas a doze aulas em duas turmas. Exemplificamos, nos Anexos L, M e N, três análises de conteúdo de observações naturalistas.

Da análise dos dados recolhidos, emergiram os seguintes temas (Tabela 22): práticas para o ensino da compreensão leitora; ambiente e contexto de ensino/aprendizagem; participação e desenvolvimento dos alunos; interação e comunicação com alunos com PEA.

Tabela 22*Resultados da análise de conteúdo das observações: temas e categorias*

Temas	Categorias	FA	FR (%)	Total FA	Total FR (%)
Práticas para o ensino da compreensão leitora	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER junto dos alunos com PEA	222	18,0	493,0	40,0
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos em geral	155	12,6		
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PEE com o aluno com PEA.	107	8,7		
	Eficácia das estratégias implementadas pelas professoras junto dos alunos com PEA	9	0,7		
Ambiente e contexto de ensino/aprendizagem	Comunicação da PER com os alunos em geral	118	9,6	324,0	26,3
	Participação dos alunos em geral	110	8,9		
	Caracterização do contexto de aprendizagem	96	7,8		
Participação e desenvolvimento dos alunos com PEA	Participação do aluno com PEA	162	13,1	273,0	22,1
	Dificuldades do aluno com PEA	111	9,0		
Interação e comunicação com alunos com PEA	Comunicação da PER com o aluno com PEA	71	5,8	144,0	11,7
	Atitude do docente face ao aluno com PEA	47	3,8		
	Comunicação da PEE com o aluno com PEA	26	2,1		
TOTAL		1234	100	1 234,0	100,0

A análise dos dados recolhidos revela uma maior incidência nas práticas que os professores implementam para desenvolver a CL dos seus alunos (FR 40%), especialmente os que têm PEA (FA 222 UR). O maior número de registos diz respeito aos professores de ensino regular, sendo que os relativos à professora de Educação Especial são menores, o que se justifica pelo facto de esta ter estado presente apenas em três aulas observadas. A eficácia das estratégias apresenta um valor diminuto, sugerindo uma maior atenção na definição das estratégias em detrimento da sua real eficácia.

O ambiente e contexto de ensino/aprendizagem apresentam também valores significativos (FR 26,3%), o que indica que a progressão e o sucesso da aprendizagem dependem igualmente do meio em que se desenvolvem. Os alunos com PEA estão integrados numa turma e, mesmo realizando atividades diferenciadas, fazem-no num contexto de sala de aula dinâmico que, naturalmente, pode condicionar a sua participação e desenvolvimento.

Relativamente à participação e desenvolvimento dos alunos com PEA, embora com menor FR (22,1%), foi possível observar que a participação ativa destes alunos surge em primeiro lugar, mostrando que há a preocupação dos docentes em incluí-los nas atividades. Não obstante, apesar destes incentivos para a interação e comunicação, verifica-se que existe um número considerável de ocorrências respeitantes às dificuldades dos alunos com PEA (FA 111 UR), o que pode realçar, por um lado, os desafios que enfrentam, apesar dos esforços dos seus professores e, por outro, a ineficácia ou desadequação das estratégias

implementadas. São, portanto, aspetos que devem ser repensados para uma aprendizagem e inclusão mais bem-sucedidas.

Por fim, a interação e comunicação entre professores e alunos com PEA é o tema que apresenta menor FR (11,7%), o que pode indicar que a comunicação com estes alunos não é a maior preocupação dos docentes. Ainda assim, verifica-se a algum cuidado do docente em interagir e incentivar estes alunos a participar e a dialogar, numa atitude de inclusão.

Em suma, a partir desta visão global dos dados recolhidos, podemos concluir que, embora seja claro o esforço dos docentes para promover a aprendizagem e desenvolvimento da CL dos alunos com PEA, existem algumas dimensões que importa desenvolver, nomeadamente o apoio que prestam, o acompanhamento da eficácia das estratégias e a comunicação com o aluno. São, certamente, aspetos que devem ser objeto de reflexão e de ajuste para uma aprendizagem e inclusão mais eficazes.

Seguidamente, apresentaremos cada tema mais detalhadamente, descrevendo as suas categorias e subcategorias mais relevantes (cf. Anexo O).

1. Práticas para o ensino da compreensão leitora

Ao longo das observações, foram as práticas para o ensino da CL que mais se destacaram. Na Tabela 23, constata-se que a categoria que mais sobressai, com 45% de FR, diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem implementadas junto de alunos com PEA. A predominância desta categoria deve-se à natureza desta investigação. Também as estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas com alunos sem PEA se distinguem (FR de 31,4%), o que nos permite comparar as duas abordagens. Foi igualmente possível obter alguns dados sobre a eficácia das práticas no que diz respeito aos alunos com PEA, embora com uma FR bastante baixa (1,8%).

Abordaremos também as estratégias promovidas pela PEE (21,7%), com menor frequência de registos, o que se justifica pelo facto de esta professora apenas ter estado presente em três aulas (uma de Matemática e duas de HGP).

Tabela 23*Práticas para o ensino da compreensão leitora: categorias*

Tema	Categorias	FA	FR (%)
Práticas para o ensino da compreensão leitora	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER junto dos alunos com PEA	222	45,0
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos em geral	155	31,4
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PEE com o aluno com PEA.	107	21,7
	Eficácia das estratégias implementadas pelas professoras junto dos alunos com PEA	9	1,8
TOTAL		493	100,0

1.1. Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos com PEA

A maioria das estratégias concentra-se nas aulas de 5.º ano (187 UR), especialmente, nas de Português (109 UR), em oposição ao que se observou nas aulas de 9.º ano (35 UR).

As mais utilizadas são as que dizem respeito ao questionamento oral e escrito sobre os textos em análise (FR 21,6%), tendo sido observado em todas as disciplinas. Contudo, tanto a tipologia como o nível de complexidade das questões apresentavam alguma diversidade. Com efeito, o nível de CL das questões que as professoras colocavam não era sempre o mesmo. Foi possível verificar que as perguntas relativas aos textos em análise exigiam compreensão literal, inferencial e de reorganização. Algumas requeriam até compreensão crítica, mais exigente (Ribeiro et. al, 2014). Foram as professoras de Português, principalmente a de 5.º ano, que mais perguntas fizeram sobre a compreensão literal dos textos em análise, como se pode confirmar nos seguintes exemplos:

“E agora, quem entra em cena? Quem aparece?” (Português, 5.º ano)

“A P4 questiona: — Quais são as formas?” (Português, 9.º ano)

Embora com menor frequência, ambas as docentes de Português exigiram compreensão inferencial, ou seja, através do questionamento, apelaram à capacidade de integrar e avaliar a informação textual.

“Como fica o cozinheiro quando ouve que é gordo demais?” (Português, 5.º ano)

“A P4 pergunta: – E qual é o ponto de vista? Quais são as duas razões?” (Português, 9.º ano)

Também foi possível observar, numa aula de Português de 9.º ano, algumas questões mais complexas sobre os textos, que requeriam a capacidade de raciocínio e síntese (reorganização de informação): *“e pergunta – L., se eu te pedisse o tema desta crónica, qual seria?”*. Na aula de 5.º ano de Português, foi perguntado ao aluno com PEA as suas preferências, por exemplo, de personagens presentes no texto: *“– E para além do Bobo, gostaste da princesa? - pergunta a P3”*.

Apesar de as docentes terem formulado questões com alguma complexidade e de níveis de exigência distintos, os alunos tiveram sempre mais facilidade em dar resposta às que envolviam compreensão literal. Perante perguntas mais exigentes, que requeriam inferência, síntese ou juízos de valor, os alunos revelaram muitas dificuldades, pelo que as professoras acabavam por simplificar as perguntas e, assim, baixar o nível de exigência na compreensão leitora.

Ainda que os níveis de compreensão exigidos pelo questionamento fossem diversos, as questões formuladas eram, no geral, fechadas e muito orientadas. Mesmo nas de carácter mais aberto, os alunos com PEA eram muito sucintos e omissos na sua resposta, levando a que as docentes sentissem necessidade de formular mais perguntas para que o aluno pudesse dar mais informação, o que raramente aconteceu:

A P3 pergunta: – Era rica ou pobre?”

“A P3 acrescenta: – E vaidosa. Nova ou velha?” (Português, 5.º ano)

Também se observaram situações em que a professora, para orientar o aluno na compreensão de um enunciado escrito, lhe pedia para o explicar:

“A P1 pede ao S.: – Explica lá então.” (HGP, 5.º ano)

“Desta tabela (aponta para a tabela), o que posso pedir? “Destes dados, o que se pode calcular” – (Matemática, 5.º ano)

Como frisado anteriormente, o questionamento oral e escrito sobre os textos foi uma prática sistemática, principalmente nas aulas de Português, o que se justifica pela natureza desta disciplina, cujas atividades se centram na leitura e interpretação textual. Este questionamento foi essencialmente oral, embora, por vezes, tivesse sido requerido aos alunos que registassem as respostas por escrito.

Outra estratégia comum foi a leitura em voz alta, pelo professor ou pelo próprio aluno (FR 15,8%). Mais uma vez, foi nas aulas de Português de 5.º ano que se observou com mais frequência a implementação desta estratégia.

O esclarecimento sobre vocabulário foi também bastante recorrente (FR 13,5%), principalmente nas aulas de Português de 5.º ano (20 UR). Havia uma preocupação constante desta docente em que o aluno conhecesse o vocabulário para facilitar a compreensão textual. Este cuidado também foi evidente em algumas aulas de Matemática e de História, principalmente na compreensão de vocabulário específico das disciplinas. Os professores, ao se aperceberem de que o aluno não conseguia resolver a atividade solicitada por desconhecimento lexical, esclareciam-no:

*“A P2 explica o significado de algumas palavras: “sequência”; “crescente”; “lista de números finitos”; a oposição de sentido entre “finito” e “infinito”. (Matemática, 5.º ano)
“e chama a atenção para palavras-chave” (Matemática, 9.º ano)*

Quase com a mesma FR (13,1%), foram registados alguns momentos em que as docentes explicaram segmentos textuais ou orientaram o aluno com PEA na sua leitura e compreensão. Neste campo, foram as professoras de Português e de Matemática de 2.º Ciclo que mais agilizaram esta prática (FA 15 e 9, respetivamente). Esta orientação/explicação tomou várias formas. Parafraseavam excertos textuais, por exemplo: *“A P3 diz: – Então, o rei estava irritado porque a filha gozava com os pretendentes, por isso, finge que não ouve as reclamações da filha e entrega-a ao músico António” (Português, 5.º ano).*

Explicavam as instruções escritas de tarefas numa linguagem mais acessível: *“A P2 pergunta: —Então, aqui é para somar ou subtrair, fazer uma conta de menos?” (Matemática, 5.º ano).* E também induziam as respostas do aluno: *“Sentia a falta de...”, “A P3 diz: —Eram os criados e falavam da...” (Português, 5.º ano).*

Embora com uma FR bastante mais baixa (9%), consideramos que devemos salientar a utilização que alguns docentes fizeram de recursos visuais visto que é considerado, pela literatura específica, como facilitador da compreensão para indivíduos com PEA, por estes apresentarem, frequentemente, mais facilidade na perceção visual (Coelho & Aguiar, 2013; Nation et al., 2006). Esta situação foi sobretudo observada nas aulas de HGP (5.º ano), em que a professora se socorreu de imagens e de mapas, o que captou, claramente, a atenção do aluno e lhe facilitou a atenção e compreensão dos conteúdos que estavam a ser lecionados. Também a de Matemática de 5.º ano recorreu a esta estratégia.

Em ambos os casos, as professoras, direcionando o olhar do aluno para a imagem com a ajuda de um lápis, ou até do próprio dedo, faziam perguntas sobre a mesma.

“— Isto mostra o quê? Estão a tomar o castelo, a bem ou a mal?” (HGP, 5.º ano)

“A P2 pede ao aluno que olhe para a imagem para as quais está a apontar”
(Matemática, 5.º ano)

Associada à utilização de recursos visuais, a disponibilização de uma ficha de trabalho diferenciada foi uma prática regular. Compreende-se a relação entre estas duas estratégias, já que as fichas de trabalho disponibilizadas continham recursos visuais.

É de destacar que algumas professoras tiveram a necessidade de repetir ou reformular esclarecimentos (FR 5,9%), bem como recuperar conteúdos lecionados anteriormente (FR 5%) para que o aluno conseguisse compreender os textos em análise: *“Muito bem, já estás relembrado como começa a peça?”* (Português, 5.º ano).

Conclui-se, portanto, que os professores estão atentos às dificuldades de memória e de atenção, na medida em que a falta de capacidade de articular o passado e o presente, e a informação antiga com novas experiências, impede que se consiga extrair significado do texto. Também o défice nas funções executivas, nomeadamente a memória e atenção, implica que seja difícil o aluno monitorizar a sua leitura e a estabelecer relações dentro do texto (Carberry, 2014). Deste modo, foi notório o cuidado das professoras que, aos alunos, explicavam as tarefas ou os textos, e os lembravam de conteúdos lecionados anteriormente para conseguirem acompanhar as aulas e prosseguir na sua aprendizagem.

1.2. Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos em geral

Ainda que o cerne deste trabalho sejam as práticas dinamizadas com os alunos com PEA, as observações de aulas forneceram alguns dados para podermos comparar as estratégias que os professores implementam junto destes alunos com as que promovem com a turma em geral.

Em primeiro lugar, a FR dos registos desta subcategoria é menor do que a anterior (31,4%), o que se justifica pelo facto de o nosso olhar ter estado mais direccionado para a interação entre professor e aluno com PEA, devido ao teor desta investigação.

Em segundo lugar, as estratégias, embora mais diversificadas, foram, genericamente, semelhantes às implementadas com alunos com PEA, como defende Saad (2022).

O questionamento oral e escrito sobre os textos é o que tem também maior ocorrência quando as docentes se dirigem à turma no geral (FR 27,1%), ainda que se só se tenham observado nas aulas de Português e de História de 9.º ano. De igual modo, nestas disciplinas, as questões que as professoras lançaram a toda a turma exigiam compreensão literal, inferencial e de reorganização da informação. Além disso, ambas as docentes solicitaram que respondessem por escrito, mas as perguntas eram abertas, de respostas mais elaboradas.

O esclarecimento de vocabulário/conceitos (FR 13,5%) ocorreu 19 vezes nas aulas de 9.º ano, e 2, na aula de Matemática de 5.º ano. Também a leitura dos textos em voz alta surge com menor frequência. Foram registadas 17 ocorrências (FR 11%). Outra estratégia usada com alunos com PEA, comum à aplicada aos restantes alunos, é a utilização de recursos visuais (FR 9%), sinalizada apenas na aula de História de 9.º ano, através de mapas, e de Matemática, com a projeção de gráficos e tabelas para promover a compreensão dos conteúdos a lecionar. No entanto, observou-se o recurso a materiais audiovisuais pela professora de História, tanto na aula de 5.º, como na de 9.º ano. Nestas aulas, a docente projetou pequenos vídeos explicativos sobre os conteúdos que lecionava, que ia interrompendo para lançar questões à turma e para fornecer esclarecimentos adicionais. Os vídeos foram recursos que claramente captaram a atenção de todos, pois logo cessavam as conversas paralelas e, aquando da discussão do tema do vídeo em grande grupo, era visível a motivação dos alunos em participar, expondo dúvidas, comentários e respondendo às perguntas da docente.

Também com menor frequência se recorreu à explicação/orientação dos alunos na leitura e compreensão dos textos (FR 2,6%), unicamente observada nas aulas de Português e História de 9.º ano. Verificou-se, não obstante, nas aulas de Matemática de 5.º e 9.º anos, que a professora tinha a preocupação de exemplificar e de concretizar alguns raciocínios matemáticos (FR 7,7%), dada a abstração dos conteúdos.

“e exemplifica: — A área é pegar numa tesoura e abrir o sólido” (Matemática, 9.º ano)

“Nesta explicação, dá um exemplo concreto, utilizando os estojos dos alunos (faz uma pilha de estojos)” (Matemática, 5.º ano)

Outro aspeto que constatamos foi o facto de, quando se dirigiam a toda a turma, as docentes não disponibilizarem trabalho diferenciado. Pelo contrário, pediam aos alunos que resolvessem atividades a partir do manual (FR 5,2%) ou através de fichas de trabalho (FR 2,6%). Todavia, observou-se que foi sentida a necessidade e recuperar e ativar a memória dos alunos para poderem prosseguir com as aprendizagens (FR 4,5%).

Portanto, os dados apontam para uma maior diversidade de estratégias promovidas junto do grupo-turma, relativamente àquelas que são aplicadas com os alunos com PEA. Não obstante, verifica-se que, tal como preconizado por Roycroft (2021), o trabalho desenvolvido com os alunos com PEA era mais direcionado, individualizado e monitorizado, ao contrário do que aconteceu com a turma no geral, em que os docentes lecionavam as aulas de forma mais expositiva e sem diferenciação.

1.3. Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PEE com os alunos com PEA

As estratégias promotoras da compreensão leitora dinamizadas pelas PEE tiveram um número de registos bastante inferior, quando comparadas com as expostas anteriormente. Esta discrepância justifica-se pelo facto de, nas observações realizadas, a PEE só ter estado presente a acompanhar o aluno de 5.ºano (o S.) em três aulas, duas de HGP e uma de Matemática. Portanto, o número de UR é significativamente maior nas aulas de HGP (FA 85 UR) do que a das aulas de Matemática (FA 22 UR).

Podemos constatar neste acompanhamento da PEE que a estratégia mais usada foi a mesma das restantes professoras, o questionamento oral e escrito sobre o texto e conteúdos lecionados (FA 29 UR), principalmente na aula de HGP, o que é natural, visto que esta disciplina requer que os alunos sejam capazes compreender e retirar informações de fontes histórica, de tipologias diferentes, competência indicada pelas AE da disciplina. As perguntas eram fechadas, muitas vezes induzidas pela própria PEE: *A PEE pergunta: — Porque achas que atiravam o azeite a ferver? “Para quê? Que acontece se alguém levar com azeite a ferver?”*. Este questionamento foi frequentemente acompanhado pela sinalização de aspetos que direcionavam a atenção do aluno e facilitavam a interpretação e compreensão de texto (FR 9,3%): *“Diz-me, olhando para aqui, (aponta) que outras formas usavam para se defender?”*.

Também se verificou a utilização de recursos visuais, mas apenas nas aulas de HGP, através de mapas para compreender os movimentos da Reconquista Cristã e a formação do Condado Portucalense: *“A PEE pede: — Observa a evolução do território conquistado na Península Ibérica. (regressa ao livro)”*.

A leitura em voz alta por parte do aluno foi igualmente uma prática comum (FR 11,2%), com 11 ocorrências na aula de HGP, e apenas uma, na aula de Matemática, tal como a exploração do significado do vocabulário/conceitos (FR 11,2%), mas só nas aulas de HGP,

em que houve a necessidade de esclarecer conceitos específicos associados ao tema: *“Então, reconquistar (salienta a primeira sílaba) é conquistar outra vez. Faz sentido?”*.

De igual modo, foi possível identificar a necessidade de recuperar e repetir conteúdos na disciplina de HGP (FR 7,5%), ou seja, para que o aluno compreendesse a formação do Condado Portucalense, precisava de ter presentes algumas noções sobre a Reconquista Cristã, estudadas nas aulas anteriores: *“A PEE pergunta: – Lembras-te disso, S.?”*.

Apesar de o trabalho desenvolvido pela PEE ser individual, nem sempre era diferenciado, isto é, as tarefas propostas eram as mesmas das dos seus colegas. No entanto, foram observados momentos em que a PER disponibilizava fichas de trabalho diferenciado, ou sugeria atividades diferentes das da restante turma (FR 6,5%).

Em suma, verificou-se que o apoio prestado pela PEE ao aluno com PEA evitava a distração e permitia uma maior atenção sobre o seu trabalho, podendo desenvolver atividades distintas, mas adequadas às suas dificuldades e assim estimular a sua aprendizagem e CL.

1.4. Eficácia das estratégias implementadas pelas professoras junto dos alunos com PEA

Visto que um dos objetivos centrais deste estudo é identificar e descrever as práticas de promoção da CL dinamizadas junto dos alunos com PEA, consideramos pertinente tentar compreender se estas estratégias promovem realmente a CL destes alunos. No entanto, a FR destes registos foi diminuta (FR 1,8%), com apenas 9 UR, sinalizadas nas aulas de Português e HGP de 5.º ano.

Assim, em algumas situações, era visível que o aluno compreendia os esclarecimentos do professor, relativamente ao vocabulário que era explicado.

Noutras, o aluno respondia que não percebia as explicações da professora ou o texto que estava a ler. Muitas vezes, o discente não se manifestava, o que não permite concluir se o aluno percebeu, ou simplesmente não queria responder: *“e o S. responde novamente que não compreende como é que o príncipe e o António podem ser os mesmos”*.

Perante estes dados, infere-se que as estratégias promotoras da CL junto dos alunos com PEA têm algumas limitações. Por um lado, o facto de o aluno não se manifestar, porque não entende ou porque não quer responder, reforça a necessidade de estratégias mais adaptadas. Por outro, mesmo quando se percebe que compreendeu as explicações fornecidas, a baixa frequência de registos pode sugerir que estas práticas não serão suficientemente eficazes.

2. Ambiente e contexto de ensino/aprendizagem

Os dados apresentados na Tabela 24 referem-se ao ambiente e ao contexto gerais de ensino/aprendizagem, não se centrando especificamente nos alunos com PEA. Todavia, a sua análise é pertinente para compreender como a comunicação dos docentes, a participação dos discentes e o contexto educativo podem influenciar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos com PEA.

Tabela 24

Ambiente e contexto de ensino/aprendizagem: categorias

Tema	Categorias	FA	FR (%)
Ambiente e contexto de ensino/aprendizagem	Comunicação da PER com os alunos em geral	118	36,4
	Participação dos alunos em geral	110	34,0
	Caracterização do contexto de aprendizagem	96	29,6
	TOTAL	324	100,0

2.1. Comunicação da PER com os alunos em geral

A comunicação da PER com os alunos em geral assume formas diferentes, mas a prática mais frequente é a oral, sem diferenciação (FR 54,2%), seja para explicar os conteúdos lecionados, seja para dar instruções sobre as tarefas a realizar. Na maioria das vezes, estas explicações são feitas junto do quadro, de frente para os alunos:

“Enquanto isso, dá indicações à restante turma sobre a realização da tarefa, que deve ser feita no caderno” (Português, 5.º ano)

“Faz perguntas à turma, no geral” (História, 9.º ano)

A utilização de registos escritos no quadro também foi uma prática regular (FR 22,9%), sinalizada com mais frequência nas aulas de Matemática, em que a professora resolvia os exercícios no quadro, ou solicitava aos alunos que o fizessem.

Embora não tivesse sido comum em todas as aulas, o pedido de intervenção oral teve alguma relevância (FR 9,3%). As professoras, junto do quadro e da sua secretária, de frente para o grupo-turma, faziam perguntas sem distinção:

“e pergunta aos alunos que lhe expliquem o que deviam fazer” (Matemática, 5.º ano)

“lançando perguntas para a turma” (Português, 9.º ano)

Nas aulas de 5.º ano, as dúvidas eram esclarecidas em grande grupo (FR 5,1%) ou, por vezes, junto dos alunos que solicitavam ajuda.

As práticas de comunicação observadas podem ter um impacto significativo na aprendizagem de todos os alunos, inclusive nos que têm PEA. A recolha de dados mostra que a comunicação oral é a mais comum, embora possa constituir um desafio para alunos com PEA, que, com alguma frequência, apresentam dificuldades na compreensão e no uso de comportamentos não verbais em interações comunicativas (Lima et al., 2013; Peixoto & Rocha, 2009; Roycroft, 2021). Sendo assim, poderão beneficiar de suportes visuais e instruções mais individualizadas e direcionadas às suas dificuldades e necessidades.

Neste sentido, será importante recorrer, complementarmente, ao uso de registos escritos no quadro ou a outros suportes visuais para potenciar a retenção de informação visual, como aconselham diversos autores (Alnemr, 2022; Carberry, 2014; Baixauli et al., 2020; National Reading Panel, 2000).

Por sua vez, o pedido de intervenção oral, ainda que promova o envolvimento dos alunos, no caso dos que têm PEA, poderá ser contraproducente dadas as comuns dificuldades na comunicação oral ou nas funções executivas, não conseguindo estruturar e expressar as suas respostas. Ademais, a participação oral implica a exposição perante os colegas, o que nem sempre é confortável para estes discentes. Esta situação foi bastante visível, principalmente com a aluna de 9.º ano, que nunca respondia a questões lançadas para a turma. Esta inibição mantinha-se mesmo quando, em poucas circunstâncias, as professoras lhe direcionavam uma pergunta.

2.2. Participação dos alunos em geral

Em todas as aulas observadas, os alunos com PEA estiveram integrados na turma, mesmo com atividades diferenciadas, tendo sido possível verificar que, por vezes, o seu comportamento, atenção e envolvimento eram afetados pela dinâmica dos seus pares. Sendo assim, importa considerar a participação dos alunos em geral nas aulas, para a comparar com a dos com PEA, e, acima de tudo, para compreender como interfere na aprendizagem e no bem-estar dos seus colegas com PEA.

O que mais se destacou foi a resposta adequadas às solicitações das docentes (FR 84,5%). Em todas as aulas se verificou este envolvimento nas atividades propostas, especialmente na disciplina de Português de 9.º ano (50 UR). A participação ativa consistiu no cumprimento das propostas das professoras, nas respostas espontâneas que os alunos

deram às questões, nas intervenções sobre os assuntos que estavam a ser debatidos, ou até a pedidos de esclarecimento de dúvidas. No caso das aulas de Matemática de 9.º ano, os alunos ofereceram-se para resolver exercícios no quadro em frente a toda a turma.

Esta participação contrastou claramente com a dos alunos com PEA, que, ainda que tivessem participado, não o faziam espontaneamente. As suas intervenções ocorriam quando as docentes as solicitavam diretamente.

Foram poucos os registos em que os alunos não responderam às solicitações (FR 8,2%) e em que estavam desatentos e distraídos (FR 2,7%), o que pode sugerir que se trata de aulas dinâmicas e que despertam a atenção dos alunos. Em algumas aulas de 5.º ano, foi notório que a agitação e as conversas paralelas entre alunos perturbavam o aluno com PEA, que ficava mais reativo e distraído, com prejuízo na concentração nas atividades propostas e capacidade de CL.

Embora com uma FR bastante baixa (FR 2,7%), correspondente a 3 UR (todas nas aulas de Português de 5.º ano), verificaram-se algumas reações negativas por parte dos alunos às intervenções do colega com PEA. Alguns riram-se das suas respostas incorretas, o que manifestamente o perturbou. A professora, perante esta situação, interveio prontamente, repreendendo a turma, acalmando o aluno com PEA, e adotando um discurso em que alertou para a valorização dos erros, que devem ser encarados como oportunidades de aprendizagem.

2.3. Caracterização do contexto de aprendizagem

Os dados indicam que as docentes se preocupam com a criação de um ambiente tranquilo (FR 36,5%), principalmente no início das aulas, momento em que os alunos estão mais agitados, e no decorrer de tarefas individuais, que exigem mais concentração:

“A P2 pede que se calem para dar início à aula.” (Matemática, 9.º ano)

“A P3 pede aos alunos que estejam em silêncio” (Português, 5.º ano)

Por vezes, pedem silêncio à turma porque compreendem que o ruído perturba o aluno com PEA: *“Acréscenta que estão a perturbar a concentração do aluno”* (Português, 9.º ano).

A preparação dos recursos materiais, que ocorre sempre no início da aula, logo que a docente entra na sala, também se destaca (FR 27,1%). Estes incluem o computador, quadro interativo e projetor, fundamentais para que os alunos possam visualizar os registos das professoras, projeção de imagens ou de vídeos. A utilização destes recursos promoveu a

atenção dos alunos com PEA, principalmente nas aulas em que foram projetados vídeos explicativos. Além disso, os registros escritos no quadro possibilitavam que todos os alunos confrontassem as respostas corretas com as suas e fizessem os respectivos ajustes. Isto pode ser particularmente útil, em especial para os discentes com PEA, que facilmente se distraem e apresentam dificuldades em reter informação oral. Havendo um suporte visual, terão mais facilidade em memorizar e assim se apropriarem das aprendizagens.

