

O LIVRO MULTIFORMATO EM CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Relatório de Projeto

LÚCIA DIAS RIBEIRO

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Sousa

Leiria, março, 2026

Educação Especial - domínio cognitivo e motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Várias foram as pessoas que contribuíram para que este estudo fosse concretizado, as quais tenho a destacar:

Um agradecimento especial à professora Doutora Célia Sousa pela orientação, disponibilidade e apoio.

Um agradecimento à professora Maria João Santos pela partilha de conhecimento e ajuda a planear e delinear o estudo, na disciplina de Seminário.

Um agradecimento especial à professora Andreia Graça, bem como à diretora do Agrupamento, onde foi realizado o estudo, professora Margarida Almeida pela forma como me receberam, acolheram e integraram.

Em particular um agradecimento às crianças do Centro Escolar por terem participado e colaborado de forma dedicada a este estudo.

Um agradecimento à colega de mestrado, Ana Cordeiro, pelo apoio.

Um agradecimento à Vanessa Leal por não me deixar desistir.

Um agradecimento especial à minha mãe pelo apoio incondicional.

A todos, o meu bem haja!

RESUMO

A construção do conhecimento é influenciada desde a infância pelo meio familiar, social e escolar, sendo a escola um espaço determinante para o desenvolvimento de competências. Contudo, nem todas as crianças aprendem da mesma forma, em particular as que apresentam necessidades educativas específicas, como Dislexia ou Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Surge assim a necessidade de disponibilizar recursos diversificados e acessíveis a todos.

O problema central deste estudo centra-se na dificuldade de acesso equitativo aos conteúdos da língua portuguesa por parte destes alunos. O principal objetivo consiste em analisar de que modo o livro multiformato pode contribuir para a inclusão e para a melhoria das aprendizagens. A questão de investigação formulada é: Qual o contributo do livro multiformato para a aprendizagem e inclusão escolar de crianças com necessidades educativas específicas?

Recorrendo a um estudo descritivo de natureza qualitativa, a investigação incide sobre uma turma do 4.º ano composta por dezassete alunos, incluindo dois com diagnóstico de dislexia e um com PHDA. O instrumento principal é o livro multiformato, concebido segundo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e integrando escrita fácil, pictogramas, braille, QR Codes com audiodescrição, narração oral, Língua Gestual Portuguesa e, por vezes, imagens em relevo.

Espera-se que a utilização deste recurso promova maior acessibilidade aos conteúdos, favoreça o envolvimento dos alunos com necessidades específicas e contribua para práticas pedagógicas mais inclusivas. O estudo procura, assim, evidenciar o potencial do livro multiformato como ferramenta de apoio à aprendizagem e à inclusão em sala de aula.

Este estudo pretende verificar o impacto que a utilização deste instrumento, que é o livro multiformato, tem em contexto escolar.

Palavras chave

DUA, inclusão, livro multiformato, leitura, necessidades específicas.

ABSTRACT

The construction of knowledge is influenced from early childhood by the family, social, and school environment, with the school representing a key space for the development of competencies. However, not all children learn in the same way, particularly those with specific educational needs, such as dyslexia or Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Therefore, there is a need to provide diverse resources that are accessible to all.

The central problem of this study focuses on the difficulty these students experience in accessing portuguese language content in an equitable way. The main objective is to analyse how the multiformat book can contribute to inclusion and to the improvement of learning outcomes. The research question guiding this study is: *What is the contribution of the multiformat book to the learning and school inclusion of children with specific educational needs?*

Using a descriptive qualitative approach, this research focuses on a fourth-grade class composed of seventeen students, including two diagnosed with dyslexia and one with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The main instrument is the multiformat book, designed according to the principles of Universal Design for Learning and integrating simplified text, pictograms, braille, QR codes with audio description, oral narration, Portuguese Sign Language, and, in some cases, tactile images.

It is expected that the use of this resource will promote greater accessibility to content, enhance the engagement of students with specific needs, and contribute to more inclusive pedagogical practices. Thus, this study seeks to highlight the potential of the multiformat book as a tool to support learning and inclusion in the classroom.

This study aims to examine the impact of using this instrument - the multiformat book - in the school context.

Keywords

Inclusion, multiformat book, specific educational needs, Universal Design for Learning, Reading.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de imagens	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução	1
CAPÍTULO 1	6
Enquadramento teórico.....	6
1.1 Educação Inclusiva	6
1.2 Perturbações de Aprendizagem Específica	8
1.2.1 Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA/TDAH).....	9
1.2.2 Dislexia.....	10
1.3 INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM PHDA E DISLEXIA	12
CAPÍTULO 2	15
Importância da leitura na Educação Inclusiva	15
2.1 O Livro multiformato.....	19
2.2 O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Livro multiformato	
CAPÍTULO 3	25
Metodologia.....	25
3.1 Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação	25
3.2 Tipo de Estudo	26
3.3 Paradigma	27

3.4 População e Amostra.....	29
3.5 Técnicas de Recolha de Dados.....	30
3.6 Considerações Éticas.....	34
3.7 Estudo de caso.....	34
CAPÍTULO 4	53
Apresentação e discussão dos resultados.....	53
CAPÍTULO 5	61
Conclusão	61
Bibliografia.....	65
Anexos.....	1
Anexo 1	1
Anexo 2	11
Anexo 4	1
Anexo 5	3

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gosto pela leitura	39
Gráfico 2 - Hábitos de leitura	40
Gráfico 3- Géneros literários preferidos	41
Gráfico 4- Conhecimento do livro multiformato	42
Gráfico 5 - Gosto pela leitura, pais	43
Gráfico 6 - Conhecimento do livro multiformato, pais	43
Gráfico 7- Livro multiformato versus livro formato comum	55
Gráfico 8- Compreensão da história, livro multiformato versus livro formato comum .	56
Gráfico 9- Livro multiformato versus livro formato comum quanto às respostas nas fichas de leitura	56
Gráfico 10 - Características preferidas no livro multiformato	57
Gráfico 11- Preferência entre livro formato comum e livro multiformato	58
Gráfico 12- Livro preferido em multiformato	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Inquérito 1 - Alunos	31
Tabela 2- Inquérito2 - Alunos	32
Tabela 3 - Entrevista professora	33
Tabela 4 - Inquérito 1, alunos - análise de dados	53
Tabela 5- Inquérito 2, alunos - análise de dados	54

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - capa do livro Beatriz a árvore feliz	44
Imagem 2 - capa do livro Roubar ao Mar.....	45
Imagem 3- capa do livro O morcego bibliotecário.....	46
Imagem 4 - capa do livro O bicho de sete cabeças.....	48
Imagem 5 - capa do livro Os segredos da criança do Lapedo	49
Imagem 6- capa do livro O sonho de Laurinha	50
Imagem 7- capa do livro O palhaço Francisco	51

ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association

CRID - Centro de Recursos para a Inclusão Digital

DSM V- Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – versão V

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

QR (QUICK RESPONSE) CODE – Código de Resposta Rápida

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UNESCO – *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

A comunicação constitui uma dimensão essencial da condição humana, estando presente em todas as esferas da vida social. Independentemente das características ou da condição de cada indivíduo, o ser humano comunica constantemente, seja através da linguagem verbal, de gestos, de movimentos corporais ou de expressões faciais. Mesmo a ausência destas manifestações pode, em determinados contextos, assumir-se como uma forma de transmitir uma mensagem. Desde o nascimento, o indivíduo encontra-se imerso num ambiente comunicativo, iniciando também o seu próprio processo de comunicação. O choro, um dos primeiros comportamentos manifestados pelo recém-nascido, constitui já uma forma de expressar necessidades, desconforto ou emoções.

Neste sentido, o ser humano nasce num mundo onde a comunicação já existe e onde o conhecimento da realidade é construído através de processos comunicativos. A interação social e a construção de significados ocorrem por meio da comunicação, sendo esta um elemento estruturante das relações humanas e da organização da vida em sociedade. De acordo com Habermas (1984), a ação comunicativa desempenha um papel fundamental na construção da compreensão mútua entre os indivíduos, permitindo a partilha de experiências e a negociação de significados. Também Hepp (2013) destaca que a realidade social é continuamente construída e reconstruída através de múltiplos processos comunicativos que permitem aos indivíduos interpretar e atribuir sentido ao mundo que os rodeia.

Neste contexto, a literatura assume um papel particularmente relevante enquanto meio privilegiado de comunicação cultural e social. Através da literatura, diferentes gerações partilham conhecimentos, valores, experiências e representações do mundo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de interpretação da realidade. A literatura constitui, assim, um instrumento essencial na formação dos indivíduos e no desenvolvimento das suas competências comunicativas.

A leitura e a interpretação desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças. Através da leitura, o indivíduo tem acesso a novos

conhecimentos, amplia o seu vocabulário e desenvolve competências de compreensão, reflexão e análise crítica. O domínio da leitura constitui, por isso, um dos pilares fundamentais do sucesso académico e da participação ativa na sociedade (Duarte & Ferraz, 1997).

O contacto com a leitura inicia-se frequentemente antes da aprendizagem formal desta competência. A escuta de histórias, a exploração de livros ilustrados e a interação com adultos mediadores da leitura contribuem para despertar o interesse pela linguagem escrita e para desenvolver competências fundamentais que irão facilitar posteriormente o processo de aprendizagem da leitura. Este contacto precoce com a literatura desempenha um papel determinante no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, estimulando a imaginação, a curiosidade e a capacidade de interpretação (Viana & Ribeiro, 2014).

Quando a criança inicia o percurso escolar e começa a adquirir as competências de leitura e escrita, desenvolve progressivamente maior autonomia no acesso à informação e na construção do conhecimento. A leitura passa, assim, a constituir um instrumento fundamental de aprendizagem, permitindo ao aluno explorar diferentes áreas do saber e desenvolver competências essenciais para o seu percurso académico e pessoal (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Apesar da relevância da leitura no desenvolvimento escolar e pessoal, importa reconhecer que as crianças não aprendem todas da mesma forma. O processo de aprendizagem é influenciado por diversos fatores, tais como características individuais, experiências educativas, contextos socioculturais e estilos de aprendizagem.

Nas salas de aula coexistem alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades educativas. Enquanto algumas crianças adquirem as competências de leitura e escrita com relativa facilidade, outras enfrentam dificuldades ao longo deste processo, necessitando de maior apoio pedagógico e de estratégias de ensino diferenciadas (Correia, 2008).

O reconhecimento desta diversidade constitui um aspeto fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A escola contemporânea enfrenta, assim, o desafio de

desenvolver estratégias educativas que respeitem as diferenças entre os alunos e que promovam oportunidades de aprendizagem equitativas para todos.

Entre os fatores que podem influenciar o processo de aquisição da leitura e da escrita encontram-se as dificuldades específicas de aprendizagem. Estas podem manifestar-se em crianças que apresentam níveis adequados de inteligência e competências noutras áreas do conhecimento, mas que revelam dificuldades particulares na aprendizagem da literacia.

Uma das dificuldades mais estudadas neste domínio é a dislexia, caracterizada por dificuldades persistentes na precisão e fluência da leitura, bem como na descodificação das palavras (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Estas dificuldades podem comprometer significativamente o percurso escolar dos alunos, dificultando o acesso aos conteúdos curriculares e influenciando a sua motivação para a aprendizagem.