Ainda que tivessem sido presenciados alguns momentos de agitação e distração (FR 9,4%), não foram situações recorrentes. Sempre que havia mais ruído, as professoras intervinham e a calma era resposta.

Relativamente à disposição da sala de aula, esta era a tradicional em todas as salas: mesas organizadas em filas, de frente para o quadro, onde, geralmente, as professoras se posicionavam para lecionar. No que diz respeito aos alunos com PEA, o de 5.º ano ocupava um lugar logo na primeira fila, junto à secretária do professor. Nas aulas em que estava acompanhado pela PEE, o seu lugar era na última fila, longe dos olhares dos colegas. Quanto à aluna do 9.º ano, estava sentada junto dos seus colegas, sem qualquer destaque.

3. Participação e desenvolvimento dos alunos

Os dados relativos à participação e desenvolvimento dos alunos com PEA, que se apresentam na Tabela 25, permitem compreender, por um lado, como estes participam nas aulas (FR 59,3%) e, por outro, identificar as suas dificuldades mais frequentes (FR 40,7%).

Tabela 25

Participação e desenvolvimento dos alunos com PEA: categorias

Tema	Categorias	FA	FR (%)
Participação e desenvolvimento dos alunos com PEA	Participação do aluno com PEA	162	59,3
	Dificuldades do aluno com PEA	111	40,7
	TOTAL	273	100,0

3.1. Participação do aluno com PEA

Na maior parte das situações, os alunos cumpriram as solicitações das professoras (FR 67,3%), embora a sua frequência tenha sido variável de acordo com as disciplinas e alunos. O de 5.º ano foi bastante mais participativo (89 UR) do que a aluna de 9.º ano (20 UR).

Portanto, obedeceram aos pedidos das professoras, realizaram as tarefas solicitadas sem oferecer resistência, o que permite inferir que acompanharam as aulas com qualidade e compreenderam os textos que estavam a trabalhar.

O elevado número de registos relativos à sua participação contrasta com as ocorrências em que não dão resposta aos pedidos das docentes (FR 22,8%). Esta ausência de resposta não é clara quanto às suas motivações. Poderão ser dificuldades na compreensão das perguntas, desconhecimento das respostas, desinteresse, desatenção, ou até ansiedade na interação e/ou exposição perante os pares.

Foram poucas as situações, contudo, nas aulas de Matemática e HGP, foi possível identificar alguns momentos em que o aluno se recusou a realizar as tarefas propostas ou a responder às perguntas (FR 6,8%):

O S. diz à PEE que não quer trabalhar porque está “chateado” com um colega”

O S. recusa-se a cumprir a instrução

Nestas aulas, não só o aluno revelava já alguma saturação e cansaço, como também a turma, no geral, estava mais agitada, o que poderá ter, de certa forma, contribuído para esta atitude de recusa e de impaciência. Esta situação confirma o que Nation et al. (2006) referem, isto é, que os estímulos externos podem limitar a CL, visto que afetam a autorregulação emocional, comunicação e competências linguísticas. Assim, a implementação de estratégias para a aprendizagem da CL será mais bem-sucedida num ambiente favorável.

Verificaram-se apenas quatro situações, na aula de HGP de 5.º ano, em que o aluno demonstrou interesse, o que contribui para uma participação e envolvimento exponenciados. Estas ocorrências registaram-se sempre que a PER projetava vídeos explicativos sobre os conteúdos que estavam a ser lecionados. Este interesse não foi exclusivo do aluno com PEA. Aquando da projeção de um pequeno filme, a atenção de todos era imediatamente captada. Ribeiro e Silva (2003) indicam:

“O videoclipe surge, desde logo, como um material de inegáveis potencialidades pedagógicas. Pertence à esfera de interesses dos alunos e apresenta, se devidamente selecionado, uma mensagem com uma certa elaboração, mas de grande eficácia comunicativa, plena de nexos narrativos e simbólicos. (p.110)

Embora os dados recolhidos sejam escassos, conclui-se que a utilização de recursos audiovisuais poderá ter impacto no interesse e motivação do aluno, potenciando resultados positivos na sua aprendizagem no que diz respeito à CL.

3.2. Dificuldades do aluno com PEA

O aluno de 5.º ano revelou mais dificuldades do que a de 9.º ano. Esta disparidade de valores deve-se ao facto de estes dois discentes com PEA terem idades e perfis distintos. O de 5.º ano, de 11 anos, é mais expansivo e irrequieto, enquanto a aluna de 9.º ano, de 14 anos, é mais introspectiva e discreta. Esta diferença também se explica pelo facto da PEA se manifestar de formas diferentes consoante o sexo e pela presença de comorbilidades.

A literatura indica-nos que a prevalência de PEA no sexo masculino é maior (Lima, 2012), embora alguns autores defendam que esta é uma falsa questão (Kaat et al., 2021). Na verdade, estes autores advogam que as alterações e dificuldades associadas à PEA tendem a ser mais expressivas no sexo masculino. Quanto às comorbilidades, no caso do aluno observado, este, para além de PEA, acumula o diagnóstico de PHDA e dificuldades cognitivas, o que agrava as dificuldades na aprendizagem, nomeadamente na CL (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

A desatenção foi a dificuldade mais notória em todas as aulas (FR 45,9%), principalmente no aluno de 5.º ano, que facilmente se distraía e mostrava sinais de agitação, chegando, em alguns casos, a fazer vocalizações:

O S. faz vocalizações (HGP, 5.º ano)

“Olha para as unhas”; “mexe no cabelo”; “olha para a folha de papel” (Português, 9.º ano)

Estes comportamentos afetam, naturalmente, a compreensão leitora, já que esta competência exige concentração e foco para que a leitura não seja superficial, fragmentada e interrompida por fatores distratores (Alnemr, 2022; Baixauli et al., 2020; Nation et al., 2006; Sim-Sim, 2006).

Outra dificuldade recorrente foi a leitura em voz alta (FR 24,3%), com 15 UR no caso do aluno do 5.º ano, e 12 UR, na aluna do 9.º ano. Na maioria das aulas observadas, as docentes solicitaram-lhes que lessem em voz alta, o que evidenciou as suas dificuldades:

“Faz algumas trocas fonémicas”

“e orienta a sua leitura com o dedo”

“e sem entoação

“e silabicamente”

A compreensão textual foi outro obstáculo evidente (FR 13,5%), mais premente nas disciplinas de Português e de História de 9.º ano, em que os alunos não conseguiram responder com sucesso às perguntas da docente sobre os textos em análise:

“A L. responde: – Ah! Não sei explicar” (Português, 9.º ano)

O S. responde que não sabe porquê” (Português, 5.º ano)

A baixa memorização também constituiu um desafio que dificultou a compreensão leitora (FR 8,1%). O facto de os alunos não conseguirem reter informações sobre o que leram, de não se recordarem do significado de certas palavras, ou de não conseguirem evocar conhecimentos que já deviam estar consolidados, impossibilita-os de conseguir criar um fio condutor na leitura e de perceber relações entre personagens, de causalidade, entre outros aspetos, todos essenciais para extrair significado textual.

Ainda que apresentem valores baixos e só observáveis no aluno de 5.º ano, a impaciência (FR 4,5%) e o desconhecimento de vocabulário (FR 3,6%) são fatores que podem conduzir à frustração e desmotivação perante a leitura, o que dificulta o envolvimento e a compreensão textual.

4. Interação e comunicação com alunos com PEA

A qualidade da interação e comunicação com alunos com PEA é fundamental para promover sua CL e sucesso na aprendizagem. A PER desempenha um papel central, representando 49,3% das interações. A atitude positiva dos docentes, no geral (FR 32,6%) e a comunicação da PEE (FR 18,1%) complementam este processo, promovendo um ambiente inclusivo e potenciador do sucesso, como se confirma na Tabela 26.

Tabela 26

Interação e comunicação com alunos com PEA: categorias

Tema	Categorias	FA	FR (%)
Interação e comunicação com alunos com PEA	Comunicação da PER com o aluno com PEA	71	49,3
	Atitude do docente face ao aluno com PEA	47	32,6
	Comunicação da PEE com o aluno com PEA	26	18,1
	TOTAL	144	100,0

4.1 Comunicação da PER com o aluno com PEA

Foram diversas as formas como a PER comunicou com o aluno com PEA, tendo sido a correção e verificação do trabalho as interações mais regulares (FR 21,1% cada uma), principalmente nas aulas de 5.º ano. A correção foi mais preponderante na aula de Português (11 UR) e a verificação e avaliação mais comum na aula de Matemática (11 UR). Como referimos anteriormente, as aulas de 9.º ano centravam-se nas professoras, que não interpelaram com tanta frequência a aluna. Portanto, mesmo não ocorrendo tantas vezes, estas estratégias são importantes, uma vez que permitem uma orientação e *feedback* imediatos do trabalho do aluno, o que poderá facilitar a monitorização da sua leitura e aprendizagem:

“A P3 aponta alguns erros, que o S. corrige” (Português, 5.º ano)

“mas a P4 interrompe-a para a corrigir” (Português, 9.º ano)

Destaca-se também o elogio (FR 18,3%), que, aliado ao incentivo (12,7%), é um fator relevante para a motivação e confiança dos alunos na sua aprendizagem, evitando que não desistam perante as adversidades. No entanto, mais uma vez, estas interações só foram observadas nas aulas de 5.º ano:

“A P3 comenta: — Muito bem” (Português, 5.º ano)

“A P1 elogia a resposta do aluno” (HGP, 5.º ano)

“A P2 incentiva-o e orienta-o no exercício” (Matemática, 5.º ano)

De igual forma, o contacto visual e gestual com o aluno com PEA teve alguma relevância (FR 12,7%), embora apenas se tivesse registado nas aulas de Matemática de 9.º ano. Enquanto a professora lecionava a aula, direccionava o seu olhar para a aluna com PEA a quem fazia gestos com o polegar, ao que a esta anuía com a cabeça ou respondia com o mesmo gesto, significando que estava a compreender e que não tinha dúvidas.

“A L. sorri de volta”

“e faz um gesto com a mão, com o punho fechado e polegar levantado”

“A L. acena com a cabeça”

Esta interação terá relevância na medida em que pode reforçar a atenção da aluna, evitando que perca o foco.

Outras estratégias de comunicação foram utilizadas, como o pedido de intervenção oral (FR 4,2%), comunicação individual entre a professora e o aluno (FR 2,8%) ou questionamento sobre possíveis dúvidas (FR 2,8%). Todavia, a frequência destas interações foi baixa, o que sugere que existe pouca participação ativa dos discentes.

Em suma, foram observadas diversas estratégias de comunicação entre as PER e os alunos com PEA, na maior parte dos casos, nas aulas de Português 5.º ano. Contudo, esta comunicação tendeu a ser diretiva, centrando-se mais na correção, avaliação, e menos na motivação ou solicitação do aluno para que participasse ativamente na aula.

4.2. Atitude do Docente Face ao Aluno com PEA

Relativamente à atitude dos docentes em relação ao aluno com PEA, foi notória a atenção ao seu trabalho e atitude que todos tiveram (FR 55,5%). Mesmo a prestar esclarecimentos em grande grupo, as professoras atendiam à postura dos alunos e, sempre que julgavam necessário, aproximavam-se deles, e perguntavam-lhes se estava tudo bem e se compreendiam as tarefas. Esta atitude confere segurança e motivação:

“A P2 aproxima-se e pergunta o que se passa” (Matemática, 9.º ano)

“Olha para a L. e faz um sinal com a mão, que a aluna retribui com um sorriso”

(Português, 9.º ano)

A docente de Português de 5.º ano, numa das aulas, apercebeu-se que o aluno estava cansado e, por isso, permitiu-lhe uma pequena pausa na tarefa de compreensão textual: *“A P3 questiona: – Já estás cansado? Então, vamos parar um bocadinho. Podes voltar para o teu lugar”*.

Podemos concluir assim que os professores estão atentos às necessidades dos alunos e procuram garantir que estes acompanhem as aulas de forma ativa. Esta atitude é reforçada pela monitorização das tarefas, que a maioria das professoras teve em atenção (FR 31,9%). Durante as aulas, procuraram supervisionar estes alunos para garantir que realizassem as atividades e que acompanhassem a aula de forma ativa, sem distração e/ou desistência perante tarefas e textos mais complexos e, por isso, mais exigentes.

Também as atitudes de proteção (FR 6,4%), compreensão (FR 4,3%) e paciência (FR 2,1%) com o aluno com PEA, embora com valores baixos e relativos apenas à docente de Português de 5.º ano, são de relevar. Esta professora teve estes cuidados, promovendo assim um ambiente seguro, o que poderá proporcionar segurança e bem-estar emocional e social,

que, expectavelmente, se repercutirão em aprendizagens significativas no âmbito da compreensão leitora (Nation et al., 2006; Kimhi, 2022; Lourenço & Leite, 2015).

4.3. Comunicação da PEE com o aluno com PEA

Como exposto anteriormente, as frequências das UR relativas à participação da PEE são baixas, pois esta docente só esteve presente em três aulas observadas. Não obstante, há que referir que nesta comunicação se destacou o reforço positivo, através do incentivo (42,3%) e elogio (FR 23,1%):

“Sei que estás cansado. Mas é mais um bocadinho”

“A PEE elogia a leitura do S”

Dado que o trabalho desenvolvido pela PEE foi sempre muito individualizado, houve sempre o cuidado de abordar o aluno para corrigir o seu trabalho (FR 34,6%). Em comparação com as PER, a abordagem da PEE adotou uma postura menos diretiva, proporcionando maior flexibilidade. Enquanto as PER seguiam uma estrutura mais rígida, a PEE permitiu adaptações conforme as necessidades específicas, incentivando uma participação mais ativa e reflexiva do aluno com PEA, tal como preconizado por diversos autores (Alnemr, 2022; Coelho & Aguiar, 2013; Kimhi et al., 2022; Lima, 2012; Solis et al., 2021).

Discussão dos dados

Partindo dos dados apresentados e analisados nos capítulos anteriores, discutiremos, à luz da literatura especializada sobre este tema, os resultados obtidos. Genericamente, verificamos que existe consistência entre os dados recolhidos através das entrevistas e das observações naturalistas. No entanto, deparamo-nos com algumas dissonâncias e ambiguidades. Todos estes aspetos serão abordados ao longo deste capítulo, que organizamos tendo em consideração as questões orientadoras e os objetivos previamente formulados para este estudo.

1. Quais são as dificuldades identificadas pelos professores na CL dos alunos com PEA?

Uma das principais conclusões que podemos retirar é a de que os professores estão atentos às dificuldades dos alunos com PEA na CL, considerando-as de natureza multifatorial. Todos as docentes entrevistadas entendem a leitura como um processo complexo que não se

cinge à capacidade de ler em voz alta, embora apontem a baixa fluência e precisão como dificuldades típicas da PEA.

Com efeito, vários autores defendem que ler bem ao nível da descodificação não significa que se consegue extrair significado de um texto. Randi et. al. (2010) afirmam que muitas crianças com PEA com facilidade na leitura oralizada apresentam frequentemente dificuldades significativas na compreensão de textos. É o que caracteriza a "hiperlexia", em que é habitual o indivíduo dominar precocemente a leitura, ao nível da descodificação, mas com barreiras na sua compreensão. De acordo com Norbury e Nation (2010), esta capacidade até vai decrescendo com o avanço na idade (11-15 anos), o que se justifica pela complexidade crescente dos textos com que os alunos se vão confrontando ao longo do seu percurso.

Embora este aspeto tenha sido observado como dificuldade na CL, outros obstáculos tiveram maior destaque, tanto na opinião das professoras entrevistadas, como nas observações, como a compreensão de ideias abstratas e de inferências, a seleção e organização de ideias, e a generalização. O desconhecimento de vocabulário é também uma limitação bastante significativa, apontada por professoras e alunos, e testemunhada nas aulas observadas. De facto, vários estudos indicam que, mesmo que os alunos consigam realizar a descodificação, o vocabulário recetivo limitado impede o acesso à compreensão plena do conteúdo (Aguiar-Aguiar et al., 2020; Davidson et al., 2018; Roycroft, 2021; Wang et al., 2023).

Também a memória de trabalho surge como dificuldade. De facto, Randi et al. (2010) indicam que a memória a curto prazo, embora não contribua de forma independente quando outras variáveis são consideradas, impede que se estabeleçam conexões entre as novas informações que a leitura e a compreensão oral providenciam, o que afeta a inferência e a capacidade de generalização (Davidson et al. 2018). Deste modo, o indivíduo acaba por se focar mais nos detalhes, sem os conseguir integrar no seu significado global, dificultando a compreensão inferencial e abstrata do conteúdo. Este hiperfoco nos detalhes, que não foi considerado pelas entrevistas, nem observado nas aulas, é apontado pelos estudos nesta área, que atribuem estas limitações à frágil Teoria da Coerência Central (Alnemr, 2022; Baixauli et al., 2020; Roycroft, 2021; Stockbridge et al., 2013). Esta rigidez e dificuldade em reconhecer padrões é igualmente observável no fraco domínio e na limitada manipulação de estruturas gramaticais mais complexas, o que também condiciona a CL (Roycroft, 2021; Davidson et al. 2018).

Todas estas dificuldades afetam a compreensão textual e agravam-se em textos mais longos e complexos, tal como corroborado por vários estudos, como é o caso de Davidson et al. (2019), que definem como preditores da qualidade da CL as seguintes competências: a

memória de trabalho, o vocabulário, o conhecimento morfo-sintático, a inferência, e a monitorização da leitura. Acrescentam ainda a comunicação social, ou seja, a compreensão da intenção do falante e das pistas verbais e não verbais que assinalam essas intenções. Se o leitor não dominar as regras e as pistas requeridas numa conversa, por exemplo, o enquadramento social de um texto narrativo será indecifrável. Este aspeto, que também emergiu na análise de conteúdo, prende-se com a Teoria da Mente, conceito proposto por Baron-Cohen, Leslie e Frith, em 1985. Autores como Alnemr (2022), Baixauli et al. (2020), Harvey et al. (2025), Randi et al. (2010) e Tárraga-Mínguez et al. (2020) evocam-no para descrever a PEA, caracterizada pela ausência da empatia e pela incapacidade de inferir estados mentais, de ler pistas, e de perceber linguagens figurativas, o que, para além de condicionar a socialização, se repercute também numa incipiente CL, aspetos evidenciados na análise de conteúdo.

Outras fragilidades apontadas e confirmadas através das observações naturalistas, embora com menor expressividade, são a insegurança na leitura em voz alta, que se reflete numa baixa fluência leitora e precisão o que pode reduzir a confiança devido ao facto de o aluno não se sentir confortável em ler perante os seus pares, como alguns docentes indicam nas entrevistas, o que contribui para um ciclo de desmotivação e desinteresse, que agravam os desafios na leitura,

É possível aferir que as dificuldades de CL não surgem isoladamente, estando frequentemente associadas à capacidade de memorização, desatenção e processamento sensorial, fatores também apontados por vários estudos. Algumas professoras mencionam ainda a consolidação insuficiente da leitura desde o 1.º Ciclo como estando na origem dos problemas na CL destes alunos. Este fator não foi amplamente referido, mas está em linha com o que alguns autores expõem. Por exemplo, Desmurget (2023) e Randi et al. (2010) afirmam que a escola, tradicionalmente, se foca na aprendizagem e treino da descodificação, subestimando o ensino e treino dos mecanismos da compreensão, que consideram mais opacos, e, por isso impossíveis de serem ensinados (Sánchez, 2008). Porém, como advogam Ribeiro et al. (2010), a investigação tem mostrado que é possível e é urgente ensiná-los.

A par de todos estes aspetos, algumas professoras apontaram também como fatores condicionantes da CL a existência de comorbilidades e de interesses restritos e específicos, típico da PEA (DSM-5-TR).

Portanto, a relação dos alunos com a leitura é heterogénea: mesmo havendo predisposição para a leitura, esta é frequentemente comprometida pela falta de compreensão, o que acaba por afetar negativamente a motivação, aspeto a que as docentes mostraram

serem sensíveis, tanto nas entrevistas, como nas observações. Esta preocupação com questões motivacionais, não sendo a mais discutida na literatura consultada, é referida por alguns autores, que defendem que a concentração, os comportamentos disruptivos e a falta de motivação e interesse, influenciam a disponibilidade para aprender e ler. A este respeito, autores como Almner (2022), Benitez e Domeniconi (2016), Lima et al. (2023), Roycroft (2021) e Saad (2022) acrescentam ainda que o ambiente de aprendizagem, a dinâmica do docente, e até a interação entre os alunos, podem afetar a autorregulação emocional, a comunicação e as capacidades linguísticas, tornando essencial a implementação de estratégias adaptadas e facilitadoras da motivação e interesse do aluno.

Por fim, importa referir que as professoras e os alunos foram consonantes, salientando que as dificuldades na CL acarretam consequências relevantes na aprendizagem de outras disciplinas, no seu futuro académico e profissional e até na socialização, como é corroborado por Aguiar- Aguiar et al. (2020), Baixauli et al. (2020), Lima (2012), Roycroft (2021), Sartini et al. (2018), Tárraga-Mínguez et al. (2020), e Walter e Nunes (2020). Este aspeto foi confirmado pela pesquisa documental relativa ao percurso escolar dos alunos, que, em ambos os casos, tem sido marcado por desafios persistentes e alguns insucessos. Nas aulas observadas, foi possível verificar que nem sempre participaram ativa e corretamente, ou até se recusaram a responder, tendo sido, inclusive, em algumas situações, alvo de troça dos seus pares.

Portanto, as dificuldades na CL resultam de um conjunto de constrangimentos, consubstanciando-se em desinteresse e desmotivação para manter hábitos de leitura, tal como confirmado pelos próprios alunos. Esta situação inibe o desenvolvimento desta competência, pelo que é um ciclo que deve ser quebrado. Sensíveis a estes desafios, as docentes tentam ultrapassá-lo através da seleção de textos que abordem temas do interesse dos alunos. Consideram que é importante proporcionar atividades que os possibilitem evoluir nesta área para reduzir as dificuldades na CL, que poderão ter um impacto negativo nas várias áreas da sua vida.

Por isso, será determinante investir em intervenção diferenciada, reforçando o apoio dos docentes e da família, conforme defendido por Benitez e Domeniconi (2016), Davidson et al. (2018), Harvey et al. (2025), Lima et al. (2023), Nguyen (2015), Roycroft, (2015), Solari et al. (2017), Stockbridge et al. (2013) e Tárraga-Mínguez et. al. (2020). Outras estratégias poderão passar pela criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, adequados às características e interesses dos alunos, fomentando uma relação mais positiva com a leitura, que se repercutirá, expectavelmente, em ganhos transversais no seu percurso pessoal, social, académico e profissional.

2. Quais são e como se caracterizam as práticas dos professores para promoverem a CL dos seus alunos com PEA?

A análise dos dados permite-nos concluir, desde logo, que existe uma diferença significativa entre o número de estratégias que são referidas pelas professoras nas entrevistas (31) e aquelas registadas nas observações naturalistas (13), ou mencionadas pelos alunos (11), o que evidencia dissonância entre o discurso e a prática. Este hiato confirma o que vários autores problematizam, ou seja, os docentes, por não terem formação específica, privilegiam intervenções mais intuitivas e imediatas, o que afasta os alunos de atingirem o seu potencial (Kimhi et al., 2022; Marshall & Myers, 2021; Solari et al., 2017).

Porém, existe alguma conformidade entre certas metodologias, o que sugere que algumas serão mais eficazes no desenvolvimento da CL de alunos com PEA. Como já exposto, a aquisição da CL depende do ensino de estratégias específicas de leitura e de compreensão, que os alunos com PEA podem aprender (Saad, 2022). Embora este público apresente características diversas, é defendido que as estratégias devem ser as mesmas que se implementam junto de alunos com desenvolvimento típico (Marshall & Myers, 2021; Roycroft, 2015), mas organizadas e adaptadas em função da especificidade de cada um. Ainda que as docentes entrevistadas não tenham abordado muito as estratégias que promovem com os alunos no geral, foi possível observar como o faziam nas aulas. Concluímos que são semelhantes, mas mais diversificadas. A grande diferença reside no facto de serem aplicadas sem qualquer diferenciação, ao contrário do que acontece com os alunos com PEA.

A exploração do significado do vocabulário foi a prática mais destacada. Se o aluno não domina o léxico, dificilmente poderá aceder ao significado do texto. Saad (2022) corrobora esta ideia, referindo que os défices nesta área constituem uma barreira central na CL. Esta situação mais complexa se torna se o âmbito dos textos for mais técnico e restrito a uma área de conhecimento específico, como é o caso das disciplinas de Matemática ou História. Na disciplina de Português, uma vez que a maioria dos textos trabalhados são literários, o desconhecimento lexical condicionará a compreensão, o que se agrava com as dificuldades em perceber sentidos figurados e abstratos, condição comum na PEA.

Alnemr (2022) e Saad (2022) salientam que estratégias de alargamento lexical são determinantes para que os alunos consigam aceder ao conteúdo textual. Por isso, antes de iniciar qualquer leitura, o docente deve começar por atividades de pré-leitura, em que se

explore o vocabulário e ideias para que o aluno fique familiarizado com os temas. Só depois é que se deverá analisar o texto.

Ademais, é largamente defendido que o ensino desta competência deve assentar em três fases distintas: antes, durante e depois, consoante o momento da leitura (Giasson, 1993; Ribeiro et al., 2010), e contemplar os quatro níveis de compreensão: literal, reorganização, inferencial e crítica (Viana & Ribeiro, 2020). No caso dos alunos com PEA, o mesmo deve ser cumprido.

As atividades de pré-leitura, com valor residual na análise de conteúdo, preparam o aluno para o texto, tornando-o mais familiar se houver uma conversa inicial sobre o tema para ativar conhecimentos prévios, fazer previsões, definir objetivos de leitura e explicitar algum vocabulário, por exemplo. Recursos visuais também poderão ajudar, já que estes alunos costumam ter uma boa memória visual. Várias são as possibilidades, que poderão auxiliar a reduzir a ansiedade e incrementar da previsibilidade, o que assegura organização, confiança e estabilidade a estes alunos, que geralmente apresentam alguma rigidez e resistência à mudança de rotinas (Alnemr, 2022; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Outra estratégia referida nas entrevistas e observada nas aulas foi a recuperação/repetição de conteúdos. Com efeito, o défice nas funções executivas destes alunos é muito comum, nomeadamente, a memória, pelo que se torna fundamental assegurar que o aluno recupere conhecimentos, significados de palavras, entre outros aspetos, que lhe permitam estabelecer relações com o texto que tem diante de si. A ativação de memória promove o reforço da aprendizagem ao longo do tempo.

A inclusão de recursos visuais é amplamente valorizada na medida em que estes alunos, geralmente, têm facilidade na perceção e memória visuais. Assim, atividades com recurso a gráficos, esquemas, destaque de palavras-chave, imagens, diagramas, mapas, organizadores gráficos, tabelas, entre outros, devem ser favorecidas. Como foi observado nas aulas e referido pelas docentes e alunos, o uso destes recursos torna-se mais apelativo e motivador, o que facilita a atenção, consolidação de conhecimentos e aprendizagem (Carberry, 2014; Marshall & Myers, 2021; Randi et al., 2010; Roycroft, 2021; Saad, 2022; Solis et al., 2021; Stringfeld et al., 2011).

O questionamento oral e escrito, outra prática que favorece a reflexão e interação com os textos, foi também bastante mencionada e a mais observada nas aulas. As docentes referiram que esta estratégia se concretiza, principalmente, através das perguntas que formulam sobre um texto, durante ou após a leitura, na modalidade oral ou escrita. Nas aulas observadas, o questionamento foi essencialmente oral e em que predominaram as questões

que apelavam à compreensão literal, muito orientadas e de resposta fechada. Nos poucos casos em que apelavam a níveis superiores de CL, perante a dificuldade dos alunos, as docentes, quase sempre, simplificavam as questões, ou davam a resposta de imediato, sem estímulo à reflexão.

Com efeito, vários autores defendem o questionamento como uma das intervenções mais eficazes na promoção da CL de alunos com PEA, especificando que deve ser recíproco, numa dinâmica de pares, em que alunos não só dão respostas, como também formulam questões sobre os textos (Alnemr, 2022; Kimhi et al., 2022; Randi et al., 2010; Roycroft, 2021; Whalon & Hanline, 2007). A instrução direta, mais centrada no professor, é igualmente defendida por diversos estudos, (Alnemr, 2022; Carberry, 2014; Kimhi et al. (2022); Randi et al., 2010; Solari et al., 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

No entanto, tanto o questionamento como a instrução direta em nada coincidem com os dados recolhidos e analisados, pois devem seguir um guião definido com o pressuposto de o discente ir, passo a passo, atingindo determinados objetivos e patamares da CL (domínio de conceitos, resposta às perguntas, integração de nova informação, generalizações).

A leitura em voz alta pelo professor também sobressai nas entrevistas e observações, na medida em que permite que o aluno consiga acompanhar o ritmo e entoação e assim aceder mais facilmente à compreensão, visto que não tem de empreender esforços em decodificar as palavras. A este respeito, Abnett (2013), citado por Alnemr (2022), e Tárraga-Mínguez et al. (2020) sugerem a organização de tutorias e de pares na medida em que, por modelação, o aluno treina esta competência e é instigado a refletir sobre os textos.

Ainda respeitante à leitura acompanhada, refira-se a leitura partilhada, bastante realçada nos estudos consultados. Nos dados recolhidos através das observações, assumiu vários contornos. As docentes ora explicavam e orientavam o aluno na leitura e compreensão de alguns segmentos textuais, ora repetiam e reformulavam os esclarecimentos numa linguagem mais acessível. Em algumas situações, as professoras sinalizavam alguns aspetos que facilitavam a compreensão textual, como apontar para determinada palavra ou pista visual que conduzisse às respostas acertadas. Conner et al. (2023), Solari et al. (2017) e Tárraga-Mínguez et al. (2020) demonstram que estas atividades incrementam a participação e compreensão e, quando combinadas, oferecem ganhos significativos na CL.

Com alguma relevância, surge, em todos os contextos, o trabalho individualizado e diferenciado, que se materializa no acompanhamento mais próximo do aluno por parte do professor, ou através de fichas de trabalho diferenciado. Este apoio poderá ser feito pela PER, no entanto, a análise de conteúdo revelou que, quando é a PEE a acompanhar o aluno com

PEA, os resultados são mais benéficos. A este propósito, Benitez e Domeniconi (2016) e Kimhi et al. (2022) defendem as práticas assentes em modelos colaborativos entre os alunos e vários profissionais da educação por potenciar a eficácia das intervenções. Efetivamente, no que diz respeito às observações de aulas em que o aluno com PEA estava a ser acompanhado pela PEE, embora as estratégias fossem similares às das PER, aquela conseguia controlar os fatores distratores, reforçar positivamente e atender às dificuldades do aluno de um modo mais personalizado.

Não tendo sido mencionadas nas entrevistas, foram observadas outras práticas, como a correção do trabalho e esclarecimento de dúvidas, a repetição/reformulação de esclarecimentos ou a tentativa de promover um trabalho metacognitivo, procurando que o discente tomasse consciência do seu próprio trabalho e se autocorrigisse.

Embora o uso da tecnologia, nomeadamente computadores, seja proposto por vários estudos, o uso destes recursos como estratégia pedagógica não foi observado, apesar de ter sido aludido nas entrevistas. A literatura especializada defende a sua utilização por permitir a combinação de várias estratégias de leitura e por potenciar o interesse, atenção, autonomia, regulação do comportamento social dos alunos com PEA (Alnemr, 2022; Saad, 2022-; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Mais práticas foram indicadas pelas docentes nas entrevistas, contudo, como referido anteriormente, não foram observadas nas aulas a que assistimos. Alguns fatores podem justificar esta discrepância. Em primeiro lugar, o número reduzido de aulas observadas pode não ter sido suficiente para confirmar tudo o que as professoras indicaram. Em segundo lugar, foi notório que, durante as aulas, as professoras experimentavam algumas dificuldades em atender, por um lado, às solicitações da turma no geral, e, por outro, às necessidades dos alunos com PEA. Estas limitações poderão condicionar a implementação de práticas promotoras da CL diversificadas e individualizadas junto dos seus alunos com PEA.

Portanto, embora algumas das estratégias observadas correspondam às propostas pela literatura especializada, existe ainda um grande hiato. As que são implementadas estão ainda muito aquém das que têm sido comprovadas como sendo eficazes. Não obstante, não basta aplicá-las cegamente. Há que conhecer os alunos, as suas características, “forças” e fragilidades, desenhando um plano de intervenção consistente e estruturado, em que o professor combine as várias estratégias promotoras da CL, maximizando assim a sua eficácia (Alnemr, 2022; Roycroft, 2015; Saad, 2022).

Em síntese, a adoção de práticas pedagógicas diversas e diferenciadas revela uma abordagem multifacetada que reflete, por parte das docentes, uma atitude de abertura e

inclusão, favorável ao desenvolvimento da CL. No entanto, a discrepância entre o que foi referido nas entrevistas e o que foi observado, e entre a prática e a teoria, enfatizou a necessidade de metodologias baseadas em evidência científica, combinadas e devidamente adequadas para promover a CL junto dos alunos com PEA, como Kimhi et al. (2022) expõem.

3. Com que dificuldades os professores se deparam na implementação das estratégias promotoras da CL junto dos seus alunos com PEA?

Nas entrevistas, as docentes, ao invés de se focarem nas dificuldades sentidas aquando da implementação de estratégias promotoras da CL junto dos seus alunos com PEA, deram primazia aos aspetos que dificultam a inclusão e que, inevitavelmente, condicionam a eficácia dessas mesmas práticas. A triangulação dos dados empíricos com a literatura científica permite validar e aprofundar a compreensão dessas dificuldades.

Em primeiro lugar, o amplo espectro das características da PEA surge como o maior desafio referido pelas professoras, o que é confirmado pelos estudos consultados, que defendem que as dificuldades linguísticas e decorrentes da Teoria da Mente, da Teoria da Coerência Central e das funções executivas (planificação; flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, o controlo inibitório e a manutenção da atenção) afetam diretamente a CL (Baixauli et al., 2020; Carberry, 2014; Cortez & Fernandes, 2019; Kimhi et al., 2022; Lima et al., 2023; Roycroft, 2021; Saad, 2022; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Wang et al., 2023).

Esta diversidade condiciona a forma como cada discente responde às práticas que lhes são propostas, o que interfere diretamente no seu envolvimento e participação, como se verificou nas aulas observadas. É, portanto, requerido aos professores a constante atenção, readaptação e flexibilidade, o que complexifica a implementação de práticas pedagógicas uniformes.

Acresce a este desafio a insegurança que os professores sentem devido à insuficiente formação inicial e contínua no domínio do apoio a alunos com PEA. Alguns revelam que não se sentem preparados para implementar práticas pedagógicas promotoras da CL por desconhecimento, optando por estratégias de aplicação mais imediata e intuitivas, situação apontada por autores como Kimhi et al. (2022), Marshall e Myers (2021) e Solari et al. (2017). Contudo, a investigação tem defendido largamente que as estratégias que asseguram maior sucesso junto dos alunos são as que decorrem de estudos científicos (Alnemr, 2022, Baixauli et al., 2020, Kimhi et al., 2022; Lima et al., 2023; Whalon & Hart, 2011). Portanto, a falta de formação parece comprometer, por um lado, o conhecimento das características da PEA e,

por outro, uma intervenção eficaz. Neste sentido, de acordo com Kimhi et al. (2022), é fundamental treinar os professores, dando-lhes a conhecer estratégias baseadas em evidências.

Dois outros aspetos particularmente desafiantes são, por um lado, a sobrecarga de trabalho docente, que retira tempo para a preparação de aulas e materiais pedagógicos adequados; e turmas muito numerosas, o que dificulta o apoio e diferenciação necessários para o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA. Este último aspeto foi evidente nas aulas observadas, em que as docentes mostraram alguma dificuldade em atender simultaneamente a turma e os alunos com PEA, especialmente quando a PEE não estava presente. Também a literatura, neste campo, é consonante, confirmando que, embora seja competência do PER dar resposta às necessidades dos alunos, a escassez de tempo e de recursos constituem entraves ao pleno desenvolvimento dos alunos com PEA (Kimhi et al., 2022), principalmente na área da CL, processo complexo e lento, que requer um trabalho diferenciado, de constante atenção e mediação.

A débil organização do ambiente educativo constitui outro impedimento (talvez o mais significativo) enfrentado pelos docentes, referido nas entrevistas, e, sobretudo, verificado nas observações naturalistas. Deparamo-nos com a desajustada organização das salas de aula, começando logo pela disposição das secretárias e cadeiras, em fila; ou pelo ruído, que tanta vez perturbou a concentração de um dos alunos participantes neste estudo. As professoras não pareceram valorizar este aspeto, tendo destacado, como requisito, para ultrapassar as dificuldades na CL, a preparação da escola, que deve estar devidamente equipada com recursos facilitadores da CL. Por exemplo, uma biblioteca, com oferta diversificada de material de leitura; e acesso facilitado a meios técnicos (audiovisuais e digitais), já que potenciam a motivação e podem facilitar a compreensão. Embora a literatura confirme que a utilização de tecnologia de apoio, como computadores, calendários visuais, *headphones*, entre outros, se tenha mostrado eficaz junto destes alunos, ajudando-os na sua regulação emocional, concentração, motivação e até socialização (Alnemr, 2022; Benitez & Domeniconi, 2016; Saad, 2022), esta não é condição suficiente.

De acordo com Colaço e Piscalho (2022), citando Holley e Steiner (2005) e Mayo (2022), a sala de aula deve ser “um ambiente seguro, que motiva e promove a participação e verdadeira partilha de ideias (...) onde se possa desafiar as ideologias dominantes” (p.31), não deixando ninguém para trás, numa pedagogia assente na cooperação entre professores e alunos “para transformar o mundo” (UNESCO, 2021, p.58). Tem de haver investimento da reorganização no espaço sala de aula, na planificação, acompanhamento e avaliação das

atividades, e, então, se possível, no uso de recursos adaptados. Como referem Lourenço e Leite (2015):

Ao nível da sala de aula, esse novo referente requer sobretudo a diversificação das formas de organização do espaço e do grupo, das estratégias e atividades e da própria comunicação professor/alunos. Mas para que essa diversificação atinja resultados, é necessário que esteja alicerçada em processos de planeamento curricular que partam da análise das situações pedagógicas e deem origem a escolhas de percursos de ação conscientes, intencionais e sequencializados face aos objetivos de aprendizagem pretendidos. (p.82).

A metodologia deve privilegiar práticas estruturadas, diferenciadoras, trabalho colaborativo, de tutoria, entre outros. A implementação do conceito Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), defendido por Nunes e Madureira (2015), poderá ser um caminho. As autoras destacam que esta abordagem, que promove a equidade no acesso à educação, “tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades” (p.32), recorrendo a abordagens flexíveis, ajustadas às especificidades de cada aluno, no que diz respeito aos objetivos, estratégias, materiais e avaliação.

Deste modo, o professor ficará mais disponível para criar a oportunidade de progressão de todos os seus alunos, furtando-se ao facilitismo, numa lógica de desafio seguro, a “colocação de andaime” (Daniels, 2011, p.140), ou seja, o aluno está sempre protegido pelo adulto, que estimula o aluno e controla as tarefas (aquém das capacidades do aluno). É este “esforço combinado”, que promove o sucesso (Daniels, 2011, p.40). O docente, assim, certamente, se sentirá menos assoberbado e mais satisfeito por conseguir corresponder às necessidades do aluno e às suas próprias expectativas. Não obstante, não foi esta a realidade que tivemos oportunidade de testemunhar nas aulas, onde prevaleceram práticas uniformizadoras, centradas no docente, dominadas pelo entendimento estanque do currículo, como se fosse possível ensinar todos os alunos como se fossem um só: “Desse modo, acabam por os excluir sem ter, muitas vezes, consciência dessa exclusão, a não ser que, por meio da formação ou um outro estímulo, tomem consciência da sua própria atuação” (Rodrigues, 2006, citado por Lourenço & Leite, 2015, p. 69).

Concomitantemente, foi observável uma baixa expectativa dos professores relativamente às capacidades dos alunos com PEA, que se materializou na omissão de conteúdos e propostas de tarefas, do ponto de vista cognitivo, pouco exigentes, que

difficilmente promovem o desenvolvimento da CL (Carberry, 2014; Kimhi et al., 2022; Whalon & Hart; 2011). Em várias situações, prevaleceu a insistência exclusiva na decodificação e compreensão literal, quase sem estímulo de níveis mais complexos de compreensão, como a inferencial e de reorganização (Ribeiro et al., 2010), o que Carberry (2014) e Tárraga-Mínguez et al. (2020) propõem nos seus estudos.

Os dados empíricos e a literatura destacam também a importância da colaboração dos PER com os PEE e outros técnicos de Educação Especial. Por este apoio ser insuficiente, este aspeto é mencionado com uma dificuldade, que deve ser suprida, a fim de possibilitar um trabalho colaborativo, estruturado e consistente, promovendo assim a eficácia das estratégias implementadas e contínua evolução na CL (Benitez & Domeniconi, 2016).

Embora com menor expressividade, as professoras referiram que os resultados serão ainda mais favoráveis se a família estiver implicada neste processo, assumindo um papel ativo e continuando o trabalho em casa, promovendo então a CL dos seus educandos (Benitez & Domeniconi, 2016; Madureira & Leite, 2007).

Apesar dos constrangimentos expostos, os dados revelam uma visão otimista relativamente a estes desafios, que os professores tentam contornar com uma atitude paciente, protetora, compreensiva e de flexibilidade para ajustar/adaptar as estratégias consoante as dificuldades ou até predisposição emocional do aluno. Esta postura (observada nas aulas assistidas) também se concretizou através dos cuidados na comunicação com estes discentes, através de uma linguagem simplificada, recorrendo ao contacto visual, gestos, pausas, e concretização de ideias mais abstratas.

Conclui-se, deste modo, que os professores encaram os obstáculos na promoção da CL não como consequência das dificuldades dos alunos com PEA, mas antes como resultado das insuficientes condições na implementação de práticas eficazes. São diversos os elementos que devem sofrer mudanças, mas nenhum funcionará em pleno isoladamente. Pelo contrário, será a ação conjunta de todos que fará surtir resultados. Não obstante, consideramos que o passo mais urgente a dar é, nas palavras de Madureira e Leite (2007):

“a formação de profissionais capazes de participar em processos que conduzam à construção de uma escola que educa e ensina a todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais e procurando que cada aluno atinja o nível mais elevado possível em termos de desenvolvimento e aprendizagem” (p.13).

Contudo, este conhecimento não é suficiente, como defende Lourenço e Leite (2015), porque, complementarmente, o docente necessita de, “face a situações concretas, mobilizar

integradamente conhecimentos de diferentes origens e áreas do saber e decidir formas de atuação adequadas” (p.85), o que só se adquire com prática continuada e refletida. No entanto, esta capacitação dotá-lo-á de conhecimento, confiança e de instrumentos para começar a desimpedir o caminho rumo à inclusão e ao desenvolvimento da CL junto dos seus alunos com PEA.

4. Como é que os professores avaliam as suas práticas promotoras da CL junto dos alunos com PEA?

A valorização do professor, evidente na análise de conteúdo, reforça a ideia de que a sua atitude tem um impacto direto no interesse e participação dos alunos com PEA nas atividades de leitura, como preconizado por diversos autores, como Carberry (2014), Kimhi et al., (2022), Lourenço e Leite (2015), e Madureira e Leite (2007).

Foi também possível apurar que os professores, relativamente aos alunos com PEA, privilegiam a avaliação qualitativa e contínua, em detrimento da quantitativa. Consideram que, no geral, as estratégias dinamizadas são bem-sucedidas e adequadas e que a sua eficácia é aferida, sobretudo, através da observação do aluno, especialmente no que diz respeito ao seu comportamento, reação e adesão às propostas e qualidade de participação. Esta é uma conclusão que confirma a literatura especializada, que defende que a avaliação, no contexto da Educação Especial, especificamente na PEA, deve ser contínua e diversificada, dadas as especificidades dos alunos e de alguma instabilidade que podem apresentar (Correia, 1999; Madureira & Leite, 2003; Tárraga-Mínguez et al., 2020; Valadares & Graça, 1998). Isto requer dedicação de quem avalia, pois é necessária a construção de instrumentos e métodos de avaliação diversificados e priorizar a avaliação formativa em detrimento da sumativa.

Com efeito, como se pôde constatar tanto nas entrevistas, como nas observações, a atitude que os alunos mostram durante as aulas e na realização das tarefas propostas podem condicionar a avaliação que os docentes conseguem fazer. É importante frisar que o estado emocional tendencialmente volátil destes alunos interfere no seu desempenho, pelo que se compreende que o professor sinta a necessidade de realizar uma avaliação contínua, centrada da observação, desvalorizando, como foi referido nas entrevistas, a aplicação das tradicionais fichas de avaliação, apresentações orais, ou até leitura em voz alta. Estas são práticas que envolvem exposição e, por isso, são potenciadoras de ansiedade e desconforto, podendo afetar negativamente a prestação destes alunos, o que acentua ainda mais a sua diferença (Carberry, 2014).

Ao invés destes instrumentos formais, os docentes priorizam, como proposto por Carberry (2014), Correia (1999) e Madureira e Leite (2003), materiais diversificados. Alguns exemplos são imagens, textos adaptados e atividades lúdicas selecionadas a partir dos gostos e características dos alunos por facilitarem a CL, por um lado, e por promoverem a motivação para as atividades de leitura, por outro. Conclui-se, então, que a eficácia das práticas e da avaliação dos docentes depende não só da sua adequação, mas também da receptividade do próprio aluno, que pode ser inconstante. Neste sentido, a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo, individualizado e passível de sofrer ajustes de acordo com as especificidades de cada um. Na verdade, a avaliação serve o propósito de não só “regular o processo de aprendizagem dos alunos, como também tomar decisões adequadas às respectivas necessidades e às capacidades” (Valadares & Graça, 1998, p.42). A sua função não pode ser apenas entendida como a de rotular ou de categorizar, na medida em que só se enfatizam as limitações e não as potencialidades. Isso desencadeia a discriminação e estigmatização (Madureira & Leite, 2003, p. 50). Sublinhem-se, a este respeito, as palavras de Giné (2004): “acima de outros interesses, o que realmente importa é saber quais são as necessidades dos alunos em relação aos suportes de que necessitam para progredir” (p.277).

Os docentes salientam também que, para assegurar uma avaliação fiável, há que acautelar determinadas condições. Um exemplo apontado é a existência de apoio especializado no desenvolvimento da CL, através da colaboração de técnicos ou professores de Educação Especial. Em paralelo, devem ser evitadas alterações abruptas no dia a dia, acautelando uma rotina estável e previsível para potenciar a estabilidade emocional e participação do aluno nas atividades relacionadas com a competência leitora. Como já foi enfatizado ao longo deste estudo e observado nas aulas a que assistimos, o comportamento dos alunos com PEA, dadas as suas especificidades, poderá ser influenciado por vários fatores (intrínsecos ou extrínsecos), como dificuldades na concentração, na gestão de emoções, pelas transições entre atividades, pelo contexto/ambiente de aprendizagem, entre outros. Estas situações podem conduzir à desmotivação e/comportamentos disruptivos, o que condicionará o sucesso das práticas dos seus professores (Carberry, 2014; Lourenço & Leite, 2015).

Neste sentido, os docentes entendem que o sucesso da implementação das práticas depende também da sua atuação e da sua postura, que devem assentar na empatia, paciência e flexibilidade para poderem ajustar a sua metodologia. Para isso, é crucial conhecer bem os seus alunos: interesses, gostos, ritmos e necessidades. Este conhecimento aprofundado permitir-lhes-á adequar as práticas, materiais e até comunicação para motivar e

promover o desenvolvimento da CL (Benitez & Domeniconi, 2016; Lima et al., 2023; Madureira & Leite, 2003). O sucesso da implementação das práticas certamente terá impacto na progressão do aluno, que, reconhecendo as suas conquistas, mais motivado ficará para continuar a investir na sua aprendizagem. Partindo dos interesses, muitas vezes restritos, destes alunos, o docente facilita o seu envolvimento e participação e, gradualmente, à medida que o discente vai adquirindo autonomia e desenvolvendo a sua CL, o adulto vai diminuindo a sua intervenção (Lourenço & Leite, 2015).

A percepção positiva das estratégias implementadas foi mais clara nas entrevistas. Todavia, as observações não refletiram tão bem este otimismo. Em vários momentos foi possível verificar que os alunos com PEA compreendiam os esclarecimentos prestados pelos seus professores, reagindo também positivamente às suas solicitações. Contudo, vários foram as ocasiões em que respondiam incorretamente, com hesitações, ou simplesmente não o faziam. Concluímos, por isso, que os dados sugerem que deve ser desenvolvido um trabalho mais sistemático e diversificado para a implementação de práticas bem-sucedidas, como propõem Correia (1999) e Madureira e Leite (2003).

A este propósito, ao contrário do que a pesquisa refere, verificamos que as práticas implementadas pelos docente são de natureza empírica em vez de serem baseadas em evidência científica, como defendem, por exemplo, Accardo (2015); Alnemr (2022); Benitez e Domeniconi (2016); e Lima et al. (2023). Os docentes vão reagindo de acordo com as respostas dos alunos, o que poderá ser contraproducente e inibidor do seu desenvolvimento, já que não são estimuladas as suas potencialidades, nem lhes é permitido mostrar o que sabem. Constatamos que o professor, perante a resposta incorreta ou ausente do aluno, acaba por escolher o caminho do facilitismo, simplificando as questões, oferecendo opções ou exigindo tarefas de menor complexidade cognitiva. Como referem Whalon e Hart (2011), esta situação impede que os alunos com PEA progridam na CL e, conseqüentemente, dificulte a sua inclusão.

Outro aspeto que influencia a prática pedagógica dos docentes, sublinhado nas entrevistas e observado nas aulas, foi a forma como o ambiente e contexto de aprendizagem estão organizados. Embora aludido, não foi dado grande enfoque a esta dimensão. No entanto, este aspeto foi evidente aquando das observações, já que, claramente, a organização e dinâmica da sala de aula afetaram a participação dos alunos com PEA e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. A implementação de estratégias promotoras da CL tem mais sucesso não só quando são baseadas em evidências científicas, mas também inseridas num ambiente propício, em que sejam acauteladas as condições necessárias de

acordo com a especificidades dos alunos (Almner, 2022; Roycroft, 2021). Aliás, um dos princípios orientadores da educação inclusiva preconiza a “personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º).

Esta necessidade acompanha outras, mencionadas pelas docentes: o escasso apoio de técnicos e professores de Educação Especial e ausência de formação nesta área, que as capacite para dar resposta aos alunos com PEA. Com efeito, está demonstrado que, quando as intervenções são multidisciplinares e dinamizadas de forma colaborativa, os ganhos são substanciais, como o demonstram Benitez e Domeniconi (2016). Os professores não se sentem preparados para a heterogeneidade das dificuldades e perfis dos alunos com PEA. De acordo com estas autoras, uma equipa multidisciplinar em estreita colaboração pode ajudar a superar os problemas, tanto na sua prevenção como na sua redução. Além disso, pode contribuir para planear as estratégias de ensino, centradas na individualidade de cada um.

Em suma, os docentes e alunos valorizam o papel do professor na promoção da CL e avaliam positivamente as suas práticas, que vão sendo ajustadas consoante a adesão e atitude do aluno. Os professores têm um olhar atento e uma postura flexível para as adaptar aos interesses e comportamento do discente, que pode ser irregular. Esta avaliação é, por isso, constante, dinâmica e contínua, em que se valorizam todas as conquistas para motivar para a leitura e estimular a CL. Não obstante, parece-nos que esta perspetiva apresenta algumas limitações. Ainda que exista boa vontade em implementar e adaptar estratégias a estes alunos, estas práticas, fragmentadas, na nossa opinião, carecem de fundamentação científica, de planificação e de avaliação sistemática. Estas lacunas decorrem da falta de formação específica, da incipiente articulação entre os vários profissionais da educação, e de um ensino pouco diferenciado, de acordo com as especificidades de cada aluno. Importa, portanto, refletir sobre estas dimensões e agir em conformidade para garantir contextos inclusivos de aprendizagem, que promovam a CL.

5. Qual é a opinião dos alunos de 2.º e 3.º Ciclos do EB com PEA sobre as estratégias promotoras da CL dinamizadas pelos seus professores?

Consideramos que não dispomos de dados suficiente para dar uma resposta esta questão com consistência. Em primeiro lugar, a amostra é limitada a dois alunos, de idades e perfis distintos, como é comum na PEA. A L. (aluna de 9.º ano do 3.º Ciclo) apresenta os

diagnósticos de PEA, de grau ligeiro-nível 1 e Perturbação de Ansiedade. Ao longo do seu percurso escolar, foi fazendo, com algumas dificuldades, as aprendizagens e atingindo os objetivos definidos. Já o S. (aluno de 5.º ano do 2.º Ciclo) apresenta diagnóstico de PEA, PHDA (com predomínio da desatenção) e Perturbação de Tiques, estando prevista, à data da recolha de dados, uma avaliação de natureza cognitiva. O seu percurso escolar, sempre muito irregular, foi feito, desde cedo, com vários apoios, intervenções e adaptações de objetivos, conteúdos curriculares, estratégias e avaliação.

Deste modo, pelas diferentes idades e distintas características individuais, verificou-se uma acentuada disparidade na qualidade e extensão das respostas apresentadas. A L. mostrou-se sempre comunicativa e disponível para responder às questões, revelando consciência e sentido crítico sobre a sua relação com a leitura, dificuldades, e práticas dos seus docentes. Pelo contrário, o S. facilmente perdia o foco e nem sempre respondeu às questões, dando respostas maioritariamente evasivas, monossilábicas, demonstrando frequentemente falta de consciência sobre os aspetos abordados.

Ainda assim, concluímos que os alunos com PEA, genericamente, se mostraram conscientes das suas dificuldades maiores na CL, identificadas também pelos seus docentes e descritas na literatura, ao nível da decodificação, do desconhecimento lexical e da memorização. Por sua vez, reconheceram também que estas dificuldades interferem negativamente no gosto pela leitura e desempenho escolar, podendo ter repercussões na futura vida social e profissional, como também advertem vários autores como Aguiar- Aguiar et al. (2020), Baixauli et al (2020), Lima (2012), Roycroft (2021), Sartini et al. (2018), Tárraga-Mínguez et al. (2020) e Walter e Nunes (2020).

Assim, valorizam os professores e as estratégias que implementam, sublinhando como mais marcantes a leitura em voz alta, o questionamento sobre textos, uso de resumos, filmes e as explicações que os seus docentes facultam. Acrescentam que, para auxiliar a CL, não se podem sentir pressionados e devem ter acesso facilitado a dicionários. Estas são algumas das práticas que, como já exposto, correspondem às que vários investigadores propõem por apresentaram maior taxa de sucesso na promoção da CL na PEA.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | | "

Concluído este estudo, julgamos ter respondido às questões orientadoras definidas. Foi possível identificar as principais dificuldades na CL dos alunos de 2.º e 3.º Ciclos com PEA sentidas pelos docentes, e as práticas que estes implementam para promover esta competência. Os resultados revelam que as dificuldades se caracterizam pela diversidade e complexidade, para as quais concorrem diversos fatores, como questões comportamentais e ambientais. Os professores, visando promover a CL e a inclusão destes alunos, desenvolvem e dinamizam um conjunto de estratégias diferenciadas dentro do possível, cujos resultados vão avaliando, o que lhes permite proceder a ajustes sempre que necessário, dadas as especificidades de cada um. Os materiais de que se socorrem são diversos e, na ótica dos professores, devem ser adaptados aos gostos, interesses e características dos discentes.

Não obstante, o sucesso destas práticas é condicionado por múltiplos fatores, externos ao aluno, como escassez de tempo para criar materiais e estratégias diferenciadas, turmas numerosas e heterogéneas, falta de apoio especializado, sobrecarga de trabalho e falta de formação específica. Estas limitações redundam em ambientes/contextos educativos tendencialmente desestruturados, sem diferenciação, em que o docente atua intuitivamente, o que agrava a sua insatisfação e o insucesso do aluno.

Neste sentido, conclui-se que a capacitação dos docentes relativamente a esta área e a existência de mais professores de Educação Especial terão um impacto positivo no desenvolvimento da CL dos alunos com PEA por se poderem desenhar e aplicar intervenções mais ajustadas e garantir apoio consistente a cada um.