Quando estas dificuldades não são devidamente identificadas e acompanhadas, podem originar situações de frustração, desmotivação e até exclusão educativa. Torna-se, por isso, fundamental que o contexto escolar disponibilize estratégias pedagógicas e recursos adequados que permitam apoiar estes alunos e promover a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

A crescente diversidade presente nas salas de aula tem reforçado a importância da implementação de práticas educativas inclusivas. A educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os alunos devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem adequadas às suas características e necessidades, participando plenamente na vida escolar (Ainscow, 2005).

Neste contexto, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e acessíveis assume um papel particularmente relevante. A adaptação de materiais didáticos e a criação de estratégias que facilitem o acesso à informação podem contribuir significativamente para reduzir barreiras à aprendizagem e promover uma participação mais equitativa de todos os alunos.

Uma abordagem frequentemente referida neste domínio é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende a criação de ambientes educativos flexíveis e acessíveis, capazes de responder à diversidade de necessidades dos alunos através da

disponibilização de múltiplas formas de representação da informação, de expressão do conhecimento e de envolvimento no processo de aprendizagem (CAST, 2018).

No âmbito da promoção de práticas pedagógicas inclusivas surge o conceito de livro multiformato, entendido como um recurso educativo concebido para tornar a leitura mais acessível a diferentes perfis de leitores. Este tipo de livro integra diversas formas de apresentação da informação, podendo incluir escrita facilitada, pictogramas, recursos visuais, elementos táteis, áudio ou outros suportes que contribuam para facilitar a compreensão do texto.

A utilização de livros multiformato procura responder às necessidades de alunos que enfrentam dificuldades no acesso aos textos escritos tradicionais, permitindo-lhes beneficiar do contacto com a literatura e com os conteúdos escolares. Ao integrar diferentes formas de representação da informação, estes recursos podem contribuir para reduzir barreiras à leitura e promover uma maior participação dos alunos nas atividades educativas.

Neste sentido, o livro multiformato pode assumir-se como um instrumento pedagógico relevante na promoção da inclusão escolar, favorecendo o acesso equitativo à aprendizagem e valorizando a diversidade de perfis de aprendizagem presentes nas salas de aula.

Tendo em consideração a importância de promover práticas educativas inclusivas e de garantir o acesso de todos os alunos à leitura e à aprendizagem, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância do livro multiformato em contexto escolar, particularmente no apoio à aprendizagem de crianças com necessidades específicas.

Para a realização desta investigação foi selecionado um grupo de estudo correspondente a uma turma do 4.º ano de escolaridade, na qual foram utilizados, em diferentes momentos, livros em formato tradicional e livros multiformato. A metodologia adotada incluiu a aplicação de inquéritos por questionário aos alunos e aos respetivos encarregados de educação, com o objetivo de recolher informação acerca dos hábitos de leitura e do conhecimento prévio sobre o livro multiformato.

Foi igualmente realizada uma entrevista à professora titular da turma, com o propósito de compreender a sua perspetiva relativamente à utilização deste recurso em contexto

educativo. Paralelamente, foram aplicadas fichas de leitura e interpretação, tanto em aulas onde foram utilizados livros em formato tradicional como em aulas onde foram utilizados livros multiformato.

Através da análise dos dados recolhidos pretende-se compreender de que forma a utilização do livro multiformato pode constituir uma mais-valia no contexto escolar, contribuindo para a promoção da inclusão e para o apoio à aprendizagem de alunos com necessidades específicas.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito à igualdade de oportunidades educativas constitui um direito humano fundamental e implica a responsabilidade dos Estados em garantir o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças. Este princípio encontra-se consagrado em diversos instrumentos internacionais de direitos humanos e é reforçado pelas orientações globais para uma educação inclusiva e equitativa (ONU, 1948; UNESCO, 2017).

Um marco determinante na consolidação do paradigma da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabeleceu princípios, políticas e práticas orientadas para a resposta às necessidades educativas especiais. Este documento defende que todas as crianças têm direito à educação e que as escolas regulares devem organizar-se de modo a responder à diversidade dos alunos, através de uma pedagogia centrada na criança. As escolas inclusivas são apresentadas como contextos privilegiados para a promoção da participação, para a redução de atitudes discriminatórias e para o desenvolvimento de comunidades educativas mais equitativas.

A evolução das políticas educativas revelou uma transição progressiva de modelos de integração para modelos de inclusão. A integração centrava-se sobretudo na colocação de alunos com necessidades educativas especiais em contextos regulares, frequentemente exigindo a adaptação do aluno ao sistema existente. Por sua vez, a inclusão pressupõe a transformação das práticas, das culturas e das estruturas escolares, de forma a responder à diversidade de todos os alunos (Ainscow, 2020; Slee, 2018). Esta distinção é relevante, uma vez que a presença física em sala de aula não garante, por si só, participação efetiva nem sucesso educativo.

No contexto português, o enquadramento legal da resposta educativa aos alunos com necessidades específicas tem evoluído de forma significativa. O Decreto-Lei n.º 319/91 introduziu medidas de integração no ensino regular, embora a sua aplicação prática tenha dependido, durante vários anos, da interpretação e das decisões dos agentes educativos (Clark et al., 1997; Corbett & Slee, 2000). Diversos autores assinalaram que as exceções previstas na legislação permitiram, em alguns casos, a manutenção de práticas segregadoras (Bénard da Costa, 1995).

A consolidação de uma abordagem inclusiva ganhou maior expressão com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que orientam a educação inclusiva em Portugal. Este diploma afasta uma lógica categorial centrada no diagnóstico e propõe uma abordagem baseada na identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, assumindo que todos os alunos podem necessitar de medidas de suporte em diferentes momentos do seu percurso escolar (Rodrigues, 2019; Ainscow, Slee, & Best, 2019).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 organiza as respostas educativas em três níveis: medidas universais, seletivas e adicionais. As medidas universais destinam-se a todos os alunos e incluem práticas de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e estratégias preventivas de promoção do sucesso escolar. As medidas seletivas aplicam-se quando os universais se revelam insuficientes, implicando intervenções mais direcionadas e monitorizadas. As medidas adicionais destinam-se a situações que requerem respostas altamente individualizadas, podendo envolver adaptações curriculares significativas, recursos especializados e tecnologias de apoio (DGE, 2018; Silva & Morgado, 2018).

A implementação efetiva deste modelo depende de vários fatores, nomeadamente da formação contínua dos profissionais, do trabalho colaborativo entre docentes e técnicos especializados e do desenvolvimento de culturas escolares que valorizem a diversidade. A literatura destaca que a inclusão educativa deve ser entendida como um processo contínuo de transformação das práticas e das estruturas escolares, orientado por princípios de equidade, participação e justiça social (Florian & Black-Hawkins, 2019; Rodrigues & Nogueira, 2021).

1.2 PERTURBAÇÕES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

As perturbações de aprendizagem específica são atualmente enquadradas como perturbações do neurodesenvolvimento que afetam processos cognitivos envolvidos na aquisição e utilização de competências académicas fundamentais, nomeadamente a leitura, a escrita e o cálculo. A investigação contemporânea indica que estas dificuldades não se explicam apenas por discrepâncias entre capacidade intelectual e desempenho escolar, mas por défices específicos nos mecanismos de processamento de informação, incluindo a receção, a integração, o armazenamento e a expressão da informação (American Psychiatric Association, 2013).

Estas perturbações manifestam-se de forma persistente e inesperada face à idade, à escolaridade e às oportunidades de aprendizagem proporcionadas, ocorrendo em indivíduos com funcionamento intelectual dentro da média. Podem afetar diferentes domínios, como a linguagem oral, a leitura, a expressão escrita e a matemática, envolvendo dificuldades ao nível da memória, da perceção, da linguagem e das funções executivas. Importa sublinhar que estas dificuldades não resultam primariamente de défices sensoriais, deficiência intelectual, perturbações emocionais ou contextos socioculturais desfavoráveis, embora possam coexistir com essas condições (Correia, 2008; APA, 2013).

No âmbito da presente investigação, o enfoque incide particularmente em duas condições frequentemente associadas a dificuldades no desempenho escolar: a Dislexia e a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Ambas podem ter impacto significativo nos processos de leitura, compreensão e produção escrita, interferindo com o percurso académico dos alunos.

A identificação destas perturbações ocorre, em muitos casos, nos primeiros anos de escolaridade, quando as exigências formais de leitura, escrita e autorregulação aumentam. O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5) refere que a PHDA é frequentemente reconhecida durante o ensino básico, quando as dificuldades de atenção e controlo comportamental se tornam mais evidentes em contexto escolar (American Psychiatric Association, 2013).

O processo de avaliação deve ser multidisciplinar e rigoroso, considerando diferentes fontes de informação e instrumentos de avaliação, de modo a permitir um diagnóstico diferencial adequado. A presença de características comuns a diferentes perturbações do neurodesenvolvimento pode dificultar a identificação, tornando essencial a análise integrada dos perfis cognitivos, comportamentais e académicos de cada criança.

1.2.1 PERTURBAÇÃO DA HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO (PHDA/TDAH)

A definição de Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) tem evoluído significativamente ao longo dos anos. Inicialmente, surgiram dois modelos distintos: um de origem anglo-saxónica, que enfatiza um diagnóstico formal e criterioso, e outro de origem francófona, que enquadra a perturbação na área dos Distúrbios Psicomotores e das Desarmonias Evolutivas, definindo-a como Instabilidade Psicomotora. Enquanto o primeiro modelo se fundamenta na Neuropsicologia, o segundo está ligado à Psiquiatria Francesa e à psicanálise.

Atualmente, o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e atividade motora excessiva, inadequados para o nível de desenvolvimento da criança e que interferem no funcionamento académico e social (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).

Historicamente, a hiperatividade recebeu diferentes designações, como impulsividade orgânica, lesão cerebral mínima, hipoexcitação do sistema nervoso e disfunção cerebral mínima, baseadas na observação de semelhanças entre crianças com PHDA e indivíduos com lesões orgânicas (Fonseca, 1998). No entanto, o conceito de lesão cerebral mínima foi rapidamente questionado, pois não explicava como uma criança sem histórico de lesão poderia apresentar tais sintomas (Barkley, 2006).

A partir da década de 1970, a atenção passou a ser considerada o fator central da PHDA, deslocando o foco da hiperatividade. O DSM-III introduziu a designação de Distúrbio de

Défice de Atenção/Hiperatividade, com duas subcategorias: com e sem hiperatividade (Fonseca, 1998). Nos anos 1980, a PHDA era vista como uma condição de desenvolvimento incapacitante. Na década seguinte, estudos evidenciaram a eficácia de antidepressivos tricíclicos e anti-hipertensivos no controlo dos sintomas (Barkley, 2006).

O aumento do uso de estimulantes para o tratamento da PHDA gerou controvérsia, mas também incentivou a criação de associações de apoio a pais, fundamentais para desmistificar a medicação. Paralelamente, pesquisas revelaram uma forte base genética e neurológica do transtorno, reduzindo a ênfase em fatores sociais ou ambientais. No DSM-IV (1994), os sintomas foram organizados em dois grupos: hiperatividade-impulsividade e desatenção, originando três subtipos: predominantemente hiperativo/impulsivo, predominantemente desatento e combinado (Fonseca, 1998).

Estudos recentes confirmam que a PHDA possui forte componente neurobiológica e genética, mas que o seu impacto no desempenho académico pode ser significativamente mitigado por estratégias pedagógicas inclusivas, diferenciação curricular e apoio psicopedagógico individualizado (Barkley, 2019; Montoya & Castro, 2019; Nigg et al., 2020).