Portanto, o papel do docente é fulcral, não só nas práticas que desenvolve, mas também pelo conhecimento que tem do aluno, e na comunicação que com ele estabelece. A motivação, o apoio e a atitude perante estes alunos são fundamentais para que estes adiram às propostas e para que não desistam ou se sintam minorizados face às dificuldades que têm na CL e da qual têm consciência. Não obstante, importa reiterar que, independentemente de todas estas dimensões, é urgente a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos, em que todos os alunos tenham a possibilidade de ser apoiados de acordo com as suas especificidades. Parece-nos que, se os professores tiverem o conhecimento, disponibilidade e recursos para assegurar este contexto, conseguirão ultrapassar algumas dificuldades que mencionam nas entrevistas e que foram confirmadas nas observações naturalistas.

Assim, os dados apontam para a necessidade de uma abordagem holística e articulada entre várias dimensões: criação de ambientes inclusivos, reforço da formação específica e contínua dos professores, maior apoio de técnicos de Educação Especial,

envolvimento da família, e escuta ativa dos alunos, que também devem ser sujeitos participantes no seu processo de aprendizagem.

Todas estas dimensões, a par de temas como o uso de tecnologias, e o peso que os aspetos emocionais e/comportamentais têm no desenvolvimento da CL, emergiram ao longo deste estudo. Julgamos que estas temáticas devem ser consideradas mais detalhadamente em pesquisas futuras, no sentido de ampliar a compreensão da promoção da CL junto de alunos com PEA, e aprimorar práticas pedagógicas positivas, que se repercutirão no desenvolvimento da competência leitora, em ganhos na literacia, e que garantirão uma efetiva inclusão destes discentes.

Do mesmo modo, será importante refletir sobre algumas limitações encontradas nesta investigação, apesar de considerarmos ter conseguido cumprir os objetivos definidos, como já mencionado. A primeira prende-se com a natureza deste estudo de caso intrínseco (Stake, 1999). O número limitado de professores e alunos entrevistados, e de aulas observadas oferece uma visão parcial sobre o tema em análise. A realização de entrevistas a mais docentes e alunos com PEA permitiria a recolha de mais dados, cuja análise possibilitaria um mais amplo entendimento sobre o tema. Desta limitação, decorre uma outra, associada ao perfil dos alunos participantes, cujas diferenças etárias e presença de distintas comorbilidades poderão comprometer a fiabilidade dos resultados obtidos.

Temos também consciência de que os resultados obtidos estarão condicionados pelo contexto particular da escola onde foram recolhidos os dados. Neste sentido, no futuro, seria pertinente replicar este estudo noutros contextos, o que nos permitiria conhecer melhor diferentes práticas promotoras da CL, e forneceria pistas relevantes para o desenvolvimento desta competência junto de alunos com PEA.

Por fim, se pudéssemos ter tido a oportunidade de fazer um estudo longitudinal, realizando observações naturalistas durante um determinado período de tempo, poderíamos ter acompanhado e avaliado a eficácia das estratégias que os professores implementam, comparando-as com os dados resultantes das entrevistas. Surtiriam, certamente, conclusões mais robustas.

Em suma, com esta investigação, desejamos ter contribuído para o melhor entendimento da PEA no que diz respeito à CL, com o ensejo de poder conhecer, compreender e divulgar práticas educativas mais inclusivas e eficazes na promoção desta competência, apostando, assim, no bem-estar individual e social dos alunos com PEA. Concluímos, portanto, que o desenvolvimento da CL de alunos com PEA assenta no compromisso e articulação entre várias dimensões: pedagógicas, institucionais e familiares.

É um caminho complexo e oscilante, mas que deve ser orientado por práticas baseadas em estudos científicos e planeado de acordo com as características, necessidades e expectativas de cada aluno. Acreditamos que só assim se podem transpor barreiras, promovendo a CL, a literacia e, acima de tudo, garantir uma verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | ' ' | | | ' ' |

- Accardo, Amy L. (2015). "Research synthesis: Effective practices for improving the reading comprehension of students with autism spectrum disorder" *DADD Online Journal* 2(1), 7 - 20.
- Aguilar-Aguilar, G., Mainegra-Fernández, D., & García-Reyes, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 459-474.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.22>
- Alnemr, M. (2022). The Strategy Chain: Combining Strategies to Maximize Reading Comprehension Effectiveness for Students with Autism Spectrum Disorder. *Eximia*, 5(1), 600–610.
<https://www.eximiajournal.pluscommunication.eu/index.php/eximia/article/view/190>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-214). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association. (2023). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. DSM-5-TR* (5ª ed., texto rev.). Climepsi Editores.
- Atwood, T. (2010). *Tudo sobre a Síndrome de Asperger*. Edições Verbo.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. In F. Azevedo, & M. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1–16). Lidel.
- Baixauli, I., Roselló, B., Berenguer, C., & Miranda, A. (2020). Perfiles en comprensión lectora y en composición escrita de niños con autismo de alto funcionamiento. *Medicina (Buenos Aires)*, 80(Supl. 2), 37-40.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802020000200009&lng=es&tlng=es.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>
- Beard, R. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra – Um exemplo de reforma educativa em larga escala. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, A. Bragança, *Como se aprende a ler?* (pp.13-69). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Beckerson, M., Paisley, C., Murdaugh, D., Holm, H., Lemelman, A., Spencer, A., O'Kelley, S., & Kana, R. (2024). Reading comprehension improvement in autism. *Frontiers in psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1292018>
- Bell, Nanci. (2007). *Visualizing and verbalizing for language comprehension and thinking*. Gander Publishing.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 141-155. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p141-155>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(4), 932–955. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Cosme, M. C., Ribeiro, I. (2017a). The role of word cognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, 30(3), 591-611. doi: 10.1007/s11145-016-9691-3
- Cadime, I., Santos, S., Leal, T., Viana, F. L., Rodrigues, B., Cosme, M. C. & Ribeiro, I. (2017b). Compreensão de textos: diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, 3 (XXXV), 351-366. <https://hdl.handle.net/1822/50063>

- Canal, R., Martín, M. V., García, P., Guiuraga, Z., Herraéz, M.M., Bohorquez, Hernández, A., & Ruiz-Ayucar, I. (2013). El Autismo y los transtornos del espectro autista. In M. A. Verdugo & R. L. Shalock (Coords.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la 170ocência* (pp. 285-305). Amarú Ediciones.
- Carberry T. (2014). Teaching reading comprehension to students with high functioning, autism spectrum disorder: A review of the literature. *Graduate Annual*, 2 (7), 19-27. <http://digitalcommons.lasalle.edu/graduateannual/vol2/iss1/7>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da Investigação - guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, A. M. A., Beraldo, H. E. A., Pedrosa, M. I., & Coelho, M. T. (2004, maio/agosto). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 291-300.
- Carvalho, C., & Sousa, O. C. e. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 7(19). <https://doi.org/10.25755/int.473>
- CNE (2021). Recomendação sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar. *Diário da República*, 2ª série - N.º 135.
- Coelho, A.M., & Aguiar, A.I. (2013). *Intervenção psicoeducacional integrada nas perturbações do espectro do autismo: um manual para pais e profissionais*. Edições Afrontamento
- Colaço, S., & Piscalho, I. (Coords.) (2022). *Conjunto de materiais: Educação inclusiva. Módulo 5 – Ambientes de aprendizagem inclusivos*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Conner, C., Allor, J. H., Henry, A. R., Al Otaiba, S., & Ortiz, M. B. (2023). Planning and implementing effective language and reading comprehension instructional techniques for students with autism spectrum disorder and cognitive disabilities. *The Reading Teacher*, 77(1), 47–58. <https://doi.org/10.1002/trtr.2207>
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Cortez, A. C. M., & Fernandes, F. D. M. (2019). Autopercepção de crianças com distúrbio do espectro do autismo e a percepção de fonoaudiólogos sobre suas habilidades de leitura e escrita. *Audiology - Communication Research*, 24, 1-5.

- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644445002>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Pactor Editores.
- Cruz, V. (2020). *Compreender a Leitura e as Dificuldades na sua Aprendizagem*. Flora Editora.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a síndrome de Asperger: guia prático para educadores*. Porto Editora.
- Daniels, H. (2011). Aplicações das teorias sociocultural e da atividade na educação. In *Vygostky e a Pedagogia* (pp. 127-168). Edições Loyola.
- Davidson M. M. (2021). Reading Comprehension in School-Age Children With Autism Spectrum Disorder: Examining the Many Components That May Contribute. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(1), 181–196.
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00010
- Davidson, M. M., Kaushanskaya, M., & Ellis Weismer, S. (2018). Reading Comprehension in Children with and without ASD: The Role of Word Reading, Oral Language, and Working Memory. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(10), 3524–3541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>
- De Ketele, J.H., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Instituto Piaget.
- de Oliveira, G. G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
<https://hdl.handle.net/10316/848>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Desmurget, M. (2023). *Ponham-nos a ler: A leitura como antídoto para os cretinos digitais*. Contraponto.

- Duarte, A. (Coord.). (2023). *PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. IAVE I.P.
- El Zein, F., Solis, M., Vaughn, S., & McCulley, L. (2014). Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: a synthesis of research. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(6), 1303–1322. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1989-2>
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 5(3), 160–179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Esteves, M. (2005). Análise de Conteúdo. In J. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.
- Fernandes, T. F. M. (2022, maio). Compreender para Ler. Ler para Compreender: Programa de compreensão da leitura. *Entreler*, 2, 43-56. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler_2
- Ferreira, M., & Horta, I. V. (2015). Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 5(2), 144–154. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.85>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor Projetos.
- Frith, U. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Review of Social Development*, 3(2), 108 - 124. 10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições Asa.
- Giné, C. (2004). A avaliação psicopedagógica. In C. Coll, A. Marchesi, & A. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (pp. 275-289). Artmed Editora.
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2004). Literacia: da escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1, 169–177.

- Grau, R. (2008). A avaliação psicopedagógica dos alunos com dificuldades na aprendizagem da língua escrita. In M. Sánchez-Cano, & J. Bonals (Orgs.), *Avaliação psicopedagógica* (pp.288-314). Artmed Editora S.A.
- Grau, R. (2008). A avaliação psicopedagógica dos alunos com dificuldades na aprendizagem da língua escrita. In M. Sánchez-Cano, & J. Bonals (Orgs.), *Avaliação psicopedagógica* (pp.288-314). Artmed Editora S.A.
- Grosvenor L.P., Croen L.A., Lynch F.L, Marafino, B. J, Maye, M., Penfold, R. B., Simon, G. E., Ames, J. L. (2024). Autism Diagnosis Among US Children and Adults, 2011-2022. *JAMA Network Open*.7(10):e2442218.
doi:10.1001/jamanetworkopen.2024.42218
- Harvey, A., Spicer-Cain, H., Botting, N., & Henry, L. (2025). Narrative abilities of autistic and non-autistic adolescents: The role of mentalising and executive function. *Autism Research*, 18, 152–165. <https://doi.org/10.1002/aur.3272>
- Hemmers, J., Baethge, C., Vogeley, K., & Falter-Wagner, C. M. (2022). Are Executive Dysfunctions Relevant for the Autism-Specific Cognitive Profile?. *Frontiers in psychiatry*, 13, 886588. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.886588>
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- Kaat, A. J., Shui, A. M., Ghods, S. S., Farmer, C. A., Esler, A. N., Thurm, A., Georgiades, S., Kanne, S. M., Lord, C., Kim, Y. S., & Bishop, S. L. (2021). Sex differences in scores on standardized measures of autism symptoms: a multisite integrative data analysis. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 62(1), 97–106. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13242>
- Kimhi, Y., Sokol, O., & Lavian R. H., (2022). Professional competence of teachers: Improving reading comprehension in classes for children with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching and Teacher Education*. 118. 103829.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103829>
- Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J., & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00092.x

Lei n.º 116/2019, Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 143.

Lima, C. B. (2012). *Perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção*. Lidel.

Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento*. Lidel.

Lima, I. B. P., Martins, P. P. C., Cusati, I. C., & de Oliveira Angelo, R. D. C., (2023). Características do transtorno do espectro autista e sua influência na aprendizagem: uma revisão integrativa. *Revista Sustinere*, 11(1), 343-374.
<https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.63902>

Lima, J. A. (2005). Ética na investigação. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e tese*. (pp. 127-159). Porto Editora.

Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 5(2), 63–86. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.81>

Madureira, I. P. (2017). Pedagogia inclusiva – princípios e práticas. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coords.). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp.42-51). Universidade do Algarve.
<https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/fb838f3b-9dbf-4e17-9fcf-5fa14895dea6>

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.

Madureira, I., Leite, T. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: Uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), 12-16.

Maenner M.J., Warren, Z., Williams, A.R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M.S., Fitzgerald, R.T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, T. E., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J.,... Shaw, K. A. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C. : 2002)*, 72(2), 1–14.
<https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

- Marshall, B., & Myers, C. (2021). Does Embedding Restricted Interests of Students with Autism in Text Improve Reading Comprehension?. *Developmental Neurorehabilitation*, 24(5), 347–354. <https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1898486>
- Martini, M.I., Butwicka, A., Du Rietz, E., Kanina, A., Rosenqvist, M.A., Larsson, H., Lichtenstein, P., & Taylor, M.J. (2024). Age effects autism heritability and etiological stability of autistic traits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(9), 1135–1144. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13949>.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. Consultado a 13 de setembro de 2024 em <http://www.dge.mec.pt/>
- Matos PP. Perturbações do desenvolvimento infantil—conceitos gerais. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25 (6), 669-676. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v25i6.10693>
- McIntyre, N. S., Solari, E. J., Grimm, R. P., E Lerro, L., E Gonzales, J., & Mundy, P. C. (2017). A Comprehensive Examination of Reading Heterogeneity in Students with High Functioning Autism: Distinct Reading Profiles and Their Relation to Autism Symptom Severity. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(4), 1086–1101. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3029-0>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Milton, M. (2018a, julho). *Literacy and inclusion in times of change* [Comunicação oral]. European Conference on Education 2018, Brighton, Reino Unido. https://www.researchgate.net/publication/327305474_Literacy_and_Inclusion_in_Times_of_Change
- Milton, M. (2018b, julho). *Inclusive Literacy Education: Issues, Research and Strategies* [Comunicação oral]. World Congress on Education 2018, Dublin, Irlanda. https://www.researchgate.net/publication/327305708_Inclusive_Literacy_Education_Issues_Research_and_Strategies
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico - 2.º ciclo*. Direção Geral de Educação. Consultado a 20 de janeiro de 2025 em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico - 3.º ciclo*. Direção Geral de Educação. Consultado a 20 de janeiro de 2025 em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Edição Cosmos.
- Moreno, A. S. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora 3.er ciclo de Primaria y 1.er ciclo de la ESO*. Gobierno de Navarra - Departamento de Educación.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De facto Editores.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 911–919. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nguyen N. N., Leytham P., Whitby P.S., Gelfer J. I. (2015). Reading Comprehension and Autism in the Primary General Education Classroom. *The Reading Teacher*, 69(1), 71–76. doi: [10.1002/trtr.1367](https://doi.org/10.1002/trtr.1367)
- Norbury, C., & Nation, K. (2010). Understanding Variability in Reading Comprehension in Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Interactions With Language Status and Decoding Skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10888431003623553>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143. <https://doi.org/10.25757/inv.v5i2.102>
- Nunes, C., & Oliveira, N. D. (2022). Developing Communication and Inclusive Literacy Skills Among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: The Role of Multi-Sensory Storytelling. In A. Almeida, & S. Esteves (Ed.), *Modern Reading Practices and Collaboration Between Schools, Family, and Community* (pp. 125-154). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9750-7.ch006>

- Organização das Nações Unidas. (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Consultado a 13 de setembro de 2024 em <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- Organização Mundial de Saúde (s.d.). Consultado a 18 de julho de 2024 em <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., Rogers, S. J., Rozga, A., Sangha, S., Sigman, M., Steinfeld, M. B., & Young, G. S. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256–66.e662.
- Pacheco, J. (2005). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto Editora.
- Paynter, J. M. (2015). Assessment of School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25 (1), 104-115. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.2>
- Peixoto, V., & Rocha, J (2009). *Metodologias de intervenção em terapia da fala* (Vol. 1). Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, E. G. (2011). Comunicar com autismos. In D. A. Guerreiro, *Comunicar e Interagir: Um Novo Paradigma para o Direito à Participação Social das Pessoas com Deficiência* (pp. 188-204). Edições Universitárias Lusófonas.
- Plano Nacional da Leitura. (s.d.). *Declaração do EURead sobre Leitura e Literacia*. Consultado a 1 de setembro de 2024 em <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/eureads2024.html>
- Plano Nacional de Leitura (s.d.). Consultado a 20 de agosto de 2024 em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos
- Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA: Revista de investigación en Didáctica de la Matemática*, 10(4), 153-180. <https://doi.org/10.30827/pna.v2i4.6196>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

- Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 890–902. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6>
- Rasga, C., Santos, J.X., Café, C., Oliveira, A., Duque, F., Nunes, A., & Oliveira, G., & Vicente, A. (2020). Prevalência da perturbação do espectro do autismo na região Centro de Portugal: um estudo no âmbito do projeto ASDEU. *Observações_ Boletim Epidemiológico*, 27, 47-51. <http://hdl.handle.net/10400.18/7240>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Carvalho, M., Azevedo, H., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. D. C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda estou a aprender: as tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Lusoinfo Multimédia.
- Ribeiro, I., & Viana F. L. (Coords.) (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura: Abordagens teóricas e opções metodológicas*. CEGOC-TEA Edições. <https://hdl.handle.net/1822/42998>
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/11216>
- Rivière, A. (2004) O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In C. Coll, A. Marchesi, & A. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 234-253). Artmed Editora.
- Roberts, P. (1995). Defining Literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring? *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 412–432. <https://doi.org/10.2307/3121809>
- Roycroft, H. (2015). Autism Spectrum Disorder and Reading Comprehension: Challenges and Implications in the Primary School. *REACH. Journal of Inclusive Education in Ireland*, 29(1), 55–65. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/53>
- Roycroft, H. (2021). Autism Spectrum Disorder and Reading Comprehension: Challenges and Implications in the Primary School. *REACH. Journal of Inclusive Education in Ireland*, 29(1), 55–65. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/53>

- Saad, M. A. E. (2022). Reading Comprehension and Literacy Instruction for Students with Autism Spectrum Disorder. *Technium Social Sciences Journal*, 38(1), 151–159.
<https://doi.org/10.47577/tssj.v38i1.7941>
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía*, (330), 56-59.
- Sartini, E., Knight, V. F., Spriggs, A. D., & Allday, R. A. (2018). Generalization Strategies to Promote Text Comprehension Skills by Students With ASD in Core Content Areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(3), 150-159.
<https://doi.org/10.1177/1088357617735815>
- Serrano-Mendizábal, M., Villalón, R., Melero, A., & Izquierdo-Magaldi, B. (2023). Effects of two computer-based interventions on reading comprehension: Does strategy instruction matter?. *Computers & Education*, (196)
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104727>.
- Silvestre, M. J., Fialho, I., & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento científico: um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o guião da entrevista. *Comunicação & Informação*, 17(2), 119-138. Repositório da Universidade de Évora.
<http://hdl.handle.net/10174/11927>
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. de Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp.197-226). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014). *Carta Ética: Instrumento de regulação ético-deontológica*. SCPE.
- Solari, E. J., Grimm, R., McIntyre, N. S., Swain-Lerro, L., Zajic, M., & Mundy, P. C. (2017). The relation between text reading fluency and reading comprehension for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 8–19. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.002>
- Solis, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Steinle, P. K., Miller, V. L., & Vaughn, S. (2021). Vocabulary and Main Idea Reading Intervention Using Text Choice to Improve Content Knowledge and Reading Comprehension of Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Behavior modification*, 45(1), 66–98.
<https://doi.org/10.1177/0145445519853781>

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stockbridge, M. D., Happé, F., & White, S. J. (2013). Impaired comprehension of alternating syntactic constructions in autism. *Autism Research*, 6(6), 483–491.
<https://doi.org/10.1002/aur.1323>
- Stringfeld, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 218- 229.
- Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Interventions for Improving Reading Comprehension in Children with ASD: A Systematic Review. *Behavioral sciences*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>
- Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Interventions for Improving Reading Comprehension in Children with ASD: A Systematic Review. *Behavioral sciences*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>
- Tonelli, H. (2011). Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 126-134.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Reading the past, writing the future, fifty years of promoting literacy*. Consultado a 7 de setembro de 2024 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf>
- Valadares, J. & Graça, M (1998) *Avaliando... para melhorar a aprendizagem.*: Plátano Editora
- Vaz, J.L.P. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra*, 9, 161-174.
- Verdugo & R. L. Shalock (Coords.). (2013). (*Discapacidad e inclusión. Manual para la docência* (pp. 285-305). Amarú Ediciones.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). *Como ensinar a monitorizar a compreensão do que se lê e o que fazer quando não se compreende?*
<https://www.projetoletor.pt/texto/autorregulacao-da-compreensao-durante-leitura-e-o-ensino-explicito-de-estrategias>

- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). *Diferentes níveis de compreensão da leitura*.
<https://www.projetoler.pt/texto/cAlnemr>, M. (2022). The Strategy Chain: Combining Strategies to Maximize Reading Comprehension Effectiveness for Students with Autism Spectrum Disorder. *Eximia*, 5(1), 600–610.
<https://www.eximijournal.pluscommunication.eu/index.php/eximia/article/view/190>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Walter, E. C., & Nunes, D. R. P. (2020). Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(1), 27–49. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655410>
- Wang, Y., Lan, Z., Duan, I., Peng, P., Wang, W., & Wang, T. (2023). A meta-analysis on the cognitive and linguistic correlates of reading skills among children with ASD. *Reading and Writing*, 36, 1487–1514. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10338-7>
- Whalon, K. J., Hanline, M. F., & Woods, J. (2007). Using interactive storybook reading to increase language and literacy skills of children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children*, 11, 16-26.
- Whalon, K., & Hart, J. E. (2010). Adapting an Evidence-Based Reading Comprehension Strategy for Learners With Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451210389036>
- World Population Review (s.d). Consultado a 18 de julho de 2024 em Autism Rates by Country 2024. worldpopulationreview.com
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
<https://shre.ink/1hns>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A

Pedido de autorização para a
realização de estudo de
natureza acadêmica

| | " | | " |

Exa. Diretora

Data: 21/03/2024

Assunto: Investigação a realizar por Anabela da Silva Ribeiro Rosendo no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Vimos por este meio pedir à Sr.^a Diretora autorização para a realização de um estudo, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Subordinado ao tema “A compreensão leitora na Perturbação do Espectro do Autismo: estratégias de ensino e o seu impacto em alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico”, o estudo será realizado por Anabela da Silva Ribeiro Rosendo, mestranda n.º 2022393, e terá como orientadora a Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira.

Com esta investigação, a mestranda pretende: conhecer que tipos de estratégias e atividades os professores de várias áreas disciplinares implementam para promover a compreensão leitora de alunos de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo; e caracterizar o impacto das práticas dos professores no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo, considerando a opinião de professores e alunos.

Prevê-se que a investigação se inicie em abril de 2024 e esteja concluída em maio de 2024. Em termos metodológicos, o estudo implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados:

- (i) pesquisa documental, para caracterização dos alunos e identificação das práticas que são desenvolvidas com estes alunos em algumas disciplinas do seu currículo;
- (ii) entrevistas semiestruturadas individuais aplicadas a quatro professores de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e a dois alunos com Perturbação do Espectro do

Autismo do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico;

- (iii) observação naturalista das práticas dos referidos professores em contexto de sala de aula.

Neste sentido, vimos solicitar a V.^a Ex.^a autorização para proceder à recolha de dados, anteriormente referida, no Externato Marcelino Champagnat.

Mais se informa que a todos os docentes, alunos e respetivos encarregados de educação envolvidos será pedido, por escrito, a autorização com consentimento informado para participarem no presente estudo.

Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos de investigação, isto é, será assegurada total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, de modo a garantir a impossibilidade de identificação dos participantes.

Desde já agradecemos a Vossa indispensável colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A Professora Orientadora do estudo,

(Isabel de Lacerda Pizarro Madureira)

ANEXO B

Termo de consentimento
informado aos professores

| | " | | "

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Anabela da Silva Ribeiro Rosendo, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, dos propósitos e termos em que decorrerá o estudo que se propõe a realizar, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões.

Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “A compreensão leitora na Perturbação do Espectro do Autismo: estratégias de ensino e o seu impacto em alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico”, que tem como objetivos: conhecer que tipos de estratégias e atividades os professores de várias áreas disciplinares implementam para promover a compreensão leitora de alunos de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo, e caracterizar o impacto da prática dos professores no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo, considerando a opinião de professores e alunos.

A minha participação nesta investigação envolve autorização para que Anabela da Silva Ribeiro Rosendo observe a prática que desenvolvo junto do grupo/turma que integra alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, realize uma entrevista com gravação de áudio e possa consultar alguns materiais que utilizo nas práticas que desenvolvo com estes alunos.

Este estudo não me traz despesa ou risco. Foi assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar voluntariamente.

_____/_____/____

ANEXO C

Termo de consentimento
informado aos encarregados de
educação

|| " | | " |

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Anabela da Silva Ribeiro Rosendo, a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, dos propósitos e termos em que decorrerá o estudo que se propõe a realizar, bem como da participação do meu educando no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões.

Assim, autorizo o meu educando a participar neste estudo que pretende investigar a “A compreensão leitora na Perturbação do Espectro do Autismo: estratégias de ensino e o seu impacto em alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico”, que tem como objetivos: conhecer que tipos de estratégias e atividades os professores de várias áreas disciplinares implementam para promover a compreensão leitora de alunos de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo, e caracterizar o impacto das práticas dos professores no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo, considerando a opinião de professores e alunos.

A participação do meu educando nesta investigação envolve autorização para que Anabela da Silva Ribeiro Rosendo observe o meu educando no contexto de sala de aula, sem prejuízo para a sua aprendizagem, consulte o Processo Educativo do meu educando; realize uma entrevista ao meu educando com gravação de áudio.

Este estudo não me traz despesa ou risco ao meu educando. Foi assegurado total anonimato da informação e as demais questões éticas.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e autorizo a participação voluntária do meu educando.

_____/_____/____

ANEXO D
Guião de entrevista a
professores

| | " | | | "

GUIÃO DE ENTREVISTA A PROFESSORES

Tema: A compreensão leitora na Perturbação do Espectro do Autismo: estratégias de ensino e o seu impacto em alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Entrevistados: quatro professores de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Objetivos Gerais:

Conhecer o tipo de estratégias e atividades que os professores de várias áreas disciplinares implementam no sentido de promover a compreensão leitora de alunos de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico com Perturbação do Espectro do Autismo.

Caracterizar a perceção que os professores têm sobre o impacto das suas práticas no desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
1. Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	• Legitimar e motivar os professores para a entrevista. • Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados.	a) Informar e clarificar os participantes sobre os objetivos da entrevista. b) Agradecer a colaboração prestada. c) Assegurar o anonimato e confidencialidade das opiniões e informações prestadas. d) Pedir autorização para gravar.
2. Perspetivas sobre educação inclusiva	• Conhecer as perspetivas dos professores sobre a educação inclusiva.	a) Como é do seu conhecimento, preconiza-se que a educação deve ser inclusiva e que a escola deve assegurá-la a todos. Neste sentido, o que pensa sobre a escola inclusiva? b) Tendo em conta a sua prática, qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com PEA no ensino regular?

		c) Enquanto docente, quais são os desafios, preocupações e expectativas que a educação inclusiva lhe coloca? d) Quais são, no seu entender, as vantagens e desvantagens dessa inclusão? e) Como avalia as respostas educativas que vêm sendo disponibilizadas na escola para estes alunos? f) Na sua perspectiva, quais são os fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão destes alunos no ensino regular?
3. Dificuldades na compreensão leitora sentidas pelos alunos com PEA e o seu impacto na vida social e académica.	• Identificar as competências e dificuldades na compreensão leitora dos alunos com PEA. • Descrever e comparar as dificuldades no âmbito da compreensão leitora sentidas pelos alunos com PEA e sem PEA. • Identificar as causas que os professores atribuem às	a) Da intervenção que vem desenvolvendo junto de alunos com PEA, como descreve a relação destes com a leitura? b) Quais são as competências e dificuldades na compreensão leitora que observa com mais frequência nestes alunos? c) Que dificuldades na compreensão leitora encontra nestes alunos, quando comparadas com as dos alunos sem PEA? d) No seu entender, quais são os fatores que poderão estar associadas

	dificuldades na compreensão leitora dos alunos com PEA. • Perceber o impacto que as dificuldades na compreensão leitora podem ter na vida académica e social de alunos com PEA.	ou justificar as dificuldades que os alunos com PEA experimentam na compreensão leitora? e) No seu ponto de vista, qual é o impacto das dificuldades da competência leitora na vida académica e social dos alunos com PEA? Em que medida afetam, por exemplo, a aprendizagem nas restantes disciplinas?
4. Perceções do docente sobre o seu papel no desenvolvimento da compreensão leitora de alunos com PEA	• Conhecer a perspetiva do docente relativamente ao seu papel no que diz respeito à promoção da compreensão leitora.	a) Qual é a sua opinião sobre o papel do docente na promoção da compreensão leitora? b) Especificamente, que perfil e competências os professores devem reunir para poderem trabalhar com alunos com PEA na área da leitura?
5. Práticas docentes para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com PEA	• Caracterizar as práticas pedagógicas promotoras da compreensão leitora dinamizadas junto de alunos com desenvolvimento típico e junto de alunos com PEA. • Identificar os tipos de estratégias e atividades que os	a) Como põe em prática, nas intervenções que desenvolve junto dos alunos, <i>As Aprendizagens Essenciais</i>, nomeadamente aquelas que requerem a competência da compreensão leitora? b) Como é que organiza o ambiente de aprendizagem para promover o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?

	professores desenvolvem para estimularem o desenvolvimento da compreensão leitora junto de alunos com PEA. • Conhecer o tipo de relação pedagógica estabelecida com o aluno com PEA e a sua influência na aprendizagem.	c) Pode indicar e descrever as estratégias e atividades que desenvolve para promover o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos? d) Que recursos são necessários para desenvolver estas estratégias e atividades? Pode exemplificar? e) E quando tem alunos com PEA integrados na turma? Como organiza o ambiente de aprendizagem? f) Especificamente com alunos com PEA, que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento da compreensão leitora? g) Como caracteriza a relação pedagógica que estabelece com os alunos com PEA em sala de aula? h) Como descreve a comunicação que estabelece com estes alunos?
--	--	--

6. Dificuldades na prática pedagógica	• Conhecer as dificuldades sentidas pelos professores na aplicação das estratégias promotoras da compreensão leitora. • Conhecer a forma como os docentes tentam ultrapassar as dificuldades que sentem na sua prática.	a) Enquanto docente, que dificuldades experimenta quando procura desenvolver a compreensão leitora junto dos alunos com PEA? b) Quais são as dificuldades que estes alunos manifestam face às estratégias e atividades implementadas pelo docente? c) Como tem vindo a ultrapassar estas dificuldades?
7. Impacto da prática pedagógica	• Caracterizar o sucesso das práticas pedagógicas no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com PEA. • Identificar os critérios utilizados pelo professor para avaliar o sucesso das estratégias e atividades desenvolvidas junto de alunos com PEA.	a) De acordo com a sua experiência, quais são as estratégias e atividades que considera mais bem-sucedidas no desenvolvimento desta competência junto destes alunos? Porquê? b) E quais são as que menos funcionam? Porquê? d) Quais são os critérios ou instrumentos que utiliza para aferir se as estratégias e atividades estão a ser bem-sucedidas no âmbito da compreensão leitora?
8. Trabalho de parceria do docente	• Conhecer e caracterizar o trabalho de	a) No âmbito da compreensão leitora com alunos com PEA,

	articulação que existe entre os professores e entre escola e família na promoção do desenvolvimento da compreensão leitora de alunos com PEA. • Compreender a perspectiva do docente relativamente à importância da articulação de trabalho entre professores e entre escola e família, no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora de alunos com PEA.	desenvolve algum trabalho em parceria com outros docentes e/ou profissionais? Pode descrever esse trabalho, caso o desenvolva? b) Em que medida considera que a parceria com outros docentes e/ou profissionais pode ser facilitadora de práticas que promovam o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com PEA? c) Que estratégias o professor deve desenvolver para assegurar esta participação? d) Na sua opinião, de que forma os pais podem participar na promoção da compreensão leitora dos seus filhos com PEA? e) No seu entender, o que é que a escola tem de fazer para que os pais e encarregados de educação tenham um papel ativo no desenvolvimento da compreensão leitora dos seus educandos?
--	---	---

9. Opinião do docente para a melhoria do ensino-aprendizagem da compreensão leitora de alunos com PEA	• Conhecer a posição e as sugestões dos docentes para o efetivo sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos com PEA. • Identificar as necessidades de formação na área da Educação Especial (PEA).	a) Na sua opinião, quais as condições necessárias para facilitar o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos com PEA? b) Que recursos e formação seriam necessários na escola?
10. Conclusão da entrevista	• Concluir a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados. • Informar os entrevistados que, depois de transcrever a entrevista, esta será lida para confirmar se o registo corresponde às opiniões e informações que estes desejavam expressar.	a) Abordamos os grandes blocos temáticos. Há algum aspeto que queira referir sobre os temas abordados? b) Agradeço a disponibilidade, colaboração e informação prestadas para a realização deste estudo.

ANEXO E
Guião de entrevista aos
alunos

| | " | | | "

GUIÃO DE ENTREVISTA A ALUNOS

Tema: A compreensão leitora na Perturbação do Espectro do Autismo: estratégias de ensino e o seu impacto em alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

Entrevistados: dois alunos de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Objetivos Gerais:

Compreender como os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo caracterizam as práticas que os seus professores implementam para promover a compreensão leitora dos seus alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Caracterizar a perceção que os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo têm sobre o impacto das práticas dos seus professores no desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
1. Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	• Apresentar o estudo. • Legitimar e motivar os alunos para a entrevista. • Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados. • Agradecer a disponibilidade dos entrevistados.	a) Estou a fazer um estudo para o curso de Educação Especial que estou a tirar na universidade, Escola Superior de Educação de Lisboa. b) Vou fazer algumas perguntas sobre a forma como compreendes os textos que lêes, como é que os professores te ajudam nessa tarefa e como avalias essa ajuda. c) Posso gravar a conversa? d) No fim, vou transcrever todas as tuas respostas, ou seja, vou escrevê-las e, mais tarde, mostro-te o que escrevi. e) Neste trabalho, o teu nome nunca será referido. A isto chama-se anonimato. f) Obrigada pela tua ajuda. Sem a tua colaboração, não conseguiria realizar este estudo.

2. Perspetivas do aluno sobre o seu desempenho na leitura	• Compreender se a tipologia/temática do texto influencia a compreensão leitora. • Compreender a relação entre motivação e a compreensão leito • Conhecer a perspetiva dos alunos sobre a sua competência na leitura.	g) Gostas de ler? Que tipo de textos/livros preferes? Porquê? h) Sentes que a dificuldade ou facilidade na compreensão de um texto depende se gostas ou não gostas do tema tratado? i) Quais são os tipos de texto em que tens mais facilidade? E os mais difíceis? j) Quais são as principais dificuldades que enfrentas quando lês um texto? k) Quando lês um texto, sentes que o consegues compreender na sua totalidade? l) Consideras que o teu nível de leitura e compreensão dos textos é diferente do dos teus colegas de turma? Em que medida? m) Consideras-te um bom ou mau leitor? Porquê?
3. Conceções gerais sobre a leitura	• Conhecer as perspetivas dos alunos sobre o que é ser um bom leitor. • Conhecer a opinião dos entrevistados sobre qual é a importância da leitura.	a) O que é, para ti, ser um bom leitor? b) Qual é, no teu entender, a importância de se compreender bem um texto?
4. Dificuldades na compreensão leitora sentidas pelos alunos com PEA e o seu impacto na vida académica e social.	• Conhecer a perspetiva dos alunos em relação ao impacto que as dificuldades na compreensão leitora podem ter na sua vida académica e social.	a) Perante os textos que os professores te disponibilizam para ler nas aulas, que dificuldades experimentas na sua leitura? Podes descrevê-las? b) A quem pedes ajuda quando tens dificuldade em compreender um determinado texto?

		c) Como é que a dificuldade em ler afeta a aprendizagem de outras disciplinas? d) E em relação ao futuro, achas que pode ser influenciado por estas dificuldades? Como?
5. Perceções do aluno sobre as práticas utilizadas pelos docentes para promover a compreensão leitora dos alunos com PEA	• Conhecer as concepções gerais do entrevistado sobre as práticas dos professores para promover a compreensão leitora dos seus alunos. • Caracterizar o resultado das práticas pedagógicas no desenvolvimento da compreensão leitora, na ótica dos alunos com PEA.	a) Quais são as tarefas que implicam leitura que os professores costumam exigir? Podes dar exemplos? b) Costumas ter alguma dificuldade nestas tarefas? Quais? c) Como é que os teus professores te ajudam a ler e a compreender melhor os textos? d) Queres dar-me um exemplo em que essa situação aconteceu? e) Se fosses professor, como farias para ajudar os teus alunos a ler e a compreender melhor os textos escritos?
6. Trabalho de parceria e de reforço	• Compreender a perspetiva dos alunos relativamente à importância do reforço de atividades de desenvolvimento da compreensão leitora com outros profissionais e família.	a) Costumas ler textos com mais alguém, por exemplo, professor de Educação Especial, explicador, família? Com que regularidade fazer isso? b) Descreve algumas das tarefas de leitura que fazes com esse professor/explicador/familiar. c) Em que medida, caso isso aconteça, esse treino de leitura te ajuda a desenvolver a compreensão? d) Achas que ler textos fora da sala de aula te ajuda a ler e a compreender melhor os textos? Podes dar-me um exemplo?

7. Conclusão da entrevista	• Concluir a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração dos entrevistados. • Informar os entrevistados que, depois de transcrever a entrevista, esta será lida para confirmar se o registo corresponde às opiniões e informações que estes desejavam expressar.	a) Desejas repetir alguma ideia? b) Há algum aspeto dos diferentes temas que abordamos que queiras desenvolver? c) Agradeço a tua disponibilidade, colaboração e informação prestadas para a realização deste estudo.
--	---	--

ANEXO F
Grelha de observação
naturalista

| | " | | " |

Grelha de observação naturalista

Nome:		
Data:		Tempo de duração:
Observador:		
Situação: .		
TEMPO	DESCRIÇÃO (Situações/comportamentos)	INFERÊNCIAS

ANEXO G

Ficha de recolha de dados
socioprofissionais

| | " | | " |

Ficha de recolha de dados socioprofissionais

Caracterização dos participantes

Idade _____ Género: Masculino ☐ Feminino ☐

Situação profissional _____

Tempo de serviço _____

Anos de experiência com alunos com necessidades específicas/PEA _____

Disciplina que leciona _____

Anos(s) de escolaridade que leciona _____

Formação inicial _____

Formação especializada: Não ☐ Sim ☐

Em que domínio? _____

Outras informações que julgue importantes

ANEXO H

Exemplo de uma análise de
conteúdo de uma entrevista a
uma professora

| | " | | " |

Análise de conteúdo de uma entrevista à professora de Português de 9.º ano (P4)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO (UR)	Total de UR
Concordância com a inclusão	A educação é para todos.	A educação é um direito universal.	“para garantir que todos os alunos, independentemente das suas habilidades, origens ou necessidades” “Por isso, a escola deve promover a igualdade de acesso à educação” “ou seja, todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais como o transtorno do espectro do autismo” “Estes também têm o direito de aprender e crescer num ambiente que se sintam apoiados e valorizados” “para atender às necessidades de todos os alunos” “ela garante que todos os alunos têm oportunidade de alcançar e descobrir o seu potencial máximo” “e a inclusão garante assim que todos os alunos, independentemente das suas habilidades, tenham acesso à mesma educação”	7
	Importância da escola inclusiva.	A escola inclusiva apresenta vantagens.	“a escola inclusiva é fundamental” “Em suma, a escola inclusiva é uma parte crucial de uma sociedade justa” “A meu ver, a inclusão de alunos com necessidades especiais como o transtorno do espectro do autismo no ensino, apresenta vantagens”	3

		A escola deve garantir qualidade.	“tenham acesso a uma educação de qualidade”	1
	Reconhecimento e valorização das características individuais de cada aluno.	A escola inclusiva deve atender às características individuais de cada aluno.	“Esta inclusão deve reconhecer que cada aluno é único” “uma vez que cada aluno é único” “Cada aluno com PEA é único”	3
	Promove a melhoria de competências sociais.	A socialização como uma vantagem da inclusão	“Nomeadamente a nível social, uma vez que esta permite que os alunos com PEA interajam com os colegas sem problemas” “o que pode ajudar a melhorar as suas habilidades sociais, por exemplo” “de resolverem conflitos de forma construtiva” “trabalharem em equipa, por exemplo” “A nível das vantagens, a inclusão pode ajudar os alunos com a PEA a desenvolver habilidades sociais”	4
		Promove o desenvolvimento da comunicação dos alunos.	“e de comunicação ao interagir com seus colegas” “terem a capacidade de iniciar e manter uma conversa”	2
		Promove a aprendizagem da aceitação e tolerância por parte de toda a comunidade educativa.	“ela [inclusão] também ajuda outros alunos” “ensinando-lhes empatia” “o respeito pela diversidade” “e a validade de colaboração” “ou seja, as qualidades e as competências interpessoais”	10

			“A inclusão não só beneficia os alunos com necessidades especiais” “a inclusão oferece alguns benefícios não só para os alunos com a perturbação do espectro de autismo, mas também para os outros alunos, não é?” “Pode ainda promover a aceitação” “a empatia” “ajudando os outros alunos sem PEA a entender e a apreciar as diferenças individuais”	
Concordância com a inclusão, com reservas	Apresenta algumas desvantagens.	A integração de alunos no ensino regular pode não ser benéfico para todos os alunos.	“e desvantagens”	1
	Necessidade de melhorias.	A escola inclusiva ainda precisa de evoluir.	““A nível das expectativas, espero uma melhoria, ou seja, espero que a educação inclusiva continue a evoluir” “e que melhore com o tempo” “A meu ver, posso dizer que ainda há muito a fazer”	3
Fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA	Atitude positiva dos docentes face aos alunos com PEA	A atitude positiva do professor face à inclusão pode facilitar o sucesso do aluno.	“mas... tento... pronto” “e requer muita paciência e empatia” “e entender as frustrações e desafios”	3
	Trabalho colaborativo da comunidade educativa	O sucesso da inclusão de alunos com PEA depende do trabalho conjunto da comunidade educativa.	“a que a escola inclusiva seja bem-sucedida é necessário um compromisso contínuo de todos os envolvidos” “incluindo educadores, escola, pais e a comunidade em geral”	2

	Comunicação regular e eficaz entre todos os intervenientes no processo educativo.	Os docentes devem comunicar regularmente entre si para poderem trabalhar colaborativamente e promoverem a inclusão dos alunos com PEA.	“Isto pode envolver algum feedback regular dos alunos, pais ou profissionais envolvidos” “Na minha opinião, o professor deve falar e estabelecer contacto com os outros docentes” “Reuniões regulares” “atualizações por e-mail” “ou a comunicarem através de uma plataforma para estarem sempre em contacto” “e a interagir e a trabalharem todos no mesmo sentido”	5
Fatores dificultadores da inclusão de alunos com PEA	Falta de preparação da escola.	Recursos insuficientes por parte da escola	“As escolas podem também não ter recursos suficientes para fornecer o nível de apoio necessário para a sua inclusão, para uma inclusão eficaz” “A nível de recursos disponíveis na escola, ainda há muita falta” “Por vezes nem sempre há recursos suficientes”	3
		Dificuldades em atender às necessidades dos alunos devido à pouca experiência dos docentes com alunos com NEE.	“que não tenho uma experiência muito ativa neste sentido”	1

	Falta de formação do corpo docente	Os professores sentem que não têm conhecimentos suficientes para apoiar alunos com PEA.	“Por fim, outra desvantagem... que nem todos os professores podem ter a formação necessária para ensinar efetivamente alunos com perturbação do espectro do autismo” “Penso que os professores deviam ter uma formação mais adequada” “Assim... eu principalmente tenho um bocadinho de dificuldades às vezes de chegar”	3
	Escassa experiência profissional dos docentes	Dificuldades em atender às necessidades dos alunos devido à pouca experiência dos docentes com alunos com NEE.	“que não tenho uma experiência muito ativa neste sentido”	1
	Inseguranças do professor de ensino regular na intervenção junto dos alunos com NEE.	Receios do docente em não conseguir ir ao encontro das necessidades e expectativas do aluno com NEE.	“O meu maior receio é de não usar as melhores técnicas, estratégias de ensino para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dúvidas e dificuldades que lhes vão surgindo” “Mas a minha maior preocupação é de não adotar as melhores estratégias de ensino, ou seja, as mais adequadas ao aluno.”	2

		O docente sente que a inclusão oferece muitos desafios e preocupações.	“e traz as suas próprias dificuldades e desafios para a sala de aula” “Apesar destes benefícios, a escola inclusiva também apresenta desafios” “Para mim, a educação inclusiva apresenta vários desafios, preocupações e expectativas.” “A educação inclusiva é um desafio” “No que diz respeito às desvantagens, a inclusão é um processo que pode ser desafiador para os professores” “Trabalhar com alunos com transtorno, com este tipo de transtorno, não é fácil, e pode ser desafiador”	6
	Diversidade das características dos alunos	Dificuldade em atender às necessidades dos alunos com NEE devido à diversidade das características destes alunos.	“e têm necessidades diferentes” “o que é sempre um desafio para adotar estratégias de ensino mediante as dificuldades que cada aluno apresente” “uma vez que estes têm de atender às necessidades individuais de cada aluno em sala de aula” “pois o aluno com perturbação abrange... com perturbação do espectro do autismo abrange uma ampla gama de desafios e de experiências” “e o que funciona para um aluno pode não funcionar para outro” “pois o aluno com perturbação abrange... com perturbação do espectro do autismo abrange uma ampla gama de desafios e de experiências”	6
A relação dos alunos com PEA com a leitura.	A relação é variável.	O gosto pela leitura depende de vários fatores.	“A relação com a leitura pode variar”	1

	O interesse pela leitura depende da frequência e rotina desta atividade.	A rotina e frequência da leitura promovem o interesse pela mesma.	“Outros alunos com PEA geralmente evoluem com rotinas e estruturas”	1
	Os livros em formato áudio promovem o gosto pela leitura.	Os alunos gostam mais da leitura quando têm acesso ao formato áudio.	“e interessam-se e envolvem-se mais” [através de livros áudio]	1
	A CL depende da motivação e interesse dos alunos.	Alunos preferem ler textos cujos temas são do seu interesse.	“No entanto, alguns alunos com PEA têm interesses específicos” “e, se diversos materiais de leitura estiverem equiparados com estes, com esses interesses, eles podem envolver-se profundamente na leitura”	2
Causas associadas às dificuldades na CL	Interesses específicos e restritos.	Os alunos têm interesses muito específicos o que limita o tipo de textos que estão dispostos a ler.	“Os alunos com PEA muitas vezes também têm interesses muito específicos” “e podem resistir a ler sobre tópicos que não se encaixam nestes interesses” “Isto pode limitar a exposição à sua variedade de textos e gêneros.”	3
	Dificuldades sensoriais.	Alguns alunos têm dificuldades sensoriais o que os inibe, por exemplo, em mexer nos livros.	“Alguns alunos podem ainda ter dificuldades no processamento sensorial” “pela sensação física de segurar, por exemplo, no livro” “Por vezes, a nível mais sensorial” “O uso, muitas vezes do livro” “e eles têm mais dificuldade em usar o livro”	5
	Múltiplos fatores	Existem diversas causas que justificam as dificuldades na CL	“há vários fatores que podem estar associados à dificuldade que os alunos com o transtorno do espectro do autismo experimentam na compreensão leitora”	1

		por parte dos alunos com PEA.		
	Dificuldades na comunicação oral.	Alguns alunos com PEA têm dificuldades na comunicação oral.	“Muitos alunos também têm dificuldades de linguagem e fala e que podem afetar a compreensão leitora”	1
	Dificuldades na compreensão de regras sociais.	Alguns alunos com PEA têm dificuldade em compreender regras sociais e as perspectivas dos outros.	“A capacidade de o aluno entender diferentes características sociais e emoções” “as dificuldades de comunicação social”	2
	Dificuldades na capacidade de atenção	A dificuldade em manter a atenção dificulta a CL dos alunos com PEA.	“que torna difícil de se concentrar na leitura” “Por exemplo, eles podem ser facilmente distraídos por ruídos de fundo”	2
Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	Seleção e organização de ideias dos textos.	Dificuldades em compreender as mensagens dos textos.	“Pode não entender muito bem o que é que está a ser pedido.” “E, por fim, embora nem todos os alunos com PEA tenham dificuldades cognitivas, aqueles que as têm podem achar a compreensão leitora particularmente desafiadora”	2
		Dificuldades em extrair as ideias centrais dos textos.	“ou seja, chegar a uma conclusão”	1

	Compreensão inferencial	Alunos com PEA têm dificuldade em fazer inferências	“Alguns alunos podem ter dificuldade na compreensão leitora especialmente quando se trata de inferências” “Ao nível das dificuldades, alguns alunos não fazem inferências para entender o significado” “e por isso entender um texto e é muito desafiador para eles” [não fazer inferências] “Os alunos com PEA têm mais dificuldade em fazer inferências” “e/ou entender o significado implícito do texto” “Isto pode tornar difícil para eles entenderem o subtexto”	6
	Dificuldades na compreensão de ideias abstratas	Alunos com PEA têm dificuldade em compreender a linguagem figurada.	“de uma ironia” “não entendem tão bem se for uma metáfora” “ou seja, se for um texto que tenha muita ironia” “ou uma metáfora... é muito mais difícil de chegar ou ao que lhe é pedido.” “por exemplo, compreender piadas escritas ou interpretar mensagens de texto”	5
		Alunos com PEA não conseguem compreender o que o outro está a sentir.	“Textos que requerem uma compreensão das emoções” “Em textos que requerem uma compreensão de emoções” “Eles podem ter completamente... não entender completamente as motivações dos personagens”	3

		Alunos com PEA não conseguem compreender as interações sociais implícitas nos textos.	“e interações sociais são particularmente difíceis.” “ou interações sociais, podem ser também particularmente difíceis para os... para estes alunos” “ou as mudanças das interações sociais descritas”	3
	Repertório vocabular limitado.	Dificuldades dos alunos com PEA na CL: alunos têm um vocabulário restrito.	“Penso que eles têm mais dificuldade é na decodificação de certas palavras” “e não compreenderem às vezes, nem entenderem, o significado do que elas querem dizer”	2
	Dificuldades na capacidade de generalização.	Alguns alunos têm dificuldades em associar a leitura a contextos diferentes.	“Alguns alunos têm mais dificuldade em aplicar o que leram em novos contextos”	1
Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	Prejudicam a aprendizagem de todas as disciplinas.	As dificuldades de CL na PEA têm impacto nas aprendizagens das várias disciplinas.	“A nível académico, acho que é uma habilidade fundamental, que é usada em todas as disciplinas académicas” “Se o aluno tem dificuldade em ler, isso pode afetar a sua capacidade de aprender em outras áreas, como ciências, matemática, estudos sociais e até mesmo na educação física” “A dificuldade de leitura pode afetar a capacidade do aluno de entender as perguntas do texto” “ou de expressar a sua resposta de forma eficaz” “Pode ainda ter dificuldade em acompanhar as discussões em sala de aula” “ou, em particular, de atividades baseadas em leitura”	6
	Geram frustração do próprio aluno.	As dificuldades que o aluno com PEA	“A dificuldade de leitura pode afetar a autoestima de um aluno”	5

		manifesta na CL podem causar frustração.	“uma vez que eles podem-se sentir mal em estar... em expor-se” “em não conseguir estarem expostos aos colegas” “Eles podem sentir-se frustrados ou envergonhados pelas suas dificuldades na leitura” “Pode afetar a sua confiança e a disposição para participar em atividades de leitura”	
	Afetam negativamente a socialização.	As dificuldades de CL afetam negativamente a socialização do aluno com PEA.	“A nível social, alunos que têm dificuldade em ler podem sentir-se excluídos” “Muitas interações sociais envolvem algum nível de leitura” “As dificuldades de leitura podem tornar essas interações desafiadoras”	3
Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	Criação de ambientes propícios à aprendizagem.	Os alunos devem estar confortáveis e ter boa iluminação.	“e sentarem-se direito para... se sentirem mais confortáveis, claro” “E outro... e tento que, a nível do ambiente, que haja uma boa iluminação, pronto, que esteja muita claridade” “Eu tento ter um espaço, quando é leitura, mais confortável	3
		O professor organiza a sala para estimular a interação e participação dos alunos.	“Quando tenho estes alunos, tento organizar de maneira diferente em que eles consigam interagir e entrarem e participarem em sala de aula”	1
	Incentivo à leitura.	O professor procura incentivar a leitura.	“incentive os alunos a tornarem-se leitores ativos” “Isto pode ajudá-los a motivarem-se a ler e envolverem-se com o texto” “Tento incentivá-los a ler durante mais tempo”	3

	Ensino de estratégias de compreensão.	O professor ensina como compreender os textos.	“uma vez que podem explicar como abordar um texto” “Os professores podem ainda ensinar estratégias de compreensão” “e fazerem conexões com o que sabem... que já sabem”	3
	Colocação do aluno junto do professor na aula.	A proximidade entre aluno com PEA e o professor na sala de aula permite um acompanhamento mais individualizado.	“e para eu estar mais... disponível para ele, caso tenha alguma dificuldade” “Eles normalmente estão mais à frente” “coloco sempre mais junto de mim” “e onde eu os possa ver”	4
	Contacto visual entre professor e aluno	O professor procura estabelecer contacto visual com o aluno com PEA.	“tenha um contato visual”	1
	Questionamento oral e escrito sobre os textos.	O professor faz perguntas sobre o texto lido.	“fazerem perguntas enquanto leem” “fazer perguntas” “e vou fazendo perguntas” “Faço questões para esclarecer caso eles tenham alguma dúvida” Ao fim da leitura, faço as perguntas”	5
		O professor esclarece as dúvidas dos alunos sobre os textos.	“esclareço as dúvidas” “e pergunto se têm alguma dúvida”	2

		O professor cria momentos de discussão sobre os textos lidos.	“e depois peço para eles compartilharem as ideias deles com os colegas e comigo, essencialmente”	1
		O professor, com base nas informações e pistas dos textos, antecipa informações.	“fazer previsões”	1
		O professor solicita aos alunos que extraíam as ideias principais dos textos que leem.	“ou resumir informações” “tento que ele identifique o tema” “as ideias principais” “como resumo simples”	4
	Seleção dos materiais de leitura de acordo com os interesses dos alunos.	O professor seleciona os textos e livros que de acordo com os interesses dos alunos.	“e que sejam interessantes e relevantes para eles” “Sempre que possível, disponho de textos que sejam relevantes” “e interessantes para os alunos e os para os ajudar a tornar a leitura mais envolvente e ter um significado... mais significado para eles” “tento ter diversos materiais de leitura disponíveis para poder atender aos interesses e aos gostos variados dos alunos” “Pelo menos, se um aluno gosta de dinossauros, forneço-lhe materiais ou livros de dinossauros, por exemplo, para assim incentivá-lo a ler e chamar-lhe mais a atenção” “Primeiro, tento saber os temas de que eles mais gostam” “procurar temas para chamar o interesse deles e gostos”	9