1.2.2 DISLEXIA

A dislexia é uma perturbação específica de aprendizagem caracterizada por défices na leitura. Segundo a Associação Internacional de Dislexia (2002), trata-se de uma dificuldade de aprendizagem de origem neurobiológica, marcada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, na ortografia e na decodificação. Essas dificuldades derivam, tipicamente, de um défice na componente fonológica da linguagem, muitas vezes inesperado em relação a outras capacidades cognitivas e à instrução escolar eficaz. Como consequência, podem surgir problemas na compreensão de textos e na experiência de leitura, limitando o crescimento do vocabulário e do conhecimento prévio da criança.

De acordo com o DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022), o quadro é atualmente designado como “transtorno específico de aprendizagem”, de natureza

neurodesenvolvimental, podendo manifestar-se por défices em leitura, escrita e/ou matemática. Caracteriza-se por dificuldades persistentes em habilidades académicas básicas, apesar de instrução adequada, refletindo disfunções nos processos neurológicos que afetam a aquisição e utilização de competências académicas. Fatores genéticos podem contribuir para alguns casos, enquanto outros podem estar associados a eventos neurológicos pré- ou perinatais, como lesões ou infeções, reforçando a necessidade de intervenções educativas e terapêuticas apropriadas.

A dificuldade de aprendizagem da leitura tem origem em défices fonológicos. Crianças com dislexia, embora falem utilizando palavras, sílabas e fonemas, não têm consciência explícita dessas unidades linguísticas, apresentando um défice na consciência dos segmentos fonológicos (Teles, 2004). Embora os sinais mais evidentes surjam no primeiro ciclo do ensino básico, muitas vezes é possível identificar vulnerabilidades precoces. A intervenção precoce é determinante para melhores resultados, sendo crucial que o diagnóstico seja feito o quanto antes.

Sinais precoces

Na primeira infância, devem ser observadas dificuldades na linguagem oral, como atraso na aquisição da fala. Após o início da linguagem, atenção deve ser dada a problemas na pronúncia, persistência da “linguagem de bebé” após os cinco anos, palavras mal pronunciadas, frases curtas com omissão ou substituição de sílabas ou fonemas, dificuldade em memorizar canções e aquisição limitada de conceitos temporais e espaciais.

No primeiro ano de escolaridade, é importante que professores e encarregados de educação estejam atentos a:

- Dificuldade em compreender que palavras podem ser divididas em sílabas e fonemas;
- Problemas em associar letras aos sons;
- Dificuldade em ler monossílabos ou soletrar palavras simples;
- Resistência ou adiamento de tarefas de leitura e escrita;
- Necessidade de acompanhamento individual para completar tarefas.

A partir do segundo ano, crianças com dislexia podem apresentar:

- a) **Problemas na leitura:** progressão lenta na aquisição da leitura e ortografia, necessidade de soletrar palavras desconhecidas, dificuldade com palavras multissilábicas, incapacidade de terminar testes no tempo previsto, caligrafia imperfeita, falta de prazer na leitura e baixa autoestima.
- b) **Problemas de linguagem:** discurso pouco fluente, pronúncia incorreta de palavras longas, dificuldade em encontrar palavras, recordar informações verbais, alterações na sequência fonêmica e silábica, necessidade de tempo extra e dificuldade em respostas orais rápidas.
- c) **Forças cognitivas preservadas:** boa capacidade de raciocínio lógico, melhor compreensão do vocabulário oral do que escrito, boa compreensão de conteúdos quando lidos, capacidade de ler e compreender palavras de interesse pessoal já conhecidas e desempenho superior em áreas menos dependentes da leitura (Teles, 2004).

Após a avaliação, é fundamental definir uma intervenção adaptada às necessidades da criança. Assim como na PHDA, a escola deve adequar-se às particularidades de alunos com dislexia, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos. A intervenção deve ser estruturada, contínua e individualizada, focando-se na remediação das dificuldades de leitura e escrita, reforçando competências fonológicas, ortográficas e de compreensão textual. Quanto mais cedo for implementada, melhores serão os resultados acadêmicos e psicossociais da criança.

1.3 INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM PHDA E DISLEXIA

Intervenção em crianças com dislexia

Através de uma intervenção especializada, é possível melhorar significativamente as habilidades de leitura e escrita em crianças com dislexia. Métodos de ensino multissensoriais, estruturados e cumulativos têm-se mostrado eficazes nesse contexto (Snowling & Stackhouse, 1997). Além do déficit fonológico, crianças com dislexia

frequentemente apresentam dificuldades na memória auditiva e visual, bem como na automatização de competências básicas. Os métodos multissensoriais exploram múltiplos sentidos, integrando ouvir, ver, dizer e escrever, enfatizando também os aspetos cinestésicos da aprendizagem.

A Associação Internacional de Dislexia recomenda os seguintes princípios para a intervenção educativa

1. Aprendizagem multissensorial

A leitura e a escrita devem ser atividades multissensoriais. As crianças devem olhar para as letras impressas, pronunciar os sons, realizar os movimentos necessários à escrita e utilizar os conhecimentos linguísticos para compreender o sentido das palavras.

2. Estruturado e cumulativo

Os conteúdos seguem uma sequência lógica de desenvolvimento linguístico e fonológico, iniciando com elementos básicos e progredindo gradualmente para conceitos mais complexos. Os conteúdos devem ser revisados para reforçar a memorização.

3. Ensino direto e explícito

Os conceitos devem ser ensinados de forma direta e explícita, evitando que a criança os deduza por si própria.

4. Ensino diagnóstico

Deve ser realizada uma avaliação contínua das competências já adquiridas e das que estão a ser desenvolvidas.

5. Ensino sintético e analítico

Inclui exercícios de fusão fonémica, fusão silábica, segmentação silábica e segmentação fonémica, com foco na consciência dos sons e da estrutura das palavras.

6. Automatização das competências aprendidas

As competências devem ser praticadas até se tornarem automáticas, permitindo à criança utilizar recursos cognitivos para a compreensão de textos mais complexos. Estudos recentes mostram que a prática repetida e estruturada favorece a automatização, refletindo-se em maior fluência e compreensão da leitura (Joo et al., 2021).

Intervenção

Muitas vezes a PHDA recorre à intervenção farmacológica, cognitivo-comportamental e psicoeducacional:

1. **Intervenção farmacológica:** O uso de medicamentos visa reduzir os sintomas centrais do TDAH. Embora não curem o transtorno, são eficazes na diminuição de desatenção, hiperatividade e impulsividade, melhorando o desempenho académico e a adaptação social, quando monitorizados por profissionais e combinados com outras abordagens terapêuticas (Spencer et al., 2020; Pozzi et al., 2020; Guedes et al., 2025).
2. **Intervenção cognitivo-comportamental (TCC):** A TCC trabalha padrões cognitivos e comportamentais disfuncionais, promovendo autorregulação, organização, planeamento e habilidades sociais. Estudos recentes indicam benefícios da TCC como complemento ao tratamento farmacológico e em programas multimodais (European Consensus Statement, 2023; Phillipsen et al., 2023; Sonuga-Barke et al., 2021).
3. **Intervenção psicoeducacional:** Tem como objetivo informar e capacitar crianças e famílias sobre o transtorno, estratégias de manejo diário e otimização de ambientes escolares e familiares. Programas familiares podem melhorar a compreensão dos sintomas e promover adesão ao tratamento global (Skliarova et al., 2024).

A intervenção eficaz baseia-se na compreensão de que os comportamentos desafiantes da PHDA resultam de múltiplos fatores individuais e ambientais e, frequentemente, combina diferentes estratégias adaptadas às necessidades de cada criança (Barkley, 2006; Orjales, 2007).

CAPÍTULO 2

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A leitura assume um papel central no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, constituindo uma das competências fundamentais para o sucesso escolar e para a participação ativa na sociedade. No contexto educativo, a leitura representa não apenas um instrumento de acesso ao conhecimento, mas também uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação social. No âmbito da educação inclusiva, a promoção da leitura torna-se particularmente relevante, uma vez que possibilita a todos os alunos o acesso equitativo à informação e à aprendizagem.

De acordo com Snowling e Hulme (2025), “o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades de leitura está no coração da aprendizagem e da aquisição de literacia, mostrando que as habilidades linguísticas anteriores à alfabetização formam a base tanto para a descodificação de palavras como para a compreensão de textos mais complexos”. Esta perspetiva evidencia a forte relação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem da leitura, destacando a importância das competências linguísticas precoces para o sucesso no processo de literacia.

Neste sentido, a aprendizagem da leitura implica a aquisição de diversos conhecimentos relacionados com a estrutura da linguagem. Segundo Teles (2007), aprender a ler requer que a criança desenvolva uma compreensão consciente de que a linguagem é constituída por palavras, que estas se organizam em sílabas e que, por sua vez, as sílabas são formadas por fonemas. Este processo, designado por consciência fonémica, envolve também o reconhecimento de que as letras representam graficamente esses fonemas. Para que a leitura se desenvolva de forma eficaz, a criança necessita ainda de adquirir competências como a capacidade de combinar fonemas e sílabas, segmentar palavras nos seus constituintes e identificar a pronúncia correta das palavras para aceder ao seu significado. Assim, o processo de aprendizagem da leitura envolve o desenvolvimento de várias

competências fundamentais, entre as quais se destacam a consciência fonológica, a consciência silábica, a consciência fonémica e a compreensão leitora.

Para além das competências linguísticas, a literatura infantil desempenha igualmente um papel relevante no desenvolvimento global da criança. A literatura tem a capacidade de estimular a imaginação, ampliar o vocabulário e proporcionar novas experiências simbólicas que contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento emocional da criança. Através das narrativas, as crianças entram em contacto com diferentes realidades, personagens e contextos sociais, desenvolvendo competências interpretativas e construindo representações do mundo que as rodeia.

O desenvolvimento da leitura e da literacia ocorre de forma progressiva ao longo da infância, passando por diferentes etapas que refletem a evolução das competências linguísticas e cognitivas. Estas etapas não correspondem necessariamente a idades rígidas, mas representam progressões no desenvolvimento da capacidade de interação com a linguagem escrita.

A primeira etapa corresponde à fase do pré-leitor, também designada por literacia emergente, em que a criança começa a interagir com livros e textos sobretudo através de elementos visuais e de experiências partilhadas com adultos. Nesta fase, os adultos desempenham um papel fundamental ao apresentar livros, imagens e conteúdos próximos do universo infantil, promovendo o interesse pela leitura e estabelecendo as bases para o desenvolvimento da consciência fonológica e da futura descodificação da linguagem escrita (Reutzel & Cooter, 2025; Whitehurst & Lonigan, 1998/2024). A interação com os livros neste período inicial contribui também para o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura, favorecendo a construção de hábitos leitores.

A segunda fase corresponde ao leitor em desenvolvimento, momento em que as crianças começam a estabelecer relações entre sons e letras, desenvolvendo progressivamente a capacidade de descodificação e iniciando a leitura de textos simples. Nesta fase, as narrativas devem apresentar estruturas claras, com situações e conflitos bem definidos, facilitando a construção de significado e apoiando o desenvolvimento da compreensão leitora (Voyager Sopris Learning, 2025).

Segue-se a fase do leitor fluente, caracterizada por uma maior precisão, velocidade e compreensão na leitura. As crianças começam a ampliar o seu vocabulário e a envolver-

se com textos mais complexos e variados, explorando diferentes géneros literários e aprofundando as suas competências interpretativas (Voyager Sopris Learning, 2025).

Por fim, surge a fase do leitor proficiente ou crítico, na qual os leitores desenvolvem competências avançadas de análise, síntese e reflexão crítica sobre os textos. Nesta etapa, a leitura torna-se uma ferramenta essencial para a aprendizagem autónoma e para a interpretação da informação, permitindo aos indivíduos construir conhecimento e participar de forma ativa na sociedade (Voyager Sopris Learning, 2025).

No âmbito da educação inclusiva, a promoção da leitura assume uma importância ainda mais significativa. A educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os alunos devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem adequadas às suas características e necessidades, participando plenamente no processo educativo. Para que este princípio seja efetivamente concretizado, é necessário que as diferenças entre os alunos deixem de ser percecionadas como obstáculos e passem a ser entendidas como elementos que enriquecem o processo educativo.

De acordo com Omote (2006), a educação inclusiva implica uma mudança de paradigma relativamente à forma como a diversidade é encarada no contexto escolar. Em vez de procurar uniformizar os processos de ensino, torna-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem as diferenças e promovam respostas educativas diferenciadas. Neste contexto, o professor assume um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos. Como referem Ainscow (2020) e Rodrigues e Nogueira (2021), a implementação de práticas inclusivas implica a adaptação de metodologias, recursos e estratégias pedagógicas que permitam promover a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Em Portugal, estes princípios encontram-se refletidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e reforça a necessidade de desenvolver respostas educativas que atendam à diversidade de perfis de aprendizagem presentes nas escolas. Este enquadramento legal promove a criação de contextos educativos mais flexíveis e acessíveis, nos quais os recursos pedagógicos desempenham um papel essencial na promoção da inclusão.

Neste contexto, destaca-se também o contributo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem pedagógica que defende a criação de ambientes

educativos capazes de responder à diversidade de alunos através da disponibilização de múltiplas formas de representação da informação, de expressão do conhecimento e de envolvimento no processo de aprendizagem (CAST, 2018). No âmbito da leitura, esta abordagem incentiva a utilização de materiais diversificados e acessíveis, permitindo que os alunos possam aceder ao conteúdo dos textos através de diferentes formatos e estratégias.

No que diz respeito à promoção da leitura, é fundamental que o contacto com os livros ocorra desde os primeiros anos de vida. A presença do livro no quotidiano da criança contribui para que este seja associado a experiências positivas de partilha, descoberta e prazer. O envolvimento das famílias neste processo assume também um papel importante, uma vez que os momentos de leitura partilhada favorecem o desenvolvimento da linguagem e reforçam a relação afetiva com o livro.

A seleção de obras literárias adequadas assume igualmente uma importância significativa no contexto da educação inclusiva. A escolha de livros que representem diferentes realidades sociais e culturais, incluindo personagens com características semelhantes às dos alunos com necessidades educativas específicas, pode contribuir para promover sentimentos de identificação, valorização e pertença. A literatura pode, assim, constituir um instrumento importante para a promoção de valores como o respeito, a empatia e a aceitação da diversidade.

A leitura apresenta múltiplas dimensões no desenvolvimento humano. Borba (2000) refere que a leitura pode ser compreendida simultaneamente como “um processo sensorial, um processo perceptual, uma resposta aprendida, uma tarefa de desenvolvimento, um interesse emotivo, um processo de linguagem e um processo de integração”. Esta perspetiva evidencia a complexidade do processo de leitura e o seu papel abrangente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

No caso específico de alunos com necessidades educativas especiais, as atividades de leitura podem desempenhar um papel particularmente relevante no desenvolvimento das suas competências. Segundo Silva e Fachin (2002), as atividades de leitura dirigidas a crianças com necessidades específicas podem contribuir para melhorar determinadas dificuldades de aprendizagem, favorecer o desenvolvimento intelectual e estimular a imaginação. Para além disso, a leitura pode também ajudar a desconstruir preconceitos e

estereótipos associados às pessoas com necessidades educativas especiais, promovendo uma maior compreensão e aceitação da diversidade.

Contudo, tendo em conta as particularidades destes alunos, torna-se fundamental que as estratégias de promoção da leitura sejam adaptadas às suas necessidades. A utilização de recursos pedagógicos diferenciados, metodologias flexíveis e materiais acessíveis pode contribuir para facilitar o acesso à leitura e promover a participação ativa destes alunos nas atividades educativas.

Neste contexto, a criação de materiais de leitura inclusivos e acessíveis assume uma importância crescente. A disponibilização de recursos que integrem diferentes formas de apresentação da informação, como texto simplificado, elementos visuais, recursos auditivos ou suportes táteis, pode contribuir para reduzir barreiras à aprendizagem e facilitar o acesso de todos os alunos à leitura.

Assim, a promoção da leitura em contexto inclusivo não se limita ao ensino das competências básicas de literacia, mas envolve também a criação de condições pedagógicas e materiais que permitam responder à diversidade de perfis de aprendizagem presentes nas salas de aula. É neste enquadramento que surgem recursos educativos inovadores, como o livro multiformato, que procuram tornar a leitura mais acessível a todos os alunos, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e equitativos.

2.1 O LIVRO MULTIFORMATO

Perante a crescente diversidade presente nas salas de aula e as dificuldades que alguns alunos enfrentam no acesso à leitura, tem-se tornado evidente a necessidade de desenvolver recursos pedagógicos que promovam uma aprendizagem mais acessível e inclusiva. Neste contexto, surge o livro multiformato, um recurso concebido para responder às necessidades de leitores com diferentes capacidades sensoriais, cognitivas e comunicacionais, permitindo-lhes aceder ao mesmo conteúdo literário através de diferentes formas de representação da informação.

A necessidade de novos instrumentos que estimulem a leitura em alunos com necessidades educativas específicas (NEE) conduziu ao desenvolvimento do conceito de livro multiformato, entendido como um “livro para todos”, concebido para colmatar uma das principais lacunas identificadas no âmbito da inclusão escolar: a escassez de materiais de leitura que integrem estímulos sensoriais diversificados - visuais, auditivos e táteis - facilitando o acesso à literacia por parte de crianças com diferentes necessidades (Sousa, 2018).

Os livros multiformato caracterizam-se por reunir, num único exemplar, diferentes recursos de acessibilidade, tais como texto aumentado, braille, imagens em relevo, pictogramas e códigos QR que permitem aceder a versões digitais do conteúdo. Estas versões podem incluir audiolivros ou vídeos em Língua Gestual Portuguesa (LGP), possibilitando o acesso à narrativa por parte de crianças cegas, com baixa visão, surdas ou com dificuldades de comunicação (Sousa, 2018).

Neste sentido, o livro multiformato constitui um recurso que combina diferentes linguagens e suportes tecnológicos com o objetivo de garantir que todos os leitores possam compreender a narrativa, independentemente das suas limitações sensoriais ou cognitivas. Tal como referem Agliardi, Giuriatti e Valentini (2023), a utilização de elementos como audiodescrição, pictogramas e sistemas de comunicação aumentativa representa uma resposta pedagógica e ética à necessidade de garantir o direito à leitura literária para crianças com deficiência.

Uma das principais características do livro multiformato é a utilização de linguagem simples e acessível, permitindo uma maior facilidade de compreensão do texto. O recurso a texto aumentado facilita a leitura por parte de crianças com baixa visão ou dificuldades no processamento da leitura, enquanto os pictogramas funcionam como um suporte visual que auxilia a identificação de palavras e o respetivo significado, particularmente relevante para crianças com dificuldades cognitivas ou de comunicação.

Outro elemento relevante é a integração de tecnologias digitais através do QR code, que funciona como uma porta de acesso a conteúdos complementares da narrativa. Através deste recurso, as crianças podem ouvir a história em formato de audiolivro ou visualizá-la em vídeo com interpretação em Língua Gestual Portuguesa, o que contribui para tornar a experiência de leitura mais acessível e interativa.

Para além do conteúdo textual e digital, também as características físicas do livro multiformato são pensadas para facilitar a interação das crianças com o objeto livro. A encadernação em argolas, por exemplo, permite um manuseamento mais fácil das páginas, favorecendo a autonomia do leitor. As ilustrações desempenham igualmente um papel fundamental na experiência de leitura, constituindo um elemento apelativo que desperta o interesse das crianças. Em alguns casos, estas ilustrações apresentam elementos em relevo, permitindo uma exploração tátil que pode ser particularmente relevante para leitores com deficiência visual.

Em Portugal, o desenvolvimento do conceito de livro multiformato tem sido impulsionado pelo Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este centro tem desempenhado um papel pioneiro na investigação, produção e divulgação deste tipo de recurso, procurando tornar obras literárias acessíveis a leitores com diferentes capacidades sensoriais e cognitivas.

O trabalho desenvolvido pelo CRID tem permitido a criação de diversos livros multiformato que integram diferentes estratégias de acessibilidade, como escrita fácil, pictogramas, braille, audiodescrição e versões audiovisuais com interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Estas obras procuram promover o acesso à leitura e à cultura por parte de crianças com diferentes necessidades, contribuindo para a construção de contextos educativos mais inclusivos.

De acordo com Pinto e Pelosi (2020), o livro multiformato pode ser entendido como um material literário produzido de forma a disponibilizar o seu conteúdo em diferentes formatos, permitindo que pessoas com necessidades específicas possam aceder à obra sem barreiras que dificultem ou impeçam a compreensão da mensagem e da expressão artística. Esta abordagem contribui para garantir que todos os leitores possam usufruir da experiência literária, independentemente das suas limitações sensoriais, cognitivas ou comunicacionais.

Importa ainda referir que a conceção e produção de livros multiformato envolve frequentemente equipas multidisciplinares, constituídas por profissionais de diferentes áreas, como educação, design, comunicação, acessibilidade e tecnologia. A colaboração entre diferentes especialistas permite desenvolver soluções mais adequadas às

necessidades dos utilizadores e garantir que os recursos produzidos respondem de forma eficaz aos desafios da inclusão (Freitas et al., 2021).

Apesar das potencialidades deste recurso, a existência do livro multiformato, por si só, não garante o sucesso da experiência de leitura. É fundamental a presença de um mediador de leitura, que facilite a interação entre a criança e o livro. A mediação da leitura inclusiva desempenha um papel essencial no desenvolvimento do interesse pela leitura e na exploração das diferentes possibilidades que o livro oferece.

Segundo Mauch (2016), a mediação da leitura acessível deve ser entendida como uma oportunidade para reunir pessoas com e sem deficiência em torno da leitura, promovendo momentos de partilha e valorizando a diversidade. Neste sentido, a leitura pode tornar-se um espaço de convivência e aprendizagem conjunta, contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva baseada no respeito pelas diferenças.

Os mediadores da leitura podem assumir diferentes papéis no processo de aproximação das crianças ao livro multiformato. Professores, bibliotecários, contadores de histórias, pais e familiares podem atuar como intermediários entre o livro e a criança, orientando a exploração do material e incentivando a participação ativa no processo de leitura. Estes mediadores desempenham um papel fundamental para que a experiência de leitura se torne significativa e contribua efetivamente para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas das crianças (Dalton & Proctor, 2018).