			“para gostos e necessidades de maneira a chamá-los mais... para chamar mais atenção e o interesse dele” “e então tento recorrer a estes métodos muito mais fáceis” [gostos e interesses dos alunos]	
	Seleção dos materiais de leitura em função da CL do aluno.	O professor seleciona os textos e livros de acordo com a capacidade de CL dos seus alunos.	“Os professores podem selecionar textos que são apropriados para o nível de leitura dos alunos” “e que sejam apropriados para o nível do aluno” “Para melhor compreender, uso textos apropriados ao seu nível”	3
		O professor recorre a diferentes tipologias de textos.	“Normalmente, uso vários tipos de materiais, livros ou revistas ou jornais, independentemente do que é que estejamos a trabalhar” “os manuais”	2
	Exploração do significado do vocabulário/conceitos.	Os professores esclarecem o significado das palavras desconhecidas para desenvolver a CL junto de alunos com PEA.	“esclarecer algumas confusões”	1
	Realização de trabalhos individualizados com o aluno.	O docente realiza um trabalho mais individualizado com o aluno com PEA para estimular a CL.	“Os professores podem fornecer algum apoio individual aos alunos”	1
		O professor adequa as estratégias de ensino	“adotando métodos e estratégias às suas necessidades”	1

		da CL ao aluno de forma individualizada.		
	Uso de ferramentas digitais	A utilização da tecnologia pode ajudar a promover a CL dos alunos com PEA.	“A tecnologia é uma ferramenta útil para apoiar a leitura” “Utilizo também muito os computadores” “utilizo mais a forma digital como maneira de os cativar mais”	3
	Utilização de recursos audiovisuais	O professor recorre à audição de textos.	“por exemplo, os livros de áudio ajudam os alunos que têm mais dificuldade na leitura” “a textos de áudio, porque acho que são mais úteis e fáceis de compreensão para este tipo de aluno” “e coloco o áudio do texto” “E normalmente também coloco os áudios” “Uso muito o áudio para este tipo de alunos.”	5
	Utilização de recursos visuais	O docente recorre às imagens para promover a CL dos alunos com PEA.	“uso muito suportes visuais” “Muitas vezes recorro também mais às imagens”	2
		O docente recorre aos esquemas para promover a CL dos alunos com PEA.	“os esquemas gráficos”	1
	Recurso a atividades lúdicas.	O professor utiliza jogos para promover o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA.	“muitas vezes recorro a <i>quizzes</i> ”	1

	Adaptação/simplificação dos materiais de leitura.	O professor adapta e simplifica os materiais que utiliza para promover o desenvolvimento da CL dos seus alunos.	“materiais de aprendizagem adaptados” “usando outro tipo de material muito mais simples” “sínteses” “uma informação muito mais simples para eles”	4
				1
	Recurso a leitura partilhada.	O professor e os alunos leem o mesmo texto em conjunto.	“É assim, eu normalmente faço a leitura com os alunos” “Normalmente, eu uso a estratégia da leitura guiada”	1
	Recurso a leitura em voz alta pelo professor e aluno.	O professor lê os textos em voz alta.	“ou leio eu” “ou seja, leio” “ou seja, leio”	3
		O professor pede aos alunos para lerem em voz alta.	“e depois eu mando-os ler a eles” “ou os alunos leem, o texto em voz alta” “e depois ele lê”	3
	Simplificação da comunicação do docente com o aluno.	A comunicação com alunos com PEA tem de ser com uma linguagem mais familiar e concreta.	“Para lhes explicar, utilizo um vocabulário mais simples e claro” “mais direto para que eles entendam melhor a mensagem que o texto quer transmitir” “e uma comunicação simples e clara entre o professor e o aluno” “Normalmente, eu uso sempre uma linguagem muito clara e simples” “Tento não usar metáforas ou expressões idiomáticas que o façam... para não lhe causarem confusão	5

	Criação de rotinas de leitura.	O professor cria momentos regulares de leitura na sala de aula.	“previsíveis, portanto, ter um horário de leitura consistente é-lhes mais útil” “Tento estabelecer uma rotina de leitura” “tento pôr mais uma rotina” “Normalmente faço mais este tipo de rotina a este tipo de alunos”	4
Contextos e recursos necessários para o desenvolvimento da CL	Textos escritos	Os alunos com PEA devem ter acesso facilitado a textos diversos.	“Além disso terem acesso a uma variedade de materiais de leitura que correspondam aos seus interesses” [textos adequados] “a níveis de habilidade para aumentar o seu empenho na leitura” “que abranjam os vários tipos e géneros de leitura que existam” “e que sejam adaptados aos vários tipos de dificuldades que eles apresentam, este tipo de alunos” “Eu acho que a escola devia ter vários tipos de recursos como livros, revistas e outros materiais de leitura”	5
	Acesso aos recursos	Os professores e a comunidade educativa devem ter acesso facilitado aos recursos que promovem o desenvolvimento da CL por parte dos alunos com PEA	“e os recursos necessários” “Outro fator que é importante acho que é a disponibilidade de recursos adequados”	2

	Formação dos professores.	A formação de professores e da comunidade educativa é importante para conhecer e trabalhar com alunos com PEA.	“por isso, deve garantir que os professores tenham a formação” “No que concerne aos fatores que podem facilitar a inclusão, temos a formação dos professores” “ou seja, os professores com formação adequada” “como a Educação Especial, estão a ser preparados para atender às necessidades dos alunos com PEA” “Na minha opinião, o ideal era os professores terem formação em Educação Especial para lhes dar uma boa base, mais sólida em estratégias e ensino diferenciado individualizado... e de experiência” “Acho que isso era o essencial para levar aqui um aluno com estas condições”	6
	Comunicação eficaz com os alunos com PEA	Os professores têm de conseguir comunicar com os seus alunos com PEA.	“Os professores devem ser capazes também de comunicar efetivamente com os alunos”	1
	Criação de ambientes de aprendizagem tranquilos e seguros.	O ambiente de aprendizagem deve ser tranquilo para que os alunos com PEA desenvolvam a CL.	“e, por fim, podem criar um bom ambiente na sala de aula que valorize a leitura” “mais calmo para incentivar os alunos a passarem tempo” “Primeiro, um ambiente tranquilo para poderem concentrar-se na leitura”	3
	Partilha de estratégias e materiais de trabalho	São necessários mais profissionais de educação.	“mais ajuda de outros profissionais para os acolherem sobre e explicarem melhores estratégias, técnicas a utilizar”	1

	entre profissionais de educação.	A parceria com outros profissionais de educação permite a partilha de estratégias que promovem o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA.	“O apoio dos colegas” [a parceria] “e pode fornecer as melhores estratégias para nós conseguirmos chegar” “e usar os melhores métodos e estratégias para apoiar a aprendizagem do aluno” “uma vez que os professores e os profissionais podem partilhar recursos, materiais e estratégias eficazes, uns com os outros” “Isto pode ser útil para enfrentar desafios ou tentar implementar novas estratégias ou intervenções”	5
		É necessária a articulação entre os profissionais da educação para que haja sucesso no desenvolvimento da CL dos alunos com PEA.	“que haja mais colaboração de todos, de outros profissionais, como psicólogos escolares e terapeutas ocupacionais para apoiar os alunos e os professores” “para assim conseguirmos ultrapassar as dificuldades, algumas dúvidas que surjam” “e os profissionais de educação que estão todos relacionados.” “Penso que aqui a colaboração de outros profissionais, como os terapeutas, psicólogos, acho que é muito importante” “Trabalhar em grupo pode fornecer apoio e oportunidade para a colaboração” “como assistentes estarem em sala de aula”	6

		A parceria com outros profissionais de educação facilita o desenvolvimento da CL dos alunos com PEA.	“Na minha opinião, a parceria com outros docentes e profissionais pode ser extremamente facilitadora no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com transtorno do espectro do autismo” “portanto, a parceria com outros docentes e profissionais é uma parte crucial no desenvolvimento e na compreensão leitora dos alunos com transtorno do espectro do autismo” “A colaboração entre profissionais pode levar a uma compreensão mais profunda das necessidades, habilidades e progresso do aluno” “Isso pode levar a uma análise mais consistente e eficaz para cada aluno”	4
	Implementação de planos de aprendizagem individual.	Os alunos com PEA beneficiam de apoio individual, adaptado às suas necessidades.	“e garantir que os alunos com necessidades especiais recebam um apoio individualizado que precisa” “Penso que é muito importante a implementação de planos de aprendizagem individualizado” “e terem um apoio individualizado” “Acho que isso aqui é muito importante” [apoio individualizado] “Além de terem as aulas com os professores, terem o apoio individualizado” “Acho que aqui, nesta situação, acho que é muito mais importante eles estarem individuais do propriamente em grupo”	6
	Tempo adequado para apoiar os alunos com PEA.	Os professores necessitam de mais tempo para se dedicarem aos alunos com PEA.	“e tempo para” “e principalmente o tempo” “para termos tempo para fazer planeamento e para trabalhar com esses alunos”	3

Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	Adequação e sucesso das estratégias usadas	Escolha de textos sobre temas da preferência dos alunos	“são escolher textos de temas que eles mais gostam para os motivar”	1
		O uso de imagens tem um impacto positivo no desenvolvimento da CL de alunos com PEA.	“Eles preferem muitas vezes mais as imagens” “e usar suportes visuais... visualizar sobre o que estão a ler”	2
		Os recursos digitais têm mais aceitação do que os físicos.	“usando digital, do que propriamente o físico” [preferência dos alunos]	1
		O professor recorre ao questionamento sobre o texto para avaliar a CL.	“fazer perguntas”	1
		O professor recorre ao resumo sobre os textos para avaliar a CL.	“e resumir o que entenderam para desenvolverem a fluência e a compreensão da leitura” “Por fim, peço para fazerem uma síntese para ver se entenderam a mensagem do texto”	2
		Fichas de avaliação como instrumento de avaliação do sucesso das estratégias promotoras da CL na PEA.	“Realizo testes adaptados a cada aluno”	1

		O professor solicita trabalhos aos alunos para avaliar a sua CL.	“e realizo trabalhos... para ver se houve algum progresso”	1
	Avaliação contínua do aluno.	O professor usa a avaliação contínua para compreender a evolução dos seus alunos na CL.	“Aqui, eu faço mais uma avaliação contínua com os alunos” “avaliando os métodos” “e se eles vão estando a evoluir nessas áreas ou o que é que ainda a fazer para conseguir desenvolver essas atividades com eles”	3
	Avaliação como forma de ajuste e adequação das estratégias promotoras do desenvolvimento da CL.	O professor encara a avaliação como um recurso importante para verificar a necessidade de adequação das estratégias promotoras do desenvolvimento da CL.	“Por isso, é importante que as respostas educativas sejam continuamente avaliadas” “e ajustadas para atender às necessidades habituais de cada aluno” “para ajustar” “para ir conciliando” “melhorando sempre os métodos, dependente da evolução que eles vão tendo”	5
	Perceção negativa sobre o recurso a trabalhos que requerem exposição por parte do aluno.	Os trabalhos que requeiram a exposição por parte do aluno não são recomendáveis.	“Na minha opinião, as que menos funcionam são, por exemplo, as atividades de leitura em grupo” “ou discussões que podem ser desafiadoras para alguns alunos com PEA” “Daí eu acho que seja a maior dificuldade deles, é mesmo... é a exposição” “e a leitura em grupo” “ou podem ter dificuldade, em particular, de atividade de leitura em grupo”	5

Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	Motivar para a leitura.	O docente tem um papel importante para estimular a leitura nos seus alunos com PEA.	“Acho que os professores têm papel muito importante e que devem usar umas boas práticas” "Por fim, os professores devem ser capazes de envolver os alunos" “encontrando maneiras de tornar a leitura mais interessante para eles” “Por isso, tento cativá-lo”	4
	A atitude de aceitação das características do aluno.	Os docentes devem ter paciência para trabalhar a CL com os alunos com PEA.	“e requer muita paciência” “ter paciência”	2
		Os docentes devem ter espírito de abertura e de aceitação da diferença para trabalhar a CL com os alunos com PEA.	“e empatia” “Os professores devem ser capazes de se colocar no lugar dos alunos” “e entender as frustrações e desafios.” “A meu ver, é muito importante que haja uma empatia” “compreender”	5
		Os professores devem ser capazes de se adaptar aos contextos e aos seus alunos.	“e os professores devem ser flexíveis” “e dispostos a adaptar estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada um” “e usar os melhores métodos estratégias para cativar o interesse do aluno” “Tento mudar esses métodos e estratégias que normalmente uso mais em sala de aula”	4

Participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando.	Incutir hábitos de leitura.	Os pais/família devem promover, regularmente, a leitura do seu filho com PEA para haver mais ganhos na CL.	“Eu acho que os pais têm um papel crucial em que eles podem ler com os seus filhos regularmente” “É muito importante os pais incutirem principalmente os hábitos de leitura em casa”	2
	Conversar sobre as leituras.	Os pais /famílias devem conversar sobre os textos que os filhos leem.	“discutir o conteúdo do livro” “fazendo perguntas para ajudar a desenvolver as habilidades da compreensão” “Em casa, tendo mais tempo, também podem interagir” “e, se calhar, até os filhos podem ter mais facilidade de falar e abrir as suas dificuldades com os pais”	4
	Necessidade de maior comunicação/articulação entre escola e família	Deve haver mais comunicação entre a família e a escola.	“Além disso, a comunicação entre escola família e outros familiares de apoio também pode ser muito importante” “pais e outros membros da família pode ser crucial para o sucesso da inclusão” “com os pais” “Acho que aqui a escola deve ter uma comunicação aberta e regular com os pais” “e sobretudo... aqui... sobre o progresso da leitura” “para fazerem novas estratégias e irem melhorando cada vez as estratégias para tentar ultrapassar as dificuldades do aluno” “e... também os pais saberem quais são as estratégias que os professores usam em sala de aula” “e tentar também informar os pais sobre os métodos que os professores usam para os pais também poderem usar em casa”	8

ANEXO I

Exemplo de uma análise de
conteúdo de uma entrevista a
um aluno

| | " | | "

Análise de conteúdo a uma entrevista a aluna com PEA de 9.º ano (L.)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADES DE REGISTO (UR)	Total de UR
Características de um leitor competente	Ler e compreender vários livros.	O aluno considera que um bom leitor é aquele que consegue ler vários livros em simultâneo e compreendê-los.	“talvez aqueles leitores que leem muitos livros ao mesmo tempo” “ou que conseguem ter vários livros e estar a ler ao mesmo tempo” “Eu acho que é impressionante ler tantos livros” “e não se confundirem com as histórias”	4
	Compreender os textos.	O aluno considera que um bom leitor é aquele que consegue interpretar os textos que lê.	“Não é só rapidez. Também é conseguir interpretar”	1
	Ler com rapidez.	O aluno considera que um bom leitor é aquele que consegue ler rapidamente.	“Ou até mesmo aqueles leitores que conseguem ler um livro em uma semana ou em um dia” “Gostava de ser assim uma leitora mais rápida a ler”	2

Importância da leitura e da compreensão leitora	Compreensão dos sentidos implícitos.	Quando o leitor compreende bem o texto, consegue antecipar informação.	“Eu acho que é importante compreender bem o texto porque sabemos logo o sentido do texto” “Às vezes até podemos... assim logo saber como é que o texto vai acabar” “sentindo assim uns <i>spoilers</i>” “Eu não sei, eu não sei bem explicar” “Sabemos logo tudo” “Temos uma melhor referência do que está a acontecer”	6
	Ligação afetiva com os textos.	Quando há um boa CL, o leitor estabelece laços emocionais com o texto.	“E assim... um melhor afeto ao texto” “uma ligação pessoal” “emocional”	3
	Alargamento lexical	Ler favorece o conhecimento de novas palavras.	“Ao ler, sabemos muito mais o vocabulário”	1
	Alargamento do conhecimento.	A leitura permite um aumento do conhecimento geral.	“Por exemplo, os jogos, sim, naqueles de tabuleiro, tem que saber alguma coisa”	1
A relação dos alunos com PEA com a leitura.	Consciência da existência de dificuldades na CL.	O aluno considera que tem mais dificuldades na CL do que os seus colegas.	“Eu acho que é um bocadinho inferior ao deles, porque acho que eles interpretam, interpretam melhor” “Eu acho que está entre esses dois” [entre ser boa e má leitora]	2

	Gosto pela leitura.	O aluno gosta de ler.	“Gosto” “E eu também gosto de ler”	2
	Gosto pela leitura associado ao tipo de texto.	O gosto pela leitura depende dos temas ou da tipologia textual.	“Normalmente gosto de romance ou suspense” “Normalmente é o que me cativa mais e” “Às vezes, depende um bocadinho dos livros também” “Há livros que eu... Normalmente os livros que eu leio têm de ser mesmo... têm de ser mesmo da minha própria vontade de ler”	4
	Relação direta entre o gosto pela leitura e a compreensão dos textos.	O aluno prefere os textos que consegue compreender facilmente.	“Sim” [concorda com o facto de gostar mais de um texto quando tem facilidade na sua compreensão] “Sim” [concorda com o facto de gostar mais de um texto quando tem facilidade na sua compreensão] “Sim” [concorda com o facto de gostar mais de um texto quando tem facilidade na sua compreensão] “Eu acho que sim” [conseguir compreender um texto na sua totalidade] “mas normalmente, sim, consigo” [conseguir compreender um texto na sua totalidade]	5
		O aluno procura ler os livros cujo conteúdo já conhece.	“do que diz na parte de trás” “Normalmente, se eu vi o filme, às vezes” “normalmente, gosto de comprar o livro para poder ver o outro lado da história que não puseram no filme”	3

		O aluno prefere ler textos narrativos por considerar que são mais fáceis de compreender.	“Normalmente acho que é mais narrativas que eu tenho mais facilidade” “Porque acho que normalmente está um bocadinho melhor organizado” “e costuma dizer as personagens” “dizer a entoação, como foi dito sim”	4
		O aluno não gosta de ler poesia por ter dificuldade em compreendê-la.	“Por exemplo, poemas... não é dos mais fáceis para mim”	1
Causas associadas às dificuldades na CL	Falta de motivação face à leitura.	O aluno tem mais dificuldade em compreender quando lê por obrigação.	“Não podem obrigar, porque senão fico com... assim... má postura a ler” “e não cativa tanto o texto” “Sim, se eu for obrigada, normalmente, não traz tanta vontade”	3
		O aluno sente que tem mais dificuldade em compreender o texto quando não gosta dos temas tratados.	“Sim...” [considera-se leitora menos competente pelo facto de o texto não a cativar] “Por exemplo, em Físico-Química não tenho tanta vontade, como eu disse há bocado. Também implica bastante no poder compreender”	2

	Tempo limitado para tarefas relacionadas com a leitura.	O aluno sente que tem mais dificuldade em compreender quando se sente pressionada pelo tempo.	“com o stress do tempo” “Eu acho que, normalmente, para mim, quando há um certo período de tempo, acho que me stresso um bocadinho mais para poder ler” “Eu estou a ler e há coisas que eu nem leio com tanta atenção” “Ou até salto”	4
Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	Repertório vocabular limitado.	O aluno tem dificuldade em compreender os textos quando existem palavras que desconhece.	“Ou... nas aulas andamos a ler <i>Os Lusíadas</i>.... Tinha algumas palavras.... Como eram mais antigas, eu não conseguia dizer tão bem ou perceber”	1
	Dificuldades na decodificação.	O aluno sente dificuldade na leitura de algumas palavras.	“Eu normalmente baralho um bocadinho as palavras” “ou, às vezes, quando... é uma frase e a palavra não está totalmente completa e está na linha abaixo” “Eu, às vezes, atrapalho-me um bocadinho nessas partes” [translineação] “até porque há palavras que não consigo pronunciar”	4
	Esquecimento do que já foi lido anteriormente.	O aluno esquece-se do que já leu e não consegue compreender o texto.	“E eu, às vezes, chego a meio do livro, eu não me lembro completamente da história”	1

	Insegurança na leitura em voz alta perante os pares.	O aluno sente-se inibido/ com dificuldade em ler e compreender quando lê em voz alta perante os seus colegas.	“Uma das maiores dificuldades é quando estamos a ler textos em grupo” “Eu sinto-me um bocadinho... assim... nervosa” “porque eu tenho medo de errar algumas palavras” “Sim” [nervosa quando tem de ler em voz alta] “Então, bloqueio um bocadinho nessa parte”	5
	Dificuldades na CL	O aluno sente que tem dificuldades na interpretação.	“Normalmente, é a interpretação mais”	1
Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	Prejudicam a aprendizagem das várias disciplinas.	As dificuldades na leitura afetam negativamente as diversas disciplinas.	“Eu acho que sim” [afeta outras aprendizagens] “ou estar a errar as perguntas” “ou seja, não compreender o que é que é pedido”	3
		As dificuldades na leitura prejudicam as disciplinas de Ciências Físico-Químicas e Português.	“E, às vezes, acho também que temos que ler para saber um bocadinho mais ou menos as fórmulas” “ou, por exemplo, em Físico-Química. Tem muita teoria” “como ler ou até para se expressar sobre o texto, por exemplo, em Português”	3

	Geram insegurança do próprio aluno face à leitura.	As dificuldades na CL levam a que o aluno tenha receio em enfrentar a leitura.	“Acho que eles ficam um bocadinho com medo de ler”	1
	Terão impacto na vida profissional.	As dificuldades na CL podem prejudicar a vida futura/profissional dos alunos.	“Eu acho que pode afetar, sim” “Por exemplo se for professor, se for ler em público, acho que vai afetar um bocadinho” “Acho que isso não ia ajudar muito um professor” “Poderá afetar, mas acho que depende de pessoa para pessoa”	4
	As dificuldades desaparecerão com o passar do tempo.	O aluno pensa que as dificuldades na CL vão desaparecendo com o passar do tempo.	“E que esses medos e esses problemas vão passando” “Acho que a cada dia vai-se melhorando”	2
Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos.	Repetição e automonitorização da leitura pelo aluno.	O aluno lê várias vezes os textos para os compreender.	“Normalmente eu tenho que ler, às vezes, frases mais difíceis várias vezes para compreender melhor” “Mas acho que se ler assim, mais uma vez ou outra, consigo interpretar melhor” “Outras vezes eu tenho que voltar a ler para ver se está tudo certo”	3

		O aluno preocupa-se em ler bem os textos antes de responder a perguntas sobre o mesmo.	“Temos que primeiro ver o texto” “interpretar bem, para depois conseguirmos pôr no papel” “Temos primeiro de ler bem as coisas, a matéria”	3
	Utilização de recursos audiovisuais.	O aluno visualiza vídeos sobre os textos que lê para os compreender melhor.	“Normalmente eu perco-me assim em vídeos que eu gosto de ver sobre livros” “conseguem fazer assim um... uma sinopse do livro” [vídeos]	2
	Leitura de resumos.	O aluno lê resumos dos textos para os compreender melhor.	“então tenho que aprender uns resumos, os capítulos, ou uma coisa assim”	1
	Recurso a leitura individual e silenciosa.	O aluno lê para si para poder compreender melhor os textos.	“mas se for para ler, tipo, interiormente, para mim é muito mais fácil” “Porque assim, não fico a pensar que os outros me estão a julgar” “E então ajuda bastante, poder sim, ler para dentro” “Só para mim, porque eu não me engano tanto nas palavras como falo para fora” “E, normalmente, eu consigo”, tipo... estou a ler... a meio começo a pensar melhor no que está a ser... o que foi escrito” “e, às vezes, em baixo”	6

	Pesquisa sobre o significado do vocabulário desconhecido.	O aluno procura o significado das palavras que desconhece.	“Normalmente, eu vou tipo ao dicionário que aparece no telefone” “notas sobre algumas palavras que não percebemos”	2
	Pedido de ajuda a professores, pais e colegas.	O aluno pede ajuda aos professores para o ajudarem a compreender os textos.	“Nas aulas, normalmente, é à professora” “Acho que normalmente é em testes que eu pergunto mais”	2
		O aluno pede ajuda aos colegas para o ajudarem a compreender os textos.	“ou é ao colega do lado”	1
		O aluno pede ajuda à família para o ajudar a compreender os textos.	“Ou até pergunto aos meus pais” “ou à minha tia” “Normalmente, estou com ela” [com a tia]	3
Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	Realização de textos sobre as leituras.	O professor pede aos alunos para escreverem sobre os textos que leem em aula.	“Por exemplo, uma sinopse” “Pelo menos, a professora no outro dia pediu uma sinopse de um texto” “Também escrevia textos depois de ler”	3

	Leitura frequente em sala de aula.	O professor pede aos alunos que leiam e interpretem textos com regularidade.	“Temos que ler primeiro o texto, a Português” “Ou... até... talvez em História... na interpretação das fontes” “Lia muitos textos” “lia muita palavras” “então sempre ajuda um bocadinho mais nas aulas eu poder ler”	5
	Questionamento sobre os textos.	O professor faz perguntas sobre os textos.	“A professora fazia perguntas e eu respondia”	1
	Recurso a leitura em voz alta pelo professor.	O professor lê em voz alta.	“Acho que quando é em voz alta, o texto” “Às vezes, a professora lê em voz alta”	2
	Atividades de velocidade leitora.	O professor cronometra o tempo de leitura.	“Às vezes, cronometrava o tempo enquanto eu lia”	1
	Explicação do sentido do texto.	O professor interrompe a leitura para explicar o seu sentido.	“E porque às vezes até explicam a meio o que está a acontecer”	1
Contextos e recursos necessários para o	Ausência de limites temporais.	O aluno considera que é importante não se sentir pressionado pelo	“Se não houver assim um limite de tempo” “se puder ser ao meu tempo, acho que ajuda muito mais” “Sim” [ter tempo para ler e compreender os textos]	3

desenvolvimento da CL		tempo para compreender um texto.		
	Existência de dicionários.	É importante consultar dicionários para poder procurar os significados das palavras.	“Eu acho que ajuda muito ter um dicionário ao lado para... se não sabem essas palavras” “Ou até poder usar o computador para pesquisar as palavras”	2
	Regularidade e frequência da leitura.	É importante ler com frequência fora do contexto escolar para desenvolver a CL.	“Sim, sem dúvida” [ler textos fora da sala de aula ajuda a ler e a compreender melhor os textos] “E também é uma forma de treinar a leitura” “Ou até mesmo fora, no dia a dia, se eu ler alguma coisa” “acho que ajuda bastante poder ler e ir treinando” “Mas acho que temos mesmo de treinar para poder superar as dificuldades” “Se nós soubermos mais, se lermos mais” “ou até se treinarmos, eu acho que poderá ajudar”	7
Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a	A leitura regular dos textos escolares promove a CL.	Ler bem o texto ajuda a compreendê-lo e a realizar tarefas sobre o mesmo.	“e acho que depois poderá ajudar para os exercícios que temos de fazer” “E acho que ajuda” “Temos assim mais ou menos a matéria assim dentro da cabeça que acabamos de ler” “Sim, acho que sim, ler um bocadinho sobre o contexto da matéria” “Eu acho que também ajuda	7

CL dos alunos com PEA.			“Acho que ler ajuda bastante” “Isso também ajuda bastante”	
		Ler/ver resumos sobre os textos favorece a CL sobre os mesmos.	“Acho que também ajuda muito de ver resumos sobre os livros, antes de ler”	1
	Adequação e sucesso das estratégias usadas pelo professor.	A leitura do professor em voz alta beneficia a CL do aluno.	“e ajuda bastante” [o professor ler os textos em voz alta] “ajuda bastante” [o professor ler os textos em voz alta] “Às vezes, ler em voz alta assim é mais fácil de interpretar”	3
		Ler de forma partilhada promove uma maior compreensão sobre os textos.	“e ter alguém ao lado é sempre mais fácil em perceber melhor”	1
	Perceção positiva acerca do contributo do apoio especializado na CL.	O aluno sente que o apoio especializado que teve para desenvolver a CL foi benéfico.	“Normalmente, não, mas quando era mais pequena, acho que tinha” “Era... era em Benfica, não lembro como se chama. Era para ajudar na leitura” “Acho que tive ajuda também até ao quarto ano, do primeiro ao quarto, uma vez por semana, às horas de almoço” “Acho que ajudou esse apoio que tive”	4

Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	Motivar para a leitura.	É importante que o professor motive para a leitura com pequenas recompensas.	“Ou... até dar assim uma motivação para poderem ler” “Não sei, por exemplo, agora no ano em que estamos gostamos muito de ter aulas livres” “Então, por exemplo, leem o livro, temos aula livre” “Ou, se fosse assim com os mais pequeninos, era tipo um ver um filme” “ou assim irem para a quinta”	5
	Auxílio na CL.	O professor deve auxiliar os alunos na compreensão dos textos.	“Ajudava-os a interpretar e a ler bem.”	1

ANEXO J

Quadro-síntese das entrevistas
às professoras: categorias,
subcategorias, UR, FA e FR

| | " | | | "

Quadro-síntese das entrevistas às professoras: categorias, subcategorias, UR, FA e FR