Assim, o livro multiformato constitui um recurso pedagógico inovador que procura responder aos desafios colocados pela educação inclusiva, promovendo o acesso à leitura através da integração de diferentes formatos e estratégias comunicacionais. Ao combinar elementos visuais, auditivos e táteis, este recurso permite reduzir barreiras à aprendizagem e favorecer a participação de alunos com diferentes necessidades educativas no processo de literacia.

Deste modo, a utilização do livro multiformato em contexto educativo pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos, favorecendo o desenvolvimento das competências de leitura e promovendo uma maior participação de todos os alunos nas atividades escolares.

2.2 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E O LIVRO MULTIFORMATO

Na perspectiva de Sousa (2012) a escola inclusiva terá de ser capaz de desenvolver uma pedagogia diferenciada e centrada nas crianças, passível de as educar a todas, com sucesso, olhando cada aluno/educando como um ser diferente de todos os outros, com especificidades próprias. A inclusão implica uma reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo, (Tilstone, 1998). É impossível ignorar a diversidade dos alunos na escola atual. As diferenças são imensas - capacidades, estilos de aprendizagem, interesses, vivências, condições de vida, cultura, entre outros, as respostas dadas pela escola e pelos professores não podem portanto ser as mesmas. O desenvolvimento de escolas inclusivas e capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos implica uma ação educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e dos seus aspetos operativos. Diferenciar na pedagogia implica organizar situações de aprendizagem ajustadas às necessidades dos alunos, de modo que todos possam ter acesso efetivo à cultura comum, respeitando as suas diferenças e evitando abordagens uniformes que ignoram essas necessidades (Perrenoud, 2016). Assim sendo, todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos aprendem melhor quando os professores respeitam a sua individualidade e ensinam atendendo às suas diferenças.

O Desenho Universal para a Aprendizagem assenta em três pontos fundamentais: “Proporcionar opções para incentivar o interesse, oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência e oferecer opções para a autorregulação são princípios centrais do DUA, que orientam práticas educativas flexíveis e centradas na diversidade dos estudantes.” (CAST, 2018) . Assim, o livro multiformato está projetado a partir do DUA tornando-o um material acessível para todos e compatível com as necessidades inclusivas.

Encontrando-se a educação contemporânea num momento de reconfiguração importa salientar todos os esforços feitos no âmbito da inclusão, de tentar o máximo garantir uma educação inclusiva de qualidade. Dado que a leitura é uma competência essencial para o acesso ao currículo e para a participação social, o DUA tem particular relevância na planificação de actividades de leitura que favoreçam a compreensão, o vocabulário e a motivação de alunos com necessidades educativas especiais.

Também o estudo efetuado foi realizado com base no DUA para que houvesse um melhor suporte de apresentação das aulas para conseguir ao máximo reduzir barreiras no ensino/aprendizagem e uma maior equidade entre todos os alunos, independentemente do seu nível de leitura e compreensão de texto. Foi realizada uma grelha de planificação (anexo I), para facilitar a organização das aulas a lecionar e de forma a garantir uma melhor escolha de materiais a utilizar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Qual o contributo do livro multiformato para a aprendizagem e inclusão escolar de crianças com necessidades educativas específicas?

A crescente heterogeneidade das salas de aula exige que a escola desenvolva práticas inclusivas baseadas no princípio do acesso equitativo ao currículo. Nesse contexto, o livro multiformato constitui um recurso pedagógico relevante, ao integrar diferentes modos de apresentação da informação, texto, imagem, áudio, vídeo, elementos táteis e componentes digitais. Esta multiplicidade de formatos permite responder a perfis diversos de aprendizagem, nomeadamente os de crianças com necessidades específicas, cuja participação plena no processo educativo muitas vezes depende da flexibilização dos materiais disponibilizados.

A importância do livro multiformato decorre da sua capacidade de reduzir barreiras sensoriais, comunicacionais e cognitivas, garantindo meios alternativos de compreensão e expressão. Este recurso promove maior autonomia, facilita o envolvimento nas atividades propostas e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, tais como a compreensão da leitura, a atenção, a memória e a comunicação. Assume, assim, um papel estruturante na concretização de práticas de educação inclusiva e na construção de ambientes pedagógicos acessíveis.

Os objetivos do estudo passam por: analisar o contributo do livro multiformato na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de crianças com necessidades específicas; recolher e interpretar a perceção da docente sobre a eficácia e pertinência pedagógica deste recurso; identificar formatos, estratégias e características dos livros multiformato que melhor favorecem o desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças e refletir sobre o papel da escola na integração sistemática de materiais acessíveis e inclusivos.

A metodologia adotada assume uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza interpretativa, visando compreender em profundidade o impacto dos livros multiformato no contexto escolar do 1.º ciclo. Serão utilizados os seguintes procedimentos: observação direta em contexto de sala de aula, com registo das interações dos alunos com o livro multiformato; entrevista semiestruturada à professora titular da turma acerca da utilização e eficácia do recurso; análise de diferentes exemplares de livros multiformato, considerando critérios de acessibilidade, design universal, usabilidade e adequação pedagógica e aplicação de inquéritos aos intervenientes educativos, de forma a recolher dados sobre o seu interesse, envolvimento e perceção relativamente ao recurso.

A triangulação destes métodos permitirá o cruzamento de diferentes fontes de dados, assegurando maior rigor analítico e possibilitando a identificação dos benefícios e limitações dos livros multiformato enquanto instrumentos de promoção da inclusão.

3.2 TIPO DE ESTUDO

A investigação realizada insere-se metodologicamente num estudo de caso de natureza qualitativa, articulado com pressupostos da investigação-ação, permitindo compreender em profundidade a importância do livro multiformato no contexto escolar para as crianças com necessidades específicas. Esta abordagem decorre da própria complexidade do fenómeno estudado, uma vez que compreender o impacto de recursos multiformato implica observar práticas, captar perceções e analisar interações.

O estudo de caso, conforme defendem Yin (2018) e Stake (2020), é particularmente adequado quando se pretende examinar um fenómeno contemporâneo integrado no seu contexto natural, preservando as suas características e dinâmicas. Neste sentido, a análise de um caso específico possibilita uma compreensão densa e contextualizada da experiência vivida, permitindo identificar barreiras, potencialidades e transformações observadas no processo de aprendizagem.

Paralelamente, a investigação adota princípios da investigação-ação/intervenção, entendida como um processo colaborativo e reflexivo que visa, simultaneamente, investigar e melhorar práticas pedagógicas. Segundo McNiff (2017) e Stringer (2019), a investigação-ação desenvolve-se de forma cíclica, envolvendo diagnóstico, planificação, implementação da intervenção e avaliação contínua. No âmbito deste estudo, a intervenção assenta na introdução do livro multiformato em atividades pedagógicas, permitindo observar como as crianças com necessidades específicas respondem às diferentes modalidades de representação e expressão.

A articulação entre estudo de caso e investigação-ação fortalece a coerência metodológica pois possibilita uma análise profunda de um caso real enquanto se implementa uma mudança educativa orientada para a inclusão. Esta abordagem é sustentada pela literatura contemporânea da educação inclusiva, que enfatiza a necessidade de práticas situadas, participativas e centradas no aluno (Florian, 2021; Ainscow, 2020). A utilização do livro multiformato enquanto recurso da intervenção responde diretamente aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que recomenda a disponibilização de múltiplas formas de acesso, expressão e envolvimento (CAST, 2018). A abordagem em estudo de caso com intervenção permite, assim, compreender como o livro multiformato contribui para a autonomia, participação e aprendizagem das crianças, enquanto promove práticas pedagógicas mais acessíveis e equitativas.

Em síntese, este enquadramento metodológico oferece condições para uma compreensão aprofundada e transformadora do fenómeno com uma intervenção orientada para a melhoria da qualidade das práticas educativas inclusivas.

3.3 PARADIGMA

Cada criança interpreta o mundo a partir das suas experiências, necessidades e percursos individuais, exigindo que a escola desenvolva respostas flexíveis e acessíveis que permitam a participação plena de todos os alunos. Neste enquadramento, a pergunta de partida : *Qual o contributo do livro multiformato para a aprendizagem e inclusão escolar de crianças com necessidades educativas específicas?* emerge da necessidade de reconhecer as diferenças que nos constituem a todos enquanto seres sociais. Esta

perspetiva aproxima-se dos princípios defendidos pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que promovem a disponibilização de múltiplos meios de representação, ação/expressão e envolvimento (CAST, 2018). O livro multiformato constitui, assim, um recurso privilegiado dentro deste paradigma, na medida em que disponibiliza conteúdos em diferentes formatos, facilitando o acesso à informação e a eliminação de barreiras à aprendizagem.

A opção por um paradigma qualitativo justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade a experiência das crianças no envolvimento do processo educativo. A avaliação qualitativa não procurará medir desempenho através de indicadores rígidos, mas interpretar sentidos, descrever práticas e captar perceções, tal como defendem Creswell e Poth (2018). Através deste tipo de abordagem, torna-se possível analisar como o livro multiformato é utilizado, quais os formatos mais significativos para cada criança e de que forma este recurso contribui para a autonomia e o envolvimento nas atividades escolares.

Do ponto de vista teórico, este paradigma articula também contributos provenientes da educação inclusiva que enfatiza a necessidade de garantir ambientes adaptáveis, responsivos e equitativos. A literatura recente destaca que a inclusão não se limita à presença física na sala de aula, mas implica acesso efetivo ao currículo e participação ativa (Ainscow, 2020; Florian, 2021). Neste sentido, recursos como o livro multiformato são vistos como instrumentos capazes de transformar práticas pedagógicas, influenciando positivamente o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioemocional das crianças com necessidades específicas.

Além disso, autores como Sandelowski (2015) e Flick (2018) reforçam que a investigação qualitativa é particularmente adequada quando se pretende compreender processos educativos complexos, situados em contextos reais, onde variáveis humanas e relacionais desempenham um papel central. Ao privilegiar a descrição e a interpretação no contexto escolar, este paradigma permite captar nuances que seriam negligenciadas por abordagens quantitativas.

O paradigma adotado articula três dimensões essenciais: uma visão inclusiva da educação, que valoriza a diversidade como motor de mudança; uma compreensão

construtivista da aprendizagem, onde o aluno é um participante ativo e uma metodologia qualitativa, que privilegia a interpretação profunda das experiências dos intervenientes.

Este enquadramento fornece, portanto, a base conceptual e metodológica para analisar o papel do livro multiformato na promoção de uma educação verdadeiramente acessível e equitativa, em consonância com os avanços teóricos e de investigação.

3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Dada a natureza qualitativa da investigação, optou-se por seleccionar uma amostra intencional, constituída por uma turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, pertencente a uma escola da rede pública.

A escolha desta turma baseia-se na relevância das competências de literacia neste nível de ensino, nesta fase os alunos já dominam os princípios básicos da leitura e escrita, no entanto, podem apresentar ritmos e necessidades diferentes no acesso à aprendizagem. A inclusão nesta amostra de três crianças com necessidades específicas permite observar, em contexto real, a utilização do livro multiformato enquanto recurso facilitador do acesso ao currículo.

A opção por uma amostragem intencional é consistente com os objetivos da investigação qualitativa, que procura seleccionar participantes e contextos capazes de fornecer informação rica e aprofundada sobre o fenómeno estudado. Segundo Creswell & Poth (2018), este tipo de amostragem é adequado quando se pretende compreender experiências particulares, permitindo analisar “casos informativos” que ajudam a responder à pergunta de investigação. Da mesma forma, Flick (2018) reforça que, em estudos qualitativos, a pertinência da amostra não depende da representatividade estatística, mas da sua relevância analítica e da profundidade dos dados recolhidos.

No contexto da educação inclusiva, a literatura recente destaca a importância de estudar casos situados em ambientes educativos reais, onde interagem alunos com características diversas (Ainscow, 2020; Florian, 2021). A escolha de uma turma do 4.º ano responde a

esta necessidade, uma vez que permite observar práticas pedagógicas, dinâmicas de sala de aula e respostas individuais em torno do livro multiformato, num momento do percurso escolar em que se espera um maior grau de autonomia e domínio das competências de leitura e compreensão.

Assim, a população e amostra definidas possibilitam uma análise aprofundada da importância do livro multiformato no quotidiano escolar, oferecendo um quadro concreto para compreender como este recurso contribui para a equidade e para o acesso à aprendizagem de crianças com necessidades específicas.

3.5 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A presente investigação, enquadrada num estudo de caso com características de investigação-ação, recorreu a um conjunto de técnicas de recolha de dados que permitem obter uma compreensão aprofundada das perceções, experiências e práticas associadas ao uso do livro multiformato. A utilização de métodos qualitativos diversificados possibilita uma análise mais rica e contextualizada, conforme defendem Creswell e Poth (2018), permitindo triangular fontes de informação e aumentar a credibilidade dos resultados.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos, (anexos 6 e 14) teve como objetivo recolher informações sobre as suas perceções, preferências ao nível da leitura e, posteriormente ao uso do livro multiformato. Optou-se por um questionário simples, com linguagem acessível e perguntas fechadas adaptadas à idade.

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), os questionários constituem uma técnica eficaz para recolher dados de um grupo alargado de participantes em pouco tempo, sendo especialmente úteis quando se pretende obter perceções gerais ou identificar tendências dentro de uma turma. Neste estudo, o questionário permitiu compreender a relação dos alunos com a leitura e como avaliam a acessibilidade, a clareza e a utilidade dos diferentes formatos disponibilizados (texto, áudio, imagem, elementos digitais).

Para tal foram realizadas tabelas para os instrumentos de análise de forma a clarificar os objetivos pretendidos:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES
Hábitos de Leitura	Interesse demonstrado	Gosta muito; Gosta, Não Gosta
Interesse pela leitura	Gêneros preferidos	Banda Desenhada; Aventura; Contos; Poesia; Fábulas/Lendas; Outros
Frequência de Leitura	Tempo dedicado à leitura	Diária; Uma a duas vezes por semana; Nas férias; Raramente
Conhecimento do conceito livro multiformato	Interação com o livro multiformato	Conhece ou desconhece a existência do livro multiformato

Tabela 1- inquérito 1 - Alunos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES
Acessibilidade	- Formatos Acessíveis	Áudio Braille Língua Gestual Portuguesa Pictogramas Escrita Simples
	- Tecnologia	Computadores

		Softwares de leitura e adaptação (QR CODE)
Inclusão Escolar	Educação especial e inclusiva	Integração de alunos com necessidades específicas nos contextos regulares

Tabela 2- Inquérito2 - Alunos

No que respeita à entrevista semiestruturada realizada à professora titular da turma constituiu uma técnica central na recolha de dados, permitindo conhecer a dificuldade que há em lecionar nos dias de hoje em turmas grandes onde o tempo necessário para acompanhar de perto crianças com necessidades específicas não existe e onde a introdução de novos recursos é feita com grande dificuldade muitas vezes não havendo acesso aos mesmos.

Como salientam Kallio et al. (2016) e Qu e Dumay (2017), a entrevista semiestruturada é particularmente adequada em contextos educativos, pois permite compreender tanto práticas concretas como crenças e atitudes dos professores, oferecendo uma visão aprofundada do fenómeno.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES
Formação Académica	- Especialização educação especial	- Formação em ensino especial como contribuição para maior sensibilidade e flexibilidade pedagógica

	- Percepção de inclusão	- Conceito de inclusão; visão sobre práticas inclusivas; atitudes perante diversidade.
Desafios em sala de aula	- Desafios da prática inclusiva	- Falta de tempo - Turmas numerosas - Recursos escassos
Livro Multiformato	- Conhecimento do recurso - Potencialidades e limitações	- Familiaridade - Compreensão das funcionalidades - Acessibilidade - Motivação - Obstáculos

Tabela 3 - Entrevista professora

Foi ainda realizado um guião de entrevista como orientação do tema a tratar, com o desenvolvimento das questões a colocar à professora, de forma a existir uma estrutura que permitisse recolher as informações relevantes dos temas tratados.

Guião de Entrevista

1 - Qual a sua formação académica?

2 - Tem formação em educação especial?

3 - Costuma ter alunos com necessidades específicas integrados nas turmas que leciona?

- 4 – Ao nível da leitura, estes alunos são um desafio?
- 5 - Quais as maiores dificuldades com que se depara nesse âmbito?
- 6 - Que alternativas encontra para trabalhar com esses alunos?
- 7 - No campo da leitura, apesar das dificuldades, esses alunos mostram-se recetivos?
- 8 - De que forma tenta cativar os que se mostram mais reticentes em querer aprender? E os que têm maiores dificuldades?
- 9 - Conhece o conceito do Livro Multiformato?
- 10 - Se sim, como teve conhecimento? Costuma utilizar em sala de aula?

3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este estudo foi posto em prática após pedido de consentimento aos pais dos alunos, visto tratar-se de menores de idade, nesse pedido de autorização foi descrito o estudo a realizar e a garantia de anonimato dos intervenientes, (anexo 3)

3.7 ESTUDO DE CASO

Análise de caso

Para realizar o estudo, o livro multiformato e a sua importância para crianças com necessidades específicas, foi feita uma análise de caso onde a amostra da população usada foi uma turma do 4º ano de escolaridade. Como referido, no capítulo anterior, o livro multiformato tem sido um conceito em desenvolvimento e expansão no que à inclusão diz respeito, mas “qual o contributo do livro multiformato para aprendizagem e inclusão

escolar de crianças com necessidades educativas específicas?”, esta é a pergunta de partida do estudo. Sendo ainda escassos os documentos que abrangem o tema, este estudo pretende responder a essa mesma questão através de um estudo descritivo qualitativo. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram baseadas quer na observação (observação participante, anexos 2 e 3) quer na recolha de dados por entrevista (anexo 4) e questionário (anexos 6, 7 e 14).

Para melhor compreender a pedagogia da professora da turma foi-lhe realizada uma entrevista (anexo 4) através da qual se pretendeu saber qual a sua relação com a Educação Especial, as dificuldades em lecionar a alunos com necessidades específicas, os métodos utilizados e o conhecimento relativamente ao livro multiformato .

A entrevista geralmente é feita com a presença do investigador e as perguntas são “abertas” tornando a sua análise mais complexa. A entrevista é utilizada com mais frequência na pesquisa qualitativa, reconhecida como uma técnica de qualidade para a recolha de dados, nas ciências sociais a entrevista qualitativa é uma metodologia amplamente utilizada. Tal deve-se ao fato de que a inter-relação, as experiências cotidianas e a linguagem do senso comum no momento da entrevista é condição indispensável para o êxito da pesquisa qualitativa (Gaskel, 2014).

A entrevista realizada foi uma entrevista aberta, nesta o entrevistado falou livremente sobre o tema que lhe foi colocado. É mais utilizada para saber detalhes de questões, ou seja, é uma forma de se poder explorar mais amplamente uma questão. (Quaresma, 2005). No paradigma qualitativo, pressupõe-se que as formas humanas de agir, pensar, sentir, relacionar-se e organizar-se em grupos são fenómenos complexos, imprevisíveis, irreplicáveis e sempre vinculados a um contexto específico de ocorrência. Pesquisas alinhadas a esse paradigma procuram explorar em profundidade problemas e contextos a respeito dos quais não há hipóteses prévias e para os quais se procuram respostas novas e imprevistas. São pesquisas exploratórias, guiadas por questões de estudo abertas, que excluem a busca por confirmação de pressupostos, expectativas e pontos-de-vista prévios (Creswell, 2009).

Na questão relativa à sua formação académica a professora referiu ser licenciada em Ensino Básico – 1.º Ciclo e possuir Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Possuindo assim formação para

trabalhar com crianças com necessidades específicas, o que na maioria dos casos não acontece. Quando questionada se é costume ter alunos com necessidades específicas frisou esse ser um facto comum nos dias que correm, na sua maioria alunos com dislexia ou PHDA. Quanto ao desafio que é ter alunos com necessidades específicas no que respeita à leitura a professora mencionou que “cada vez mais os desafios relativos à aprendizagem da leitura são maiores, mesmo com crianças sem nenhuma necessidade específica. “Obviamente, as crianças com necessidades específicas apresentam características que nos “obrigam” a fazer abordagens cada vez mais diferenciadas, o que tem sido, sim, um desafio.” As maiores dificuldades que verifica neste âmbito “prendem-se com o “acertar” na forma como fazer com que estes alunos aprendam, ainda que com algumas adaptações. Muitas vezes, temos de experimentar diferentes métodos, diferentes abordagens, para tentar chegar a todos. O que, muitas vezes, demora algum tempo. E quando temos turmas grandes, o tempo e a disponibilidade para chegar a todos, não é muito. É muito difícil gerir o tempo em sala de aula, enquanto é necessário gerir as expectativas dos alunos e dos seus pais.” No que respeita às alternativas para trabalhar com esses alunos a professora diz, na sua perspetiva, não haver uma alternativa, mas sim que “há várias possibilidades que têm de ser colocadas em prática. Só na experimentação, caso a caso, se consegue chegar à aprendizagem plena. E o que resulta hoje com uma criança, amanhã não resulta com outra. É necessário muito trabalho diário e, como já referi, o tempo disponibilizado com alguns alunos é muito escasso o que dificulta todo o processo”. No campo da leitura refere que os alunos com necessidades específicas se mostram recetivos, mas, “há alguns casos onde a autoestima já está muito em baixo, e onde as crianças já mostram desinteresse pela aprendizagem da leitura. Nesta fase, torna-se mais difícil mostrar-lhes que vão conseguir. Até porque nós mesmos, por vezes, também já sentimos alguma dificuldade em transmitir-lhes essa confiança”. Para conseguir cativar os alunos que se mostram mais reticentes em querer aprender a professora diz que “em primeiro lugar é necessário transmitir-lhes alguma confiança, ou seja, tentar passar a mensagem de que vão todos conseguir, independentemente da forma e do tempo que demoram a lá chegar”. Considera também ser “muito importante a relação que temos com as crianças. Se elas se sentirem confortáveis com o professor, se sentirem que o professor está efetivamente lá, vai estabelecer-se uma relação sólida de confiança e amizade. E se eles gostarem do professor, torna-se tudo mais fácil. Para as crianças com mais dificuldades é exatamente a mesma coisa, mas com mais intensidade. A atenção e a disponibilidade que sentem da nossa parte faz com que sintam mais segurança, arrisquem

mais e sigam em frente nas aprendizagens. Está tudo bem aprender de forma diferente, está tudo bem se demorar mais tempo a chegar lá. É nosso o papel de tentar normalizar isto. O que nem sempre é fácil, tendo em conta as expectativas que os pais têm acerca dos seus filhos. Menciona ainda a dificuldade dos pais em aceitarem que os filhos sejam “diferentes”.