Categoria		Subcategoria	P1	P2	P3	P4	Total FA	Total FR (%)	Total FR (%)
TEMA1 Práticas para o desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	Exploração do significado do vocabulário/conceitos.	12	10	11	1	34	11,3	26,1
		Adaptação dos materiais de leitura	12	6	5	4	27	8,9	
		Utilização de recursos visuais	8		14	3	25	8,3	
		Questionamento oral e escrito sobre os textos.			9	13	22	7,3	
		Colocação do aluno junto do professor na aula.		14	2	4	20	6,6	
		Utilização de recursos audiovisuais			12	5	17	5,6	
		Recurso a leitura partilhada		7	8	2	17	5,6	
		Realização de trabalhos individualizados com o aluno.	7	7		2	16	5,3	
		Uso de ferramentas digitais		13		3	16	5,3	
		Seleção dos materiais de leitura				14	14	4,6	
		Simplificação da comunicação do docente com o aluno.	4		2	5	11	3,6	
		Recurso a leitura em voz alta pelo professor e alunos.		5		6	11	3,6	
		Recurso a leitura expressiva			10		10	3,3	
		Recurso a atividades lúdicas,		3	4	1	8	2,6	
		Docente verifica a compreensão dos textos por parte do aluno.		7			7	2,3	
		Estratégias diferenciadas	2	3			5	1,7	
		Antecipação de tarefas	4		1		5	1,7	
		O professor comunica com o aluno tranquilamente.	5				5	1,7	
		Criação de rotinas de leitura.				4	4	1,3	
		Criação de ambientes propícios à aprendizagem.				4	4	1,3	
		Adaptação da linguagem dos textos.	1	2			3	1,0	
		Contacto visual entre professor e aluno		2		1	3	1,0	
		Aumento progressivo do nível de exigência		3			3	1,0	
		Recuperação e repetição de conteúdos			3		3	1,0	
		Incentivo à leitura.				3	3	1,0	
		Ensino de estratégias de compreensão.				3	3	1,0	
		Seleção dos conteúdos e objetivos	2				2	0,7	
		Esclarecimento do sentido figurado do vocabulário/expressões.	2				2	0,7	
		Recurso a trabalhos de grupo	1				1	0,3	
		Recurso a leitura individual			1		1	0,3	
		Subtotal	60	82	82	78	302	100,0	
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos	Associação de palavras desconhecidas a outras da mesma família.	2				2	50,0	0,3
		Associação de vocabulário desconhecido a exemplos da vida real.	2				2	50,0	
		Subtotal	4	0	0	0	4	100,0	

		Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	Total FA	Total FR (%)	Total FR (%)
TEMA 2	Perspetivas sobre educação inclusiva	Fatores dificultadores da inclusão de alunos com PEA	Diversidade das características dos alunos	14	11	7	6	38	27,3	12,0
			Insegurança do professor de ensino regular na intervenção junto dos alunos com NEE	8	6	5	8	27	19,4	
			Falta de preparação da escola		11	5	3	19	13,7	
			Falta de formação do corpo docente		5	9	3	17	12,2	
			Escassa experiência profissional dos docentes	6		1	1	8	5,8	
			Apoio insuficiente aos professores de ensino regular.			8		8	5,8	
			Elevado número de alunos por turma	6	1			7	5,0	
			A severidade da problemática do aluno	5				5	3,6	
			Atitude da família			3		3	2,2	
			Sobrecarga de trabalho do corpo docente.			2		2	1,4	
			Extensão desadequada dos currículos			2		2	1,4	
			Desconhecimento da problemática e características do aluno.			2		2	1,4	
			Atitudes do docente	1				1	0,7	
			Subtotal	40	34	44	21	139	100,0	
		Fatores facilitadores da inclusão de alunos com PEA	Atitude positiva dos docentes em relação ao aluno com PEA na sala de aula	8	13	1	3	25	34,2	6,3
			Adaptação das escolas.		5	2		7	9,6	
			Papel ativo da família	3		4		7	9,6	
			Trabalho colaborativo da comunidade educativa	4			2	6	8,2	
			Aceitação dos pares	3	3			6	8,2	
			Comunicação regular e eficaz entre todos os intervenientes no processo educativo.				5	5	6,8	
			Papel ativo do aluno		5			5	6,8	
			A experiência profissional do docente do ensino regular	1	3			4	5,5	
			Aceitação das dificuldades do aluno por parte da sua família		3			3	4,1	
			Articulação escola-família		3			3	4,1	
			Motivações do aluno	2				2	2,7	
			Subtotal	21	35	7	10	73	100,0	
		Concordância com a inclusão	Promove a melhoria de competências sociais.	5	5	4	16	30	49,2	5,3
			A educação é para todos.	3	5	2	7	17	27,9	
			A inclusão promove a igualdade.			7		7	11,5	
			Importância da escola inclusiva.				4	4	6,6	
			Reconhecimento e valorização das características individuais de cada aluno.				3	3	4,9	
			Subtotal	8	10	13	30	61	100,0	
		Pressupostos a considerar para o sucesso da inclusão.	Necessidade de diferenciação curricular		4	3		7	46,7	1,3
			Motivação e dinamismo do docente			7		7	46,7	
			Integração no ensino regular depende da problemática do aluno.		1			1	6,7	
			Subtotal	0	5	10	0	15	100,0	
		Concordância com a inclusão, com reservas	Apresenta algumas desvantagens.				3	3	75,0	0,3
			Necessidade de melhorias.				1	1	25,0	
			Subtotal	0	0	0	4	4	100,0	
TEMA 3	Requisitos para o desenvolvimento da CL na PEA	Contextos e recursos escolares necessários para o desenvolvimento da CL	Partilha de estratégias e de materiais de trabalho entre profissionais de educação.	12	10	13	16	51	28,8	15,3
			Criação de ambientes de aprendizagem tranquilos e seguros.	13	7	14	3	37	20,9	
			Textos escritos	9	3	4	5	21	11,9	
			Formação dos professores.	1	5	8	6	20	11,3	
			Conhecimento aprofundado do aluno com PEA			11		11	6,2	
			Regularidade e frequência da leitura.	7				7	4,0	
			Recursos técnicos (audiovisuais e digitais)			6		6	3,4	
			Implementação de planos de apoio individual.				6	6	3,4	
			Apoio de professores e técnicos de educação especial.			6		6	3,4	
			Incentivo da leitura	3				3	1,7	
			Tempo adequado para apoiar os alunos com PEA.				3	3	1,7	
			Acesso aos recursos				2	2	1,1	
			Recursos que estabelecem a relação entre escola e a vida	2				2	1,1	
			Disponibilidade dos professores			1		1	0,6	
			Comunicação eficaz com os alunos com PEA				1	1	0,6	
			Subtotal	47	25	63	42	177	100,0	
		Participação da família no desenvolvimento da CL do seu educando	Inculcar hábitos de leitura.	7	1	5	2	15	38,5	3,4
			Necessidade de maior comunicação/articulação entre escola e família			6	8	14	35,9	
			Importância da complementaridade do trabalho escolar com a família.		5			5	12,8	
			Conversar sobre as leituras.				4	4	10,3	
			Trabalho de alargamento de vocabulário	1				1	2,6	
			Subtotal	8	6	11	14	39	100,0	

	Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	Total FA	Total FR (%)	Total FR (%)	
TEMA 4 -Percepções sobre a relação dos alunos com a leitura	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL	Dificuldades na compreensão de ideias abstratas		14		12	26	34,2	6,6	
		Repertório vocabular limitado.	13	1	8	2	24	31,6		
		Seleção e organização das ideias dos textos.			5	3	8	10,5		
		Compreensão inferencial				6	6	7,9		
		Compreensão de textos extensos	3	1			4	5,3		
		Compreensão literal		3			3	3,9		
		Ritmo lento de leitura	2				2	2,6		
		Insegurança na leitura em voz alta perante os pares.	2				2	2,6		
	Dificuldades na capacidade de generalização.				1	1	1,3			
		Subtotal	20	19	13	24	76	100,0		
	Causas associadas às dificuldades na CL	Dificuldades de memorização	2	8	4		14	22,2	5,4	
		Falta de apoio familiar			8		8	12,7		
		Dificuldades na capacidade de atenção	3	1		2	6	9,5		
		Dificuldades desde o 1.º Ciclo	1		4		5	7,9		
		Processamento sensorial.				5	5	7,9		
		Falta de autonomia dos alunos			5		5	7,9		
		Existência de comorbidades		4			4	6,3		
		Falta de hábitos de leitura			4		4	6,3		
		Interesses específicos e restritos.				3	3	4,8		
		Dificuldades na compreensão de regras sociais.				2	2	3,2		
		Atitude do aluno perante a leitura			2		2	3,2		
		Complexidade dos textos.			2		2	3,2		
		Desconhecimento dos fatores.	1				1	1,6		
		Múltiplos fatores				1	1	1,6		
	Dificuldades na comunicação oral.				1	1	1,6			
		Subtotal	7	13	29	14	63	100,0		
	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	Prejudicam a aprendizagem de todas as disciplinas	2	5	3	6	16	36,4	3,8	
		Afetam negativamente a socialização		5	7	3	15	34,1		
		Geram frustração do próprio aluno.	1		2	5	8	18,2		
		Terão impacto na vida futura.	2	1			3	6,8		
		Inibem a autonomia			2		2	4,5		
		Subtotal	5	11	14	14	44	100,0		
	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	O nível de desempenho na CL é variável	6	5	2		13	35,1	3,2	
		Gosto pela leitura			6		6	16,2		
		O desempenho da CL entre alunos com e sem PEA é variável.	4				4	10,8		
		Bom desempenho da leitura oral		3			3	8,1		
		A CL depende da motivação e interesse dos alunos.			1	2	3	8,1		
		Dificuldades na CL			2		2	5,4		
		Grau de dificuldade na CL dependente do nível de PEA.	2				2	5,4		
		A relação é variável.				1	1	2,7		
		Resistência em relação à leitura.	1				1	2,7		
		O interesse pela leitura depende da frequência e rotina desta atividade.				1	1	2,7		
		Os livros em formato áudio promovem o gosto pela leitura.				1	1	2,7		
		Subtotal	13	8	11	5	37	100,0		
TEMA 5 -Percepções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	Adequação e sucesso das estratégias usadas	5	5	6	9	25	40,3	5,4	
		Observação do comportamento do aluno	4	7			11	17,7		
		Percepção negativa sobre o recurso a trabalhos que requerem exposição por parte do aluno.		2		5	7	11,3		
		Sucesso das estratégias dependente da atitude do aluno.			6		6	9,7		
		Avaliação como forma de ajuste e adequação das estratégias promotoras do desenvolvimento da CL.				5	5	8,1		
		Avaliação contínua do aluno.				3	3	4,8		
		Percepção positiva acerca do contributo do apoio especializado aos alunos com PEA na CL.			2		2	3,2		
		Alteração de rotinas não é aconselhável			2		2	3,2		
		Utilização de fichas de avaliação	1				1	1,6		
		Subtotal	10	14	16	22	62	100,0		
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	A atitude de aceitação das características do aluno.	2	16		11	29	48,3	5,2	
		O docente deve conhecer bem os seus alunos.	1	7	3		11	18,3		
		Motivar para a leitura.	1	3	2	4	10	16,7		
		O professor deve partir dos interesses do aluno para o motivar para a leitura.		6			6	10,0		
		O professor deve valorizar o sucesso do aluno.		3			3	5,0		
		Estimular a compreensão dos textos	1				1	1,7		
		Subtotal	5	35	5	15	60	100,0		
		Total								1156

ANEXO K

Quadro-síntese das entrevistas
aos alunos: categorias,
subcategorias, UR, FA e FR

| | " | | " |

Quadro-síntese das entrevistas aos alunos: categorias, subcategorias, UR, FA e FR

Tema	Categoria	Subcategoria	S.	L.	Total FA (%)	Total FR (%)	Total FR (%)
TEMA 1 Perceções sobre a relação do aluno com PEA com a leitura	A relação dos alunos com PEA com a leitura.	Relação direta entre o gosto pela leitura e a compreensão dos textos.	11	10	21	58,3	16,9
		Gosto pela leitura.	4	2	6	16,7	
		Consciência da existência de dificuldades na CL.	3	2	5	13,9	
		Gosto pela leitura associado ao tipo de texto.		4	4	11,1	
		Subtotal	18	18	36	100,0	
	Estratégias utilizadas pelos alunos com PEA para compreenderem os textos.	Pedido de ajuda a professores e pais.	5	5	10	38,5	12,2
		Repetição e automonitorização da leitura pelo aluno.		6	6	23,1	
		Recurso a leitura individual e silenciosa.		6	6	23,1	
		Utilização de recursos audiovisuais.	1	2	3	11,5	
		Leitura de resumos.		1	1	3,8	
		Subtotal	6	20	26	100,0	
	Principais dificuldades manifestadas pelos alunos com PEA na CL.	Dificuldades na descodificação.	3	4	7	33,3	9,9
		Insegurança na leitura em voz alta perante os pares.		5	5	23,8	
		Repertório vocabular limitado.	2	1	3	14,3	
		Dificuldades na CL.	2	1	3	14,3	
		Esquecimento do que já foi lido anteriormente.	1	1	2	9,5	
		Ritmo de leitura.	1		1	4,8	
		Subtotal	9	12	21	100,0	
	Causas associadas às dificuldades na CL	Falta de motivação face à leitura.		5	5	55,6	4,2
		Tempo limitado para tarefas relacionadas com a leitura.		4	4	44,4	
		Subtotal	0	9	9	100,0	
TEMA 2 Perceções sobre o papel do docente no desenvolvimento da CL na PEA	Estratégias utilizadas pelos docentes para promoverem a CL dos seus alunos com PEA.	Leitura frequente em sala de aula.	2	5	7	24,1	13,6
		Recurso a leitura em voz alta	4	2	6	20,7	
		Questionamento sobre os textos.	4	1	5	17,2	
		Realização de textos sobre as leituras.		3	3	10,3	
		Explicação dos textos.	1	1	2	6,9	
		Atividades de velocidade leitora.		1	1	3,4	
		Esclarecimento sobre vocabulário	1		1	3,4	
		Recurso a vídeos.	1		1	3,4	
		Recurso ao desenho.	1		1	3,4	
		Correção	1		1	3,4	
		Auxílio nos momentos de avaliação.	1		1	3,4	
		Subtotal	16	13	29	100,0	
	Avaliação do impacto das estratégias implementadas para desenvolver a CL dos alunos com PEA.	Perceção positiva acerca do contributo do apoio especializado na CL.	7	4	11	44,0	11,7
		A leitura regular dos textos escolares promove a CL.		8	8	32,0	
		Adequação e sucesso das estratégias usadas pelo professor.	2	4	6	24,0	
		Subtotal	9	16	25	100,0	
	Contextos e recursos necessários para o desenvolvimento da CL	Regularidade e frequência da leitura.		7	7	58,3	5,6
		Ausência de limites temporais.		3	3	25,0	
		Existência de dicionários.		2	2	16,7	
		Subtotal	0	12	12	100,0	
	Papel do docente no desenvolvimento da CL dos seus alunos PEA	Motivar para a leitura.		5	5	50,0	4,7
		Auxiliar na CL.	3	1	4	40,0	
		Ler com o aluno.	1		1	10,0	
		Subtotal	4	6	10	100	

Tema	Categoria	Subcategoria	S.	L.	Total FA (%)	Total FR (%)	Total FR (%)
TEMA 3 Perspetivas sobre a leitura e CL	Consequências das dificuldades na CL na vida do aluno com PEA	Prejudicam a aprendizagem das	5	6	11	55,0	9,4
		Terão impacto na vida profissional.		4	4	20,0	
		As dificuldades desaparecerão com o passar do tempo.		2	2	10,0	
		Relação com os pares.	2		2	10,0	
		Geram insegurança do próprio aluno face à leitura.		1	1	5,0	
		Subtotal	7	13	20	100,0	
	Importância da leitura e da compreensão leitora	Compreensão dos sentidos implícitos.		6	6	46,2	6,1
		Ligação afetiva com os textos.		3	3	23,1	
		Alargamento lexical		1	1	7,7	
		Alargamento do conhecimento.		1	1	7,7	
		Importância de ler bem	1		1	7,7	
		Poder ler em voz alta nas aulas.	1		1	7,7	
		Subtotal	2	11	13	100,0	
	Características de um leitor competente	Ler e compreender vários livros.	1	4	5	41,7	5,6
		Ler com rapidez.		2	2	16,7	
		Conhecer o significado do vocabulário.	2		2	16,7	
		Compreender os textos.		1	1	8,3	
		Ler em voz alta	1		1	8,3	
		Ler com rapidez.	1		1	8,3	
		Subtotal	5	7	12	100,0	
	Total				213		100,0

ANEXO L

Exemplo de uma análise de
conteúdo de uma observação
naturalista de uma aula de
Português

| | " | | " |

Análise de conteúdo de uma observação naturalista a uma aula de Português de 5.º ano a 11 de abril de 2024

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	TOTAL DE UR
Caracterização do contexto de aprendizagem	Preparação dos recursos materiais.	A professora prepara os materiais necessários para a aula	“A P3 liga o computador” “e projetor”	2
	Criação de um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem pela professora.	A professora pede aos alunos a calma e a atenção necessárias para a aula decorrer tranquilamente.	“enquanto pede aos alunos que se sentem” “se calem” “e registem o sumário”	3
Comunicação da PER com os alunos.	Explicação oral de conteúdos e tarefas para o grupo-turma.	A professora dá explicações aos alunos de uma forma expositiva, sem diferenciação.	“A P3 dirige-se à turma” “e pergunta se todos têm o livro em análise”	2
		A professora dá instruções sobre as tarefas a realizar.	“e a P3 indica que é de leitura obrigatória” “e, como tal, têm de o ter”	2
	Utilização de registos escritos no quadro para todos os alunos.	A professora faz registos no quadro para os alunos copiarem para os seus cadernos.	“A P3 projeta o sumário: “Características e vocabulário do texto dramático”	1
	Pedido de intervenção oral dos alunos.	A professora pede a intervenção oral de todos os alunos na aula.	“A P3 pergunta à turma o que é que o músico António ensinou à Princesa”	1

	Restrição da intervenção oral dos alunos.	A docente não deixa que os alunos respondam às perguntas que direciona ao aluno com PEA.	“Alguns alunos querem responder, mas a P3 não deixa”	1
Comunicação da PER com o aluno com PEA.	Questionamento sobre possíveis dúvidas do aluno.	A professora pergunta ao aluno como decorre o trabalho.	“A P3 aproxima-se do S.” “A P3 pergunta”	2
	Correção	A professora corrige o desempenho do aluno na leitura.	“A P3 aponta alguns erros, que o S. corrige” “Depois de corrigir os erros ortográficos” “A P3 corrige o aluno enquanto este lê” “Umas linhas mais abaixo, a P3 interrompe a leitura, chamando à atenção para a pontuação” “A P3 vai corrigindo algumas incorreções e o aluno repete”	5
	Elogio.	A professora elogia o trabalho do aluno com PEA.	“No fim, elogia-o”	1
Atitude do docente face ao aluno com PEA.	Atenção ao seu trabalho e atitude	A professora está atenta ao comportamento do aluno com PEA.	“A P3 questiona: – Já estás cansado? Então, vamos parar um bocadinho. Podes voltar para o teu lugar”	1
	Proteção do aluno face à atitude de troça da turma.	A docente repreende os alunos porque troçaram da resposta incorreta do aluno com PEA.	“A P3 diz: — Meninos, não aceito nem tolero este tipo de comportamentos” “Temos de respeitar!” “Qualquer um de nós pode errar e dizer um disparate”	3

Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com o aluno com PEA.	Recuperação e ativação da memória do aluno com PEA.	A professora procura que o aluno com PEA se recorde dos conteúdos lecionados anteriormente.	“– Qual foi o sumário da aula passada? Onde o escreveste? Qual foi o número da lição?” “A P3 pergunta: – S, lembras-te da fala das personagens que viste ontem no teatro?” “Já aprendemos a descrever personagens, psicologicamente e fisicamente” “E a senhora que a ajudava? Lembras-te dela?”	4
	Repetição/reformulação dos esclarecimentos prestados.	A professora reformula/repete as respostas/esclarece o aluno com PEA.	“A P3 diz: – Então, o rei fez orelhas”	1
	Disponibilização de uma ficha de trabalho individualizada.	O aluno com PEA realiza fichas de trabalho e tarefas distintas das dos seus colegas.	“A P3 diz ao S. que não escreva ainda” “Pede que espere um pouco” “A P3 diz: –Isso. Então, agora escreve a data. E o teu sumário é “Análise da obra, abre aspas, <i>O Príncipe Nabo</i>, fecha aspas”.	4
	Recurso à autocorreção.	A docente pede ao aluno com PEA que compare o seu texto com o que professora ditou para autocorreção.	“A P3 pergunta: – Já está? Agora compara o que escreveste com o que eu tenho aqui no meu caderno e vê está bem”	1
	Questionamento oral e escrito sobre o texto em análise.	A professora faz perguntas ao aluno sobre o texto que leu, apelando à sua capacidade de integrar e avaliar a informação (leitura inferencial).	“Percebeste? Explica lá tu” “A P3 pergunta: – O que isso significa?” “– O Bobo. Porquê? - questiona a P3” “e a P3 pergunta porquê” “A P3 pede: – Explica lá. Como é que era a princesa?” “Como é que era psicologicamente?”	9

			“Era simpática? Porquê?” “A P3 pergunta: – Porquê?” “Qual é a diferença entre a vida no palácio e a vida nesta casa?”	
		A professora questiona o aluno sobre as suas preferências ao longo da leitura de um texto.	“A P3 indica: – Aqui diz que o espetáculo foi divertido. Qual foi a personagem que preferiste?” “– E para além do Bobo, gostaste da princesa? - pergunta a P3. “A P3 pergunta: – E do Rei, gostaste?” “A P3 pergunta ao S.: – Não achaste o Rei divertido? Porquê?” “A P3 pergunta porquê:” “A P3 pergunta: – E do Príncipe Nabo, gostaste?” “A P3 pergunta: – Não gostas de música?” “A P3 pergunta: – Então, o que é que ele disse que tu não gostas?”	8
		A professora faz perguntas ao aluno, apelando à sua capacidade de identificação de informações explícitas no texto (leitura literal).	“A P3 pergunta: – S., gostaste da peça. Mas a brincar, a brincar, o Bobo diz umas verdades. O que ele dizia?” “A P3 pergunta: – E onde estava ela, quando estava a descascar batatas?” “A P3 questiona: – Quem era?”	3
		A professora faz perguntas fechadas sobre o texto em análise.	“A P3 pergunta: – Era rica ou pobre?” “A P3 acrescenta: – E vaidosa. Nova ou velha?” “A P3 pergunta: – Mas ela sabia que ele era o príncipe?” “A P3 dirige-se ao S., novamente, e pergunta-lhe: – S., então e ela gostava de trabalhar na casa do músico?” “Era mais feliz?”	5
	Explicação/orientação do aluno na leitura e na	A professora explica ao aluno com PEA algumas	“A P3 diz: – Então, o rei estava irritado porque a filha gozava com os pretendentes, por isso, finge que não ouve as reclamações da filha e entrega-a ao músico António”	7

	compreensão dos textos.	sequências textuais pelas suas palavras.	“Portanto, fez orelhas moucas...” “Fingiu-se de surdo” “Ignorou a filha” “A P3 sintetiza” “e esclarece que o príncipe, na verdade, era o músico António, que casou com a princesa para lhe dar uma lição pela sua vaidade e arrogância” “A P3 diz: – Pois... Tinha saudades da sua vida e do palácio, onde tudo era fácil. Tinha criados”	
		A professora induz as respostas do aluno com PEA.	“A P3 acrescenta: – Então, se foi o 44, hoje é...” “Sentia a falta de...”	2
	Esclarecimento sobre o significado do vocabulário específico.	A professora esclarece o significado de vocabulário presente nos textos.	“A P3 indica: – É o rei. São palavras sinónimas. Podes continuar” “– É fingir não ouvir nada” “A P3 corrige: – Não. Quer dizer que dá a sua filha para casar”	3
		A docente questiona o aluno sobre o significado de algum vocabulário e expressões.	“Quando o S. lê a palavra “troçava”, a P3 interrompe a leitura e pergunta-lhe se sabe o que significa a palavra” “A P3 interrompe novamente e questiona: – S., sabes o que significa “monarca”?” “A P3 interrompe novamente: – Sabes o que significa “fazer orelhas moucas”?” “O que quer dizer esta expressão?” “A P3 pergunta: – E agora, o que quer dizer “entregar a mão da sua filha?”	5

	Leitura dos textos em voz alta.	A professora pede ao aluno com PEA que leia um texto.	“a P3 pede ao S. que leia oralmente o sumário” “A P3 pergunta: – Podes vir aqui à frente e ler este texto?” “e retoma a leitura oralizada” “Podes continuar” “O S. lê” “O S. retoma a leitura”	6
Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos em geral.	Recurso a fichas de trabalho.	A docente recorre a fichas de trabalho, que entrega a todos os alunos.	“A P3 distribui fotocópias de uma ficha com a sinopse da obra e umas fotografias do espetáculo a que os alunos assistiram no dia anterior” “A P3 distribui uma fotocópia sobre o vocabulário característico do texto dramático”	2
	Recurso a trabalho individual dos alunos.	Os alunos realizam os trabalhos individualmente.	“Pede aos alunos que respondam individualmente às perguntas da ficha”	1
Participação do aluno com PEA.	Ausência de resposta às solicitações da professora.	O aluno com PEA não responde às perguntas da professora.	“O S. não responde” “Silêncio do aluno” “O S. não responde” “O aluno não responde”	4
	Cumprimento das solicitações da professora.	O aluno cumpre a solicitação da professora.	“O S. obedece” “O S. repete as palavras que a P3 corrige”	2

		O aluno com PEA responde corretamente às perguntas da professora.	“O S. responde: – Sim. Do Príncipe Nabo e do António” “O S. responde que é gozar” “Responde o S.: – Porque faz o que quer. Disparates e depois ficou sozinho” “O S. responde que não” “O S. responde que era rica” “O S. responde: – Nova” “O S. responde: – Na casa do Príncipe Nabo” “O S. responde negativamente” “O S. responde que não” “e completa a frase: —... do seu pai e da sua casa” “O S. responde: Sim.” “O S. justifica: – Porque era francesa” “O S. responde: – Não. Porque era o músico” “O S. responde: – Gosto. Mas não gosto deste” “O S. responde que não” “O S. responde: – Foi este (Aponta para a imagem)” “(Aponta para a imagem)” “(Aponta para a imagem)”	18
Dificuldades do aluno com PEA.	Leitura em voz alta.	O aluno com PEA manifesta dificuldades na leitura em voz alta.	“e lê em voz alta o texto, de forma silabada” “desrespeitando alguma pontuação” “Faz algumas trocas fonémicas” “e orienta a sua leitura com o dedo”	4

	Desconhecimento de vocabulário	O aluno com PEA desconhece o significado de algumas palavras.	“O S. responde que não” [não conhece o significado de vocabulário] “– É mouco” [o aluno não compreendeu/registou o significado da palavra] “O S. responde: – Quer dizer que era para “despedir das pessoas”.	3
	Desatenção.	O aluno mostra sinais de distração e agitação durante a aula.	“Agita os braços” “vira-se para a parede” “O S. agita-se” “olha para o chão”	4
	Memorização.	O aluno não se recorda dos conteúdos de aprendizagens feitas anteriormente.	“O S. responde negativamente”	1
	Dificuldades na compreensão textual.	O aluno revela dificuldades em responder às perguntas da docente sobre o texto em análise.	“O S. diz: – Eu estou a dizer a verdade a ti, princesa. Vão casar e depois a peça acabou e saímos” “O S. responde: – Porque ele diz que “amanhã vai à pesca”. E conseguiu ir à pesca porque deixou a princesa ir, foi descascar batatas” “O S. responde: – Não estou habituado” “O S. responde que não sabe porquê”	4
Participação dos alunos em geral.	Falta de material exigido pelo docente.	Alguns alunos não reúnem todo o material necessário para acompanharem a aula.	“Alguns respondem que não”	1
	Reação negativa face às respostas do aluno com PEA.	Os alunos fazem silêncio quando o aluno com PEA dá uma resposta imprevisível e descontextualizada.	“[silêncio] “e da restante turma” “Alguns alunos entreolham-se”	2

		Os alunos troçam das respostas incorretas e descontextualizadas do aluno com PEA.	“Ouvem-se os risos dos colegas”	1
	Resposta adequada às solicitações da professora.	Os alunos intervêm na aula, respondendo às perguntas das professoras.	“Alguns alunos acrescentam outras informações” “e indicam as suas personagens favoritas” “Um aluno responde que era o músico António” “Um aluno responde que aprendeu a não ser vaidosa e a não tratar mal os outros”	4
Eficácia das estratégias implementadas pelos professores.	Compreensão	O aluno compreende o significado das palavras quando a PEE o explica.	“O S. responde: – Moucas, surdo” “O S. completa a frase: – ... moucas”	2
	Ineficácia das explicações providenciadas pela professora ao aluno com PEA.	Apesar de a professora explicar algumas vezes, o aluno com PEA não compreende a situação relatada no texto.	“O S. diz à P3 que não percebeu nada” “e o S. responde novamente que não compreende como é que o príncipe e o António podem ser os mesmos”	3