Finalmente, quando questionada acerca do conceito do livro multiformato a professora titular da turma disse ter conhecimento, o que aconteceu numa das escolas onde lecionou e onde decorreu uma apresentação do livro “Todos diferentes, todos animais!”, com a escritora Liliana Gonçalves. Referiu já ter mostrado o livro em algumas turmas para dar a conhecer o conceito, mas não costuma utilizar em sala de aula.

Através desta entrevista verificamos que cada vez mais é um desafio ensinar, também cada vez mais há crianças diagnosticadas com necessidades específicas o que torna o desafio de lecionar anda maior. Além disso a aceitação por parte dos pais é outro fator que por vezes não facilita o trabalho do professor, essa aceitação é fundamental para um maior apoio em casa. Só com a interligação casa-escola se consegue fazer com que estes alunos possam superar algumas das suas dificuldades, é necessária uma boa base de acompanhamento e diálogo entre todos os envolvidos . Muitas vezes tal não acontece porque os pais teimam em não aceitar/compreender a dificuldade que a criança passa e assumem ser só uma fase, ser preguiça, ou “ele é mesmo assim” são alguns dos comentários que os professores referem quando têm reunião com os pais para delinearem uma estratégia de apoio. Com este tipo de comportamento, a negação, faz com que o aluno se sinta ainda mais desmotivado, incompreendido e isolado.

Apesar de ter formação em educação especial e conhecer o conceito de livro multiformato a professora referiu não utilizar o conceito, em conversa posterior, referiu não ser fácil encontrar/adquirir esse tipo de livro. Muitas escolas e seus intervenientes não conhecem o conceito, as formações dos professores para novas estratégias e ferramentas inclusivas também não se tem verificado o que faz com que, ou o professor procura por ele mesmo materiais para dinamizar e evoluir na forma de ensinar ou então mantém-se a estagnação.

O estudo qualitativo foi usado para investigar a utilização do livro multiformato ”em contexto real, um caso pode ser selecionado para estudo porque é incomum e tem mérito

em si, como um programa especial de desenvolvimento profissional para professores iniciantes. Um estudo de caso, segundo Yin (1998), citado por Carmo e Ferreira (1998) “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu contexto”. As vantagens de um estudo de caso são a informação detalhada que se obtém sobre um fenómeno, a análise completa que produz e permite extrair ideias e ligações entre variáveis, (Fortin, 2006). O maior limite neste tipo de estudo é que os resultados não podem ser generalizados a outras populações ou situações, os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis, (Fortin, 2006). Nas considerações finais serão abordadas as vantagens e as dificuldades que adviram da realização deste estudo.

Assim, para dar início ao projeto de investigação optou-se por realizar o estudo com uma turma do quarto ano, tendo sido pedida autorização ao Agrupamento de Escolas respetivo e à diretora do Centro Escolar. Após a aprovação e reunião com a diretora e a professora titular da turma foi ainda enviado um pedido de autorização aos pais, (anexo 5) para que o seu educando fizesse parte do estudo. Nesta reunião ficou ainda definido que seria dada uma aula por semana, com início a 08/11/2024 e término a 21/02/2025 num total de nove aulas. Nelas seriam trabalhados livros em formato comum, neste caso foram escolhidos livros da autoria de Carmen Zita Ferreira por ser uma escritora do concelho onde o estudo foi efetuado, por vários dos seus livros fazerem parte do Plano Nacional de Leitura e por as histórias terem uma moral e um conteúdo importantes para as crianças nesta fase escolar além das excelentes ilustrações que ajudam a captar o interesse, e livros multiformato. Decidiu-se realizar atividades com os alunos, no âmbito do livro dado na mesma aula, para posterior estudo das diferentes dificuldades/facilidades que sentiram com cada um deles. Foi obtida informação da professora titular da turma de que existiam dois alunos diagnosticados com dislexia e um com PHDA, além destes existe um aluno vindo de França e que se encontra a frequentar o primeiro ano escolar em Portugal e um aluno vindo do Brasil que já faz o seu segundo ano nesta escola. Estes também necessitam de uma atenção especial na integração e adaptação à leitura e escrita.

Para a realização do estudo foi efetuada uma grelha de planificação do Desenho Universal para a Aprendizagem, (anexo 1) de maneira a facilitar os conteúdos a tratar, os objetivos a cumprir, o que se pretendia que as crianças adquirissem e formas de chegar a elas mais facilmente através de atividades que os interessassem.

Na primeira aula foi feita a apresentação desta turma composta por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, sendo 13 rapazes e 5 raparigas. Após a apresentação foi entregue um questionário (anexo 6) para preencherem de forma a ter algum conhecimento sobre os hábitos de leitura dos mesmos e o conhecimento, ou não, do livro multiformato.

O inquérito é uma técnica de recolha de dados que envolve obtenção de informações diretamente a partir dos indivíduos no estudo, é um método frequentemente utilizado em ciências sociais para recolher dados sobre atitudes, opiniões, experiências, comportamentos ou características demográficas de uma população. Tratou-se de um inquérito fechado onde o aluno apenas seleccionava opções de resposta, facilitando assim o tratamento dos dados.

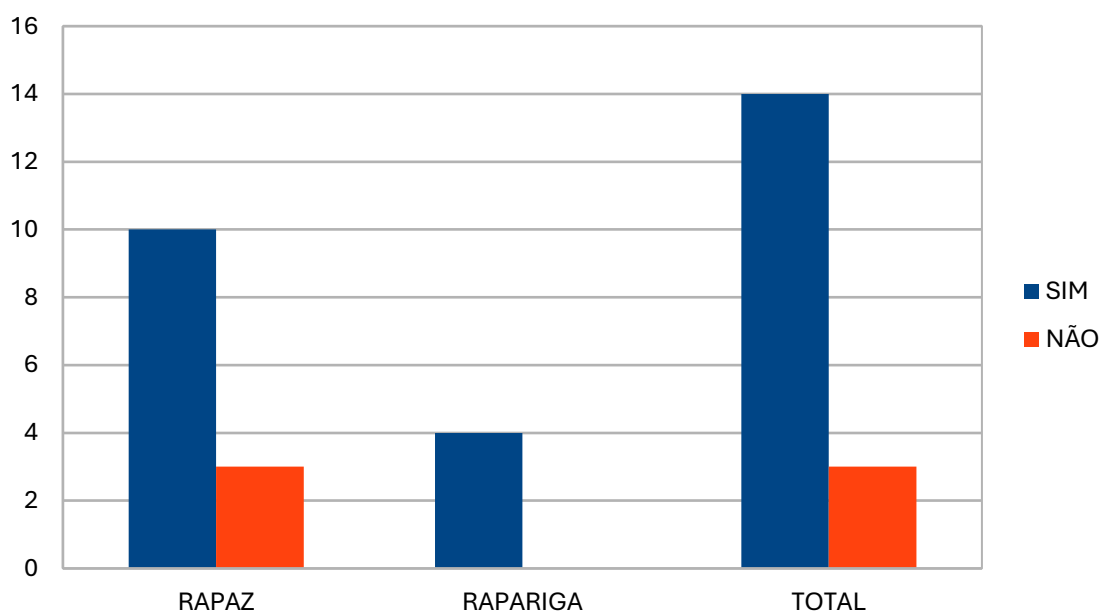


Gráfico 1- Gosto pela leitura

No gosto pela leitura 64,7% assumiram gostar de ler e 35,3% gostar muito de ler, não se verificando percentagem com falta de gosto pela leitura.

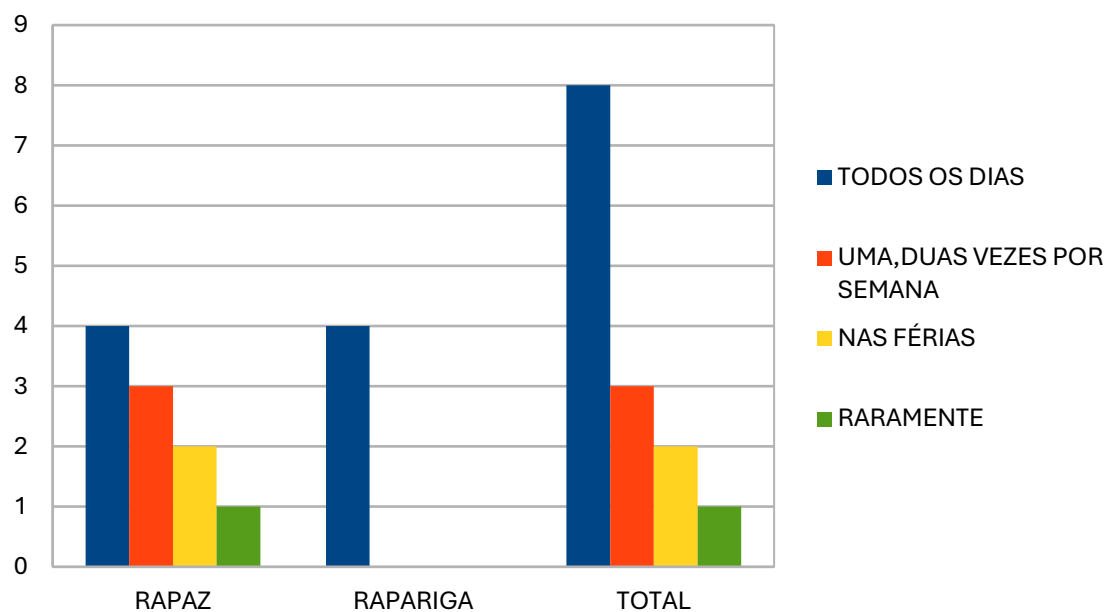


Gráfico 2 - Hábitos de leitura

Nos hábitos de leitura 82,4% assume ter o hábito de ler livros e 17,6% não ter esse mesmo hábito, 94,1% assume ir à biblioteca requisitar livros.