ANEXO M

Exemplo de uma análise de
conteúdo de uma observação
naturalista de uma aula de
Matemática

| | " | | " |

Análise de conteúdo de uma observação naturalista a uma aula de Matemática de 9.º ano a 29 de abril de 2024

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	TOTAL DE UR
Caracterização do contexto de aprendizagem	Preparação dos recursos materiais.	A professora prepara os materiais necessários para a aula	“A professora (P2) liga o computador” “A P2 demora algum tempo a preparar os materiais”	2
	Disposição tradicional da sala de aula.	Os alunos ocupam mesas e cadeiras organizadas em filas, de frente para o quadro.	“Os alunos já estão sentados na sala de aula virados para o quadro” “Quando a P2. entra na sala de aula, a maioria dos alunos está sentada”	2
	Lugar do aluno com PEA sem destaque.	O aluno com PEA ocupa um lugar a meio da sala, sem diferenciação.	“A aluna com PEA está sentada junto de outro colega, num lugar sem destaque”	1
	Distração e agitação dos alunos.	Os alunos conversam entre si e distraem-se, criando ruído.	“e a conversar” “Os alunos começam a ficar agitados” “e com conversas paralelas”	3
	Criação de um ambiente tranquilo e propício à	A professora pede aos alunos a calma e a atenção necessárias	“A P2 pede que se calem para dar início à aula.” “Avisa os alunos para fazerem silêncio” “Interrompe a explicação para pedir aos alunos que se calem”	3

	aprendizagem pela professora.	para a aula decorrer tranquilamente.		
Comunicação da PER com os alunos.	Explicação oral de conteúdos para o grupo turma.	A professora dá explicações aos alunos de uma forma expositiva, sem diferenciação.	“Portanto, o sumário é “Os principais conceitos estatísticos. Histograma. Realização de exercícios”. “A P2 repete o sumário” “fala com a turma” “Indica as regras para se fazerem sondagens e censos” “A P2 questiona a turma: — O que é a moda?”	5
		A professora leciona a aula junto do quadro, de frente para os alunos.	“A P2 fica em frente ao quadro” “A P2 volta para junto do quadro e retoma a aula”	2
	Advertência da professora sobre o rigor das respostas.	A docente avisa os alunos sobre a necessidade de serem rigorosos na resolução dos exercícios.	“Nas probabilidades, têm de ter muito cuidado com a interpretação” “Não é difícil, mas têm de estar atentos ao enunciado” “Geralmente, há muito texto e a resposta pode ser curta” “E há coisas que têm de ser subentendidas e não estão explícitas”	4
	Utilização de registos escritos no quadro para todos os alunos.	A professora faz registos no quadro para os alunos os copiarem para os seus cadernos.	“e a projetar os exercícios no quadro” “P2 regista no quadro a resposta” “e faz registos no quadro. “Regista no quadro” “Faz o mesmo para a mediana”	5

	Pedido de intervenção oral dos alunos.	A professora pede a intervenção oral de todos os alunos na aula.	“— As variáveis estatísticas podem ser de duas formas. Quais?” “Vai fazendo perguntas aos alunos” “A P2 pede aos alunos que lhe expliquem como se faz a média”	3
Comunicação da PER com o aluno com PEA.	Ausência de pedido de intervenção do aluno.	A professora não pede a intervenção oral do aluno.	“e P2 não solicita a sua intervenção”	1
	Pedido de intervenção oral do aluno.	A professora pede a intervenção oral do aluno.	“A P2 pede a intervenção da L.” “perguntando-lhe”	2
Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com a turma em geral.	Exemplificação e concretização de raciocínios.	A professora dá exemplos concretos para explicar os conteúdos lecionados.	“dando exemplos concretos” “Exemplifica com uma notícia atual (eleições no Futebol Clube do Porto)” “exemplificando no quadro “ “Para todos os conceitos, a P2 dá um exemplo”	4
	Utilização de recursos visuais.	A professora utiliza gráficos e tabelas para promover a compreensão dos conteúdos a lecionar.	“Desenha um esquema no quadro” “A P2 regressa ao esquema” “Para exemplificar, a P2 desenha tabelas de no quadro” “Faz o mesmo para calcular a média, mediana e moda” “Qual é, neste gráfico?”	5
	Esclarecimento do significado do vocabulário/conceitos.	A professora esclarece o significado de vocabulário específico	“e explica cada conceito” “Chama a atenção para o radical das palavras “quantitativa” e “quantidade” “Faz o mesmo para as palavras “qualitativa” e “qualidade” “A P2, a propósito do conteúdo que está a ser lecionado, distingue sondagem de censo”	9

		da disciplina a todos os alunos.	“Explica o que é a moda” “e escrevendo a sua definição” “Esclarece, seguidamente o que é a “amplitude de dados” “A P2 esclarece o que é a palavra “quartil” “e um aluno confund2 com “quadril”. A P2 distingue as duas palavras”	
	Recuperação e ativação da memória dos alunos.	A professora procura que os alunos se recordem dos conteúdos lecionados anteriormente.	“A P2 avisa: — Vamos recordar conceitos estatísticos, histograma e vamos fazer exercícios”	1
Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com o aluno com PEA.	Leitura dos textos em voz alta.	A professora pede ao aluno que leia em voz alta.	A pedido da professora, a L. lê o sumário em voz alta.	1
	Questionamento oral e escrito sobre os textos e conteúdos lecionados.	A professora faz perguntas sobre os conteúdos em análise ao aluno.	“— Desta tabela (aponta para a tabela), o que posso pedir? “Destes dados, o que se pode calcular?”	1
Participação do aluno com PEA.	Cumprimento das solicitações da professora.	O aluno cumpre as instruções da professora.	“incluindo a L.” [copia a informação para o caderno]	1
	Ausência de participação.	O aluno não intervém na aula.	“A L. está sentada, em silêncio, com o caderno aberto” “A L. não intervém”	2
	Desatenção.	O aluno mostra sinais de distração e	“A L. mexe no cabelo”	2

Dificuldades do aluno com PEA.		agitação durante a aula.	“e folheia o dossiê”	
	Memorização.	O aluno não se recorda dos conteúdos de aprendizagens feitas anteriormente.	“A L. responde que não sabe”	1
Participação dos alunos em geral.	Resposta adequada às solicitações da professora.	Os alunos intervêm na aula, respondendo às perguntas das professoras.	“Um aluno responde que podem ser quantitativas e qualitativas” “que vão respondendo” “Um aluno responde corretamente e P2 confirma”	3
		Os alunos cumprem as instruções da professora	“e os alunos registam-no no caderno” “Os alunos... copiam o esquema para os seus cadernos” “Os alunos copiam”	3
	Ausência de resposta por parte dos alunos às solicitações da professora.	Os alunos não respondem à professora.	“Ninguém responde” “mas ninguém responde”	2

Dsds

ANEXO N

Exemplo de uma análise de
conteúdo de uma observação
naturalista de uma aula de
História

| | " | | " |

Análise de conteúdo de uma observação naturalista a uma aula de História e Geografia de Portugal de 5.º ano a 12 de abril de 2024

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO (UR)	Total de UR
Caracterização do contexto de aprendizagem	Preparação dos recursos materiais.	A professora prepara os materiais necessários para a aula	“prepara a aula” “ligando o computador” “e projetor” “A P1 liga o computador” “e o projetor”	5
	Criação de um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem pela professora.	A professora pede aos alunos a calma e a atenção necessárias para a aula decorrer tranquilamente.	“Pede aos alunos que se acalmem” “e se foquem na aula”	2
	Lugar diferenciado do aluno com PEA.	O aluno com PEA ocupa um lugar diferenciado dos restantes colegas.	“e diz-lhe que tem de ir para a mesa do fundo da sala para trabalhar com a PEE” “O S. vai para a mesa reservada para ele acompanhado pela PEE”	2

Comunicação da PER com os alunos em geral.	Explicação oral de conteúdos e tarefas para o grupo-turma.	A professora dá explicações aos alunos de uma forma expositiva, sem diferenciação.	“a P1 dirige-se à turma e recorda o que foi feito na aula anterior” “Pergunta aos alunos de que assunto trataram na aula anterior” “A P1 pergunta a toda a turma: — O que são seteiras?” “A aula prossegue com interação entre a P1 e alunos” “A P1 interrompe a visualização do vídeo e pergunta à turma quando é o século XII” “A P1 explica como se faz o cálculo dos séculos e dá exemplos. “A P1 interrompe o vídeo para explicar a função de cada parte” “A P1 explica a constituição do castelo à turma” “	8
	Utilização de registos escritos no quadro para todos os alunos.	A professora faz registos no quadro para os alunos copiarem para os seus cadernos.	“Escreve o sumário: “A arquitetura militar na Reconquista Cristã. O Condado Portucalense”	1
Comunicação da PER com o aluno com PEA.	Comunicação individual entre a professora e o aluno com PEA.	A professora dá mais atenção ao aluno com PEA quando a restante turma está ocupada a realizar uma tarefa.	“A P1 fala com o S” “A P1 aproxima-se”	2
	Elogio.	A professora elogia o trabalho do aluno com PEA.	“Obrigada pela tua ajuda. Foi muito importante”	1

Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com o aluno com PEA.	Repetição/reformulação dos esclarecimentos prestados pela professora ao aluno com PEA.	A professora reformula/repete as respostas/esclarece o aluno com PEA.	“A P1 esclarece: – Pois, têm de fazer o uso da catapulta para conquistar o castelo” “A P1 responde: –Isso cria uma profissão, os arqueiros, aqueles que disparam flechas com os arcos” “A P1 indica: — Sim, por vezes construíam castelos junto a rios, outras vezes faziam fossas para proteção” “A P1 diz: — Claro, construíam castelos grandes para maior proteção” “— Sim, mas também vemos aqui o uso do azeite a ferver que entornavam. Não era para atacar, mas era utilizado por quem estava a defender. Para além disso, também eram lançadas pedras grandes. Imagina que as quem subia estas escadas a levar com algumas pedras! Muitos morriam ou caíam.”	5
	Utilização de recursos visuais para promover a compreensão e aprendizagem.	A professora utiliza recursos visuais para promover a CL do aluno com PEA.	“— E o que estamos a ver aqui?” “— Isto mostra o quê? Estão a tomar o castelo, a bem ou a mal?” “— Como protegiam o castelo? O que é que há volta para os proteger?” “E aqui a porta é grande ou pequena?” “A P1 pergunta ao S. se quer ajudar a analisar aquelas imagens sobre a arquitetura militar do tempo da reconquista cristã junto ao quadro para todos os colegas”	5

	Disponibilização de ficha de trabalho diferenciado.	O aluno com PEA realiza fichas de trabalho e tarefas distintas das dos seus colegas.	“abre o manual na página que irá ser explorada em aula para o S. trabalhar individualmente com a PEE” “Fornece-lhe uma ficha de trabalho diferente da dos colegas”	2
	Sinalização de aspetos que facilitam a interpretação e compreensão de texto.	A professora aponta para os textos/imagens para orientar a interpretação/compreensão do aluno com PEA.	“apontando para a imagem projetada” “Aponta” “E o que é que usa aqui? (Aponta.)” “A P1 aponta para o castelo e pergunta”	4
	Questionamento oral e escrito sobre o texto em análise,	A professora pede ao aluno com PEA que explique um conteúdo lecionado/excerto textual/imagem.	“A P1 pergunta” “A P1 pergunta” “A P1 pergunta: — Mais alguma coisa que achas que deves explicar?”	3
	Esclarecimento sobre o significado do vocabulário/conceitos.	A professora recorre à família de palavras para explicar vocabulário específico.	“São pequenas janelas em que os arqueiros estavam no interior, disparavam flechas, ou seja, setas, para o exterior para atingir quem estava a atacar. Seteiras vem de setas”	1
Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos em geral.	Utilização do manual.	A professora faz uso do manual para lecionar.	“Enquanto isso, a P1 indica à turma que devem abrir o manual nas páginas 110 e 112”	1
	Utilização de recursos audiovisuais.	A professora utiliza recursos audiovisuais com toda a turma sobre os conteúdos lecionados.	“Entretanto, a P1 mostra um vídeo à turma sobre a constituição dos castelos medievais” “A P1 expõe uma imagem do castelo de Almourol” “e passa outro vídeo sobre o mesmo” “A P1 retoma o vídeo sobre o castelo” “A P1 retoma o vídeo”	5
Estratégias de ensino-aprendizagem	Trabalho individual e diferenciado.	O aluno executa trabalho diferenciado com o apoio da PEE.	“O S. prossegue o trabalho com a PEE” “e o S. retoma o trabalho com a PEE”	2

dinamizadas pela PEE com o aluno com PEA.	Questionamento oral e escrito sobre os textos.	A PEE faz perguntas ao aluno com PEA sobre o texto em estudo.	“A PEE pergunta: — E para que servem os instrumentos?” “A PEE pergunta: — E para que serve?” “A PEE pergunta: — Quem são estas pessoas?” “A PEE diz: — Mas as pessoas têm uma profissão. Qual é a profissão delas?” “A PEE pergunta: — Porque achas que atiravam o azeite a ferver? “Para quê? Que acontece se alguém levar com azeite a ferver?” “A PEE pergunta: — O que é que esta pessoa está a fazer?” “A PEE pergunta ao S.: — Estás a perceber a explicação da P1?” “e pergunta: — Então, quem são os arqueiros?” “O que faz o arqueiro?” “Qual era o seu trabalho?” “A PEE pergunta: — Então, o arqueiro tem um trabalho. Qual é? O que é que faziam?” “A PEE diz: — Mas também podem ser outros. Quem?”	12
		A PEE pede ao aluno que explique e parafraseie oralmente conteúdos.	“A PEE diz: — Pois... era uma forma que as pessoas usavam para se de...”	1
		A PEE pede ao aluno que responda por escrito a perguntas sobre os	“A PEE redige uma pergunta no caderno do S. e aponta para ela”	1

		conteúdos que foram previamente explicados.		
	Leitura em voz alta.	A PEE pede ao aluno com PEA que leia em voz alta.	“A PEE pede ao S.: — Lê em voz alta as legendas” “Pede ao S. que a leia: — Lê em voz alta”	2
	Sinalização de aspetos que facilitam a interpretação e compreensão de texto.	A PEE aponta para os textos/imagens para orientar a interpretação/compreensão do aluno com PEA.	“A técnica aponta para os mapas” “O que representa esta imagem? (aponta)” “A PEE pergunta: — E quem são estas pessoas? (Aponta)” “PEE – Sabes-me dizer para que é que isto serve? (Aponta)” “Diz-me, olhando para aqui, (aponta) que outras formas usavam para se defender?” “Vê esta parte da imagem. (Continua a apontar).” “A PEE aponta para a imagem e questiona: — E isto é o quê?” “O que representa esta imagem?” “Onde estão, nesta imagem?”	9
	Utilização de recursos visuais.	A PEE utiliza recursos visuais para promover a CL do aluno com PEA.	“A pergunta ao S.: – O que estes mapas representam?” “A PEE explora a ficha da aula anterior com mapas” “para associar a cor da legenda ao mapa” “A PEE pede: — Observa a evolução do território conquistado na Península Ibérica. (regressa ao livro)” “Muito bem, vamos então olhar outra vez para o livro”	5

	Recuperação e repetição de conteúdos	A PEE pede ao aluno que se recorde dos conteúdos trabalhados na aula anterior. A PEE reformula as respostas do aluno.	“A PEE pergunta: – Lembras-te disso, S.?” “A PEE mostra a ficha da aula anterior ao aluno”	2
			“A PEE diz: – Sim. O que os muçulmanos conquistaram e perderam” “Os cristãos e os muçulmanos tinham arqueiros e defendiam ou atacavam” “Tanto os muçulmanos como os cristãos tinham arqueiros”	3
Comunicação da PEE com o aluno com PEA.	Correção.	A PEE corrige o aluno.	“A PEE corrige”	1
	Incentivo	A professora motiva o aluno para a realização das tarefas.	“A PEE diz-lhe: – Vá, deixa isso. Vamos começar? Vamos escrever o sumário” “Tens de te esforçar para te focares mais” “A PEE insiste: – Vá, continua a escrever”	3
	Elogio.	A PEE elogia o aluno nas tarefas que executa corretamente.	“A PEE responde: – Boa!” “A PEE responde:– Muito bem” “Disseste muito bem”	3

Participação do aluno com PEA.	Ausência de resposta por parte do aluno às solicitações da professora.	O aluno com PEA não responde às perguntas das professoras.	“O S. fica em silêncio a olhar para a imagem projetada” “O S. fica em silêncio” “O S. olha, mas não responde”	3
	Recusa da aluna às solicitações da professora.	Ausência de resposta às solicitações da professora.	“mas o aluno diz que não quer trabalhar” “não quer ir para o fundo da sala” “O S. diz à PEE que não quer trabalhar porque está “chateado” com um colega” “e responde que não lhe apetece”	4
	Cumprimento das solicitações da professora.	O aluno cumpre a solicitação da professora.	“O S. levanta-se e vai até ao quadro, onde as páginas com as imagens estão projetadas” “O aluno obedece” “e começa a responder por escrito com o apoio da PEE.”	3

		O aluno com PEA responde corretamente às perguntas da professora	“O S. responde: – Os muçulmanos e os cristãos” “O S. responde: – Um castelo e os instrumentos de guerra” “S. responde:— Uma catapulta” “O S. responde: — Lançar pedras” “O S. diz: — Cristãos” “O S. responde: — Lançam arcos e flechas” “O S. responde: — Azeite a ferver” “Responde o S.: — Queima-se” “O S. completa:— Desaparecer!” “O S. responde: — É sobre o castelo de Almourol” “O S. aponta para a imagem dos arqueiros” “O S. diz: — Atiram flechas” “O S. responde: — Atiravam setas” “O S. diz: — São os cristãos” “O S. responde: — A catapulta” “O S. responde — A mal” “Responde: — O arco e a flecha” “Responde depois: — Um rio” “O S. responde: — Grande”	21
--	--	---	---	----

			“O S. olha para a imagem e aponta para a catapulta. Diz: — Sim. Lançar rochas com catapultas” “O S. põe o dedo no ar e responde que é em 1300.”	
	Interesse do aluno	O aluno com PEA interessa-se pela visualização de vídeos.	“O S. presta atenção ao mesmo” “O S. presta atenção ao vídeo” “e o S. toma atenção ao mesmo” “e o S. interrompe a escrita para o visualizar”	4
Dificuldades do aluno com PEA.	Desatenção.	O aluno mostra sinais de distração e agitação durante a aula.	“O S. boceja” “O S. faz vocalizações” “e desvia o olhar da explicação da P1” “S. olha para a turma” “brinca com o material”	5
	Memorização.	O aluno não se recorda dos conteúdos de aprendizagens feitas anteriormente.	“O S. responde que não”	1

ANEXO 0

Quadro-síntese das observações
naturalistas: categorias,
subcategorias, UR, FA e FR

Anabela | | ' | | | ' |

Quadro-síntese das observações naturalistas: categorias, subcategorias, UR, FA e FR

Temas	Categorias	Subcategorias	Português 5.º ano	Matemática 5.º ano	HGP. 5.º ano	Português 9.º ano	Matemática 9.º ano	História 9.º ano	Total FA (%)	Total FR (%)	Total FR (%)
TEMA 1 - Práticas para o ensino da compreensão leitora	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos com PEA	Questionamento oral e escrito sobre o texto em análise,	29	3	4	7	1	4	48	21,6	18,0
		Leitura dos textos em voz alta.	22	3	2	2	3	3	35	15,8	
		Esclarecimento sobre o significado do vocabulário/conceitos.	20	6	1		2	1	30	13,5	
		Explicação/orientação do aluno na leitura e compreensão dos textos.	15	9	2	1		2	29	13,1	
		Utilização de recursos visuais,	1	5	14				20	9,0	
		Disponibilização de uma ficha de trabalho diferenciado.	7	7	5				19	8,6	
		Repetição/reformulação dos esclarecimentos prestados pela professora ao aluno com PEA.	3	1	5		4		13	5,9	
		Recuperação e ativação da memória do aluno com PEA.	10			1			11	5,0	
		Sinalização de aspetos que facilitam a interpretação e compreensão de texto.		5	6				11	5,0	
		Correção do trabalho do aluno.					2		2	0,9	
		Esclarecimento e correção do aluno.				1		1	2	0,9	
		Antecipação das tarefas do aluno com PEA.	1						1	0,5	
		Recurso à autocorreção.	1						1	0,5	
		Subtotal	109	39	39	12	12	11	222	100,0	
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PER com os alunos em geral	Questionamento oral e escrito sobre os textos aos alunos.				32		10	42	27,1	12,6
		Esclarecimentos sobre o significado do vocabulário/conceitos.		2		6	12	1	21	13,5	
		Leitura em voz alta.		2		5	3	7	17	11,0	
		Utilização de recursos visuais.					6	8	14	9,0	
		Exemplificação e concretização de raciocínios.		7			5		12	7,7	
		Utilização de recursos audiovisuais,			5			3	8	5,2	
		Utilização do manual,			1	4		3	8	5,2	
		Recuperação e ativação da memória dos alunos.				1	1	5	7	4,5	
		Resolução de exercícios no quadro pelos alunos.				2	3		5	3,2	
		Correção e monitorização dos trabalhos dos alunos.				1	4		5	3,2	
		Recurso a trabalho individual dos alunos.	3			1			4	2,6	
		Explicação/orientação dos alunos na leitura e compreensão dos textos.				1		3	4	2,6	
		Recurso a fichas de trabalho.	3			1			4	2,6	
		Utilização de recursos áudio.				1			1	0,6	
		Simplificação do discurso.				1			1	0,6	
		Exemplificação						1	1	0,6	
		Solicitação de tarefas escritas sobre os textos em análise.				1			1	0,6	
		Subtotal	6	11	6	57	34	41	155	100,0	
	Estratégias de ensino-aprendizagem dinamizadas pela PEE com o aluno com PEA	Questionamento oral e escrito sobre os textos e conteúdos lecionados.		1	28				29	27,1	8,7
		Utilização de recursos visuais.			15				15	14,0	
		Leitura em voz alta.		1	11				12	11,2	
		Exploração do significado do vocabulário/conceitos.			12				12	11,2	
		Sinalização de aspetos que facilitam a interpretação e compreensão de texto.		1	9				10	9,3	
		Concretização de raciocínios abstratos.		9					9	8,4	
		Recuperação e repetição de conteúdos.			8				8	7,5	
		Trabalho individual e diferenciado.		5	2				7	6,5	
		Explicação das tarefas.		3					3	2,8	
		Recompensa		2					2	1,9	
		Subtotal	0	22	85	0	0	0	107	100,0	
	Eficácia das estratégias implementadas pelas professoras junto dos alunos com PEA	Compreensão do vocabulário.	2		3				5	55,6	0,7
		Ineficácia das explicações providenciadas pela professora ao aluno com PEA.	3		1				4	44,4	
		Subtotal	5	0	4	0	0	0	9	100,0	

Temas	Categorias	Subcategorias	Português 5.º ano	Matemática 5.º ano	HGP. 5.º ano	Português 9.º ano	Matemática 9.º ano	História 9.º ano	Total FA (%)	Total FR (%)	Total FR (%)
TEMA 2 - Ambiente e Contexto de Ensino/Aprendizagem	Comunicação da PER com os alunos em geral.	Explicação oral de conteúdos e tarefas para o grupo-turma.	10	14	14	6	16	4	64	54,2	9,6
		Utilização de registos escritos no quadro para todos os alunos.	1	6	2	5	10	3	27	22,9	
		Pedido de intervenção oral dos alunos.	1	3	3		4		11	9,3	
		Esclarecimento de dúvidas.	4	1	1				6	5,1	
		Advertência da professora sobre o rigor das respostas.					6		6	5,1	
		Restrição da intervenção oral dos alunos.	4						4	3,4	
		Subtotal	20	24	20	11	36	7	118	100,0	
	Participação dos alunos em geral.	Resposta adequada às solicitações do professor.	6	2		50	18	17	93	84,5	8,9
		Ausência de resposta por parte dos alunos às solicitações da professora.				5	2	2	9	8,2	
		Agitação e distração.	2	1					3	2,7	
		Reação negativa face às respostas do aluno com PEA.	3						3	2,7	
		Interajuda entre pares.		1					1	0,9	
		Falta de material exigido pelo docente.	1						1	0,9	
		Subtotal	12	4	0	55	20	19	110	100,0	
	Caracterização do contexto de aprendizagem	Criação de um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem pela professora.	12	4	5	2	3	9	35	36,5	7,8
		Preparação dos recursos materiais pela professora.	4	6	6	4	4	2	26	27,1	
		Distração e agitação dos alunos.				2	3	4	9	9,4	
		Deslocação da docente pela sala.				2	2	3	7	7,3	
		Lugar diferenciado do aluno com PEA.		1	5				6	6,3	
		Lugar do aluno com PEA sem destaque.				2	2	1	5	5,2	
		Disposição tradicional da sala de aula.				1	2	1	4	4,2	
		Colocação do aluno junto do docente.		2					2	2,1	
		Eliminação de elementos distratores do aluno com PEA.			1				1	1,0	
		Agitação dos alunos quando a docente dirige a sua atenção para o aluno com PEA.		1					1	1,0	
		Subtotal	16	14	17	13	16	20	96	100,0	
TEMA 3 - Participação e Desenvolvimento dos Alunos com PEA	Participação do aluno com PEA.	Cumprimento das solicitações da professora.	18	29	42	4	9	7	109	67,3	13,1
		Ausência de resposta por parte do aluno às solicitações da professora.	6	7	9	6	6	3	37	22,8	
		Recusa do aluno às solicitações das professoras.		4	7				11	6,8	
		Interesse			4				4	2,5	
		Reconhecimento de que não consegue responder às perguntas da docente		1					1	0,6	
		Subtotal	24	41	62	10	15	10	162	100,0	
	Dificuldades do aluno com PEA.	Desatenção.	12	17	14	3	4	1	51	45,9	9,0
		Leitura em voz alta.	9		6	5	2	5	27	24,3	
		Dificuldades na compreensão textual.	8			3		4	15	13,5	
		Memorização.	3	2	2		1	1	9	8,1	
		Impaciência	1	4					5	4,5	
		Desconhecimento de vocabulário	3					1	4	3,6	
		Subtotal	36	23	22	11	7	12	111	100,0	

Temas	Categorias	Subcategorias	Português 5.º ano	Matemática 5.º ano	HGP. 5.º ano	Português 9.º ano	Matemática 9.º ano	História 9.º ano	Total FA (%)	Total FR (%)	Total FR (%)
TEMA 4 - Interação e Comunicação com Alunos com PEA	Comunicação da PER com o aluno com PEA.	Correção	11		1	3			15	21,1	5,8
		Verificação e avaliação do trabalho do aluno		11			4		15	21,1	
		Elogio.	8	3	2				13	18,3	
		Contacto visual e gestual.					9		9	12,7	
		Incentivo.	1	4			3		8	11,3	
		Pedido de intervenção oral do aluno.				1	2		3	4,2	
		Comunicação individual entre a professora e o aluno com PEA.			2				2	2,8	
		Questionamento sobre possíveis dúvidas do aluno.	2						2	2,8	
		Ausência do pedido de intervenção do aluno.					1		1	1,4	
		Advertência	1						1	1,4	
		Explicação	1						1	1,4	
		Simplificação do discurso.				1			1	1,4	
	Subtotal	24	18	5	5	19	0	71	100,0		
	Atitude do docente face ao aluno com PEA.	Atenção ao seu trabalho e atitude.	3	5	3	12	2	1	26	55,3	3,8
		Monitorização de tarefas.		3	3		4	5	15	31,9	
		Proteção do aluno face à atitude da turma.	3						3	6,4	
		Compreensão das dificuldades do aluno com PEA.	2						2	4,3	
		Paciência com o aluno com PEA.	1						1	2,1	
		Subtotal	9	8	6	12	6	6	47	100,0	
	Comunicação da PEE com o aluno com PEA.	Incentivo.		6	5				11	42,3	2,1
		Correção.		2	7				9	34,6	
		Elogio.		6					6	23,1	
		Subtotal	0	14	12	0	0	0	26	100,0	
Total									1234		100,0