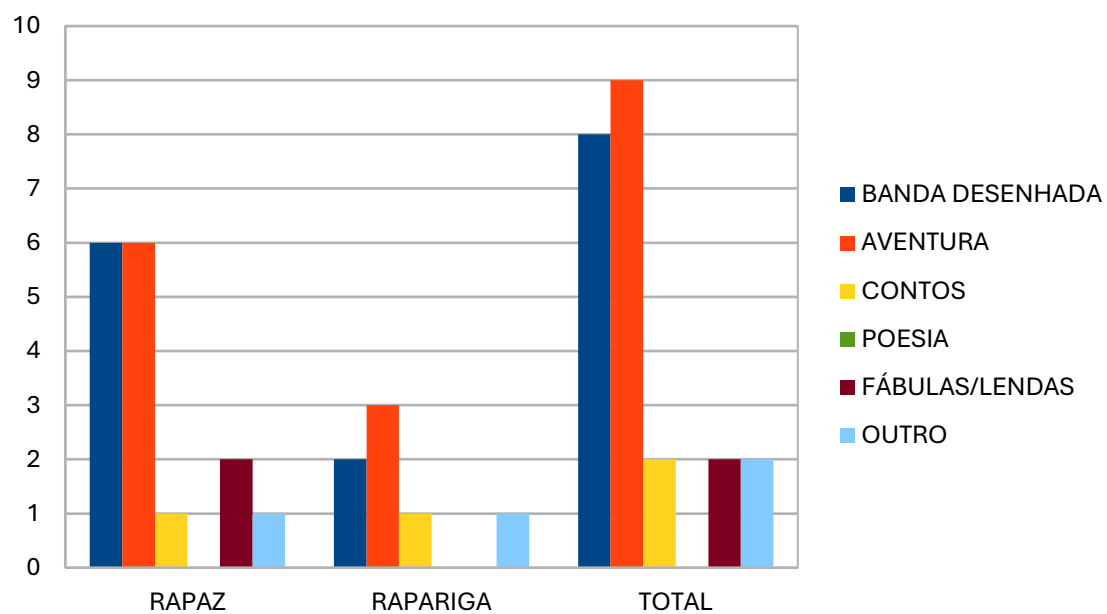


Gráfico 3- Gêneros literários preferidos

Quanto à preferência do gênero de livro que gostam de ler os alunos puderam escolher mais que uma opção e a preferência recaiu na Aventura com 52,9% e na Banda Desenhada com 47,5% , já nos preteridos fica a Poesia com 0% e os Contos com apenas 11,7%

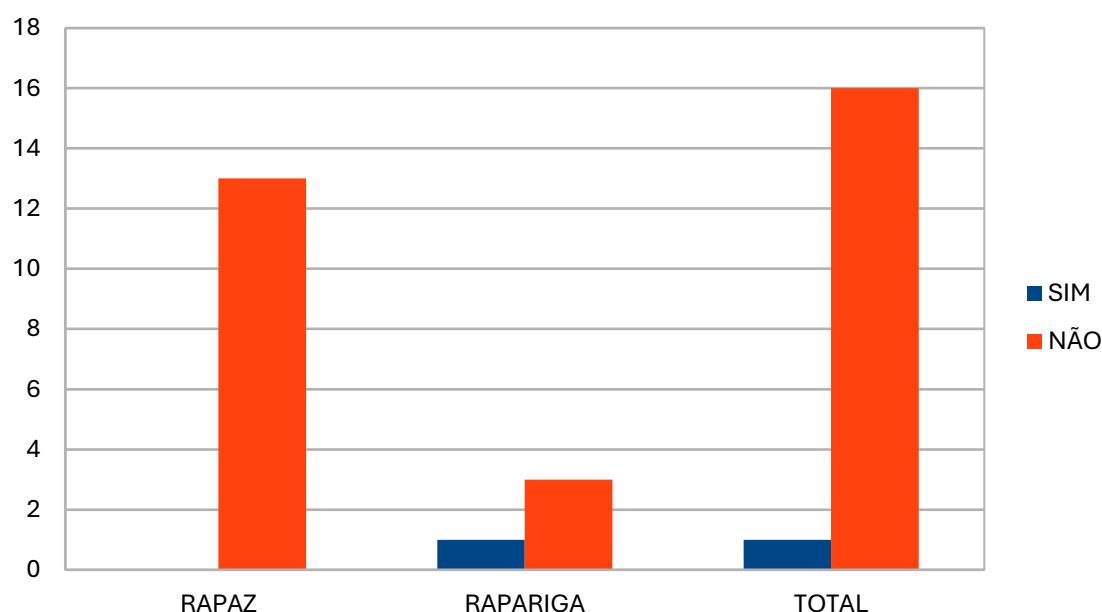


Gráfico 4- Conhecimento do livro multiformato

Acerca do livro multiformato 94,2% assume não conhecer o conceito enquanto 5,8% disse conhecer.

Também aos pais foi enviado um inquérito, (anexo 7) para verificar o hábito de leitura em casa, sendo as crianças facilmente influenciáveis e predispostas a seguir os exemplos que vêm, também por aí se verificaria se estavam de fato em consonância as respostas de uns e outros.

As respostas dos pais vieram reforçar o que havia sido respondido pelos alunos, num universo de vinte seis questionários respondidos e válidos, (foram enviados dois por aluno), verifica-se que 65,4% gosta de ler, 23,1% gosta muito de ler e 11,5% não gosta de ler. Parte-se assim do fundamento que existe uma grande base de leitura no contexto familiar da amostra utilizada.

No que respeita ao livro multiformato 11,5% dos pais/encarregados de educação mostra ter conhecimento do mesmo enquanto 88,5% assume nunca ter ouvido falar no conceito.

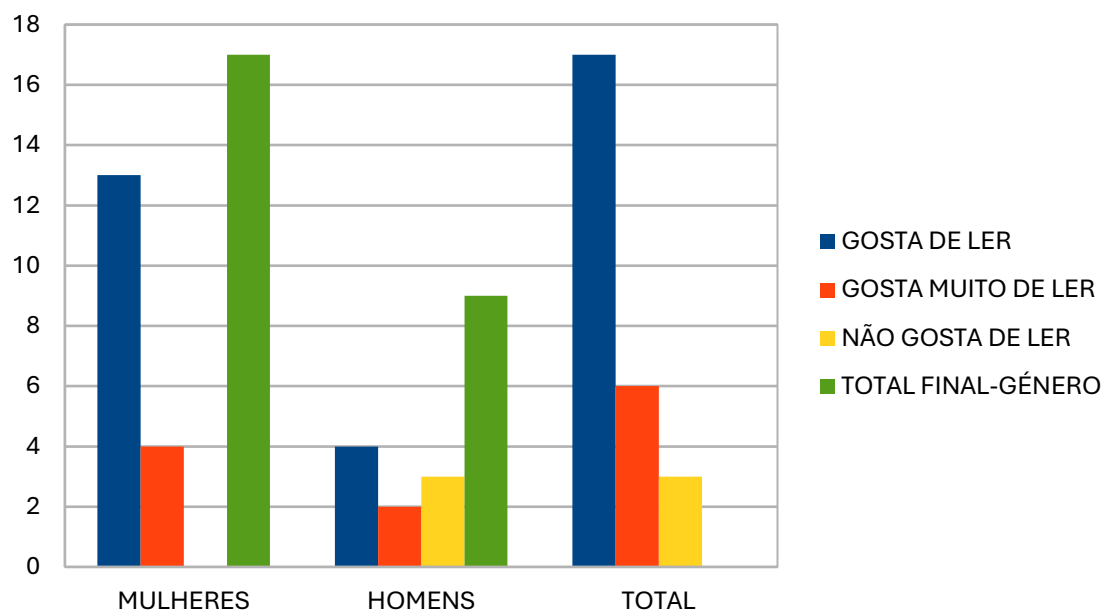


Gráfico 5 - Gosto pela leitura, pais

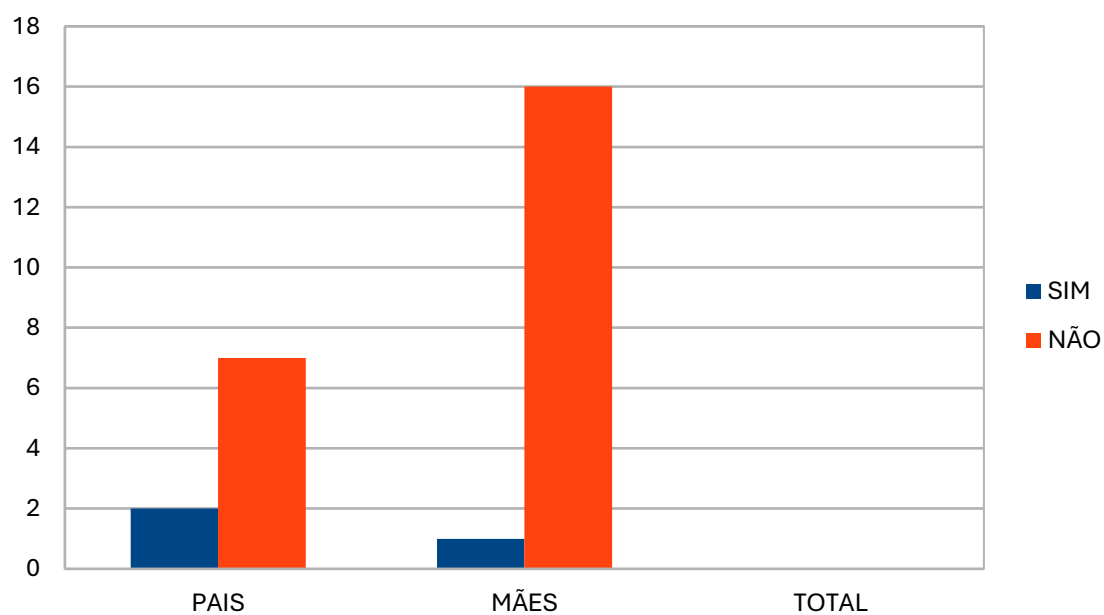


Gráfico 6 - Conhecimento do livro multiformato, pais

Após se verificar que a amostra usada para estudo é um grupo onde perpetua o gosto e o hábito de leitura passámos a parte de verificação da realidade desses factos através das aulas práticas, bem como à verificação dos benefícios da utilização do livro multiformato na aprendizagem de crianças com necessidades específicas.

Livros formato comum

Na segunda aula foi apresentado o livro formato comum intitulado “Beatriz a árvore feliz” de Carmen Zita Ferreira.

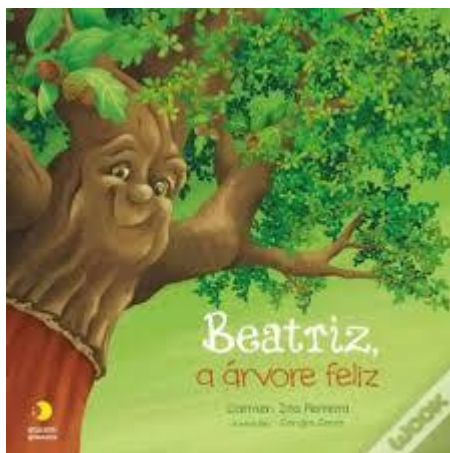


Imagem 1 - capa do livro Beatriz a árvore feliz

Descrição da história: Este livro narra a história da bolota Beatriz, que, quando se desprende da árvore-mãe caiu num pedaço de terra junto à berma da estrada. Até que foi encontrada por uma família que a levou para sua casa e lhe deu um espaço no seu quintal. Aí pode deixar crescer as suas longas raízes tornando-se num belo e forte sobreiro com elegantes ramos ideais para os pássaros repousarem e com uma vasta e convidativa sombra. Contudo, passa por diversas tribulações e intempéries até ser recompensada, com dias de sol e acalmia, pela sua resistência.

Foi realizada a leitura de forma a cativar os alunos com a dramatização oral da mesma, dando ênfase às partes importantes e fazendo as diferentes vozes das personagens para atrair a atenção. Após a leitura foi feito um pequeno diálogo acerca da história, o que mais tinham gostado, que pensavam ser a moral da mesma, quais as personagens principais, com que intuito achavam que a história tinha sido escrita, etc. Falámos da importância dos sobreiros, da cortiça e da preservação das espécies. Depois foram entregues fichas de leitura (anexo 8) para realizarem individualmente como forma de avaliação da compreensão do texto. Com a correção dessa ficha de leitura verificou-se falta de atenção por parte dos alunos a responderem a questões fáceis, verificaram-se ainda dificuldades de escrita com erros ortográficos, de pontuação, gramaticais e de conjugação verbal,

sobretudo nas fichas dos alunos com dislexia, a ficha do aluno com PHDA revelou desatenção não respondendo corretamente a várias questões, por vezes respondendo algo que em nada se relacionava com a questão colocada. Também o aluno vindo de França revelou muitas dificuldades na ficha de leitura não tendo respondido a algumas questões e nas restantes fazendo-o de forma sucinta.

A terceira aula tratou o tema da poluição com o livro “Roubar ao Mar”.

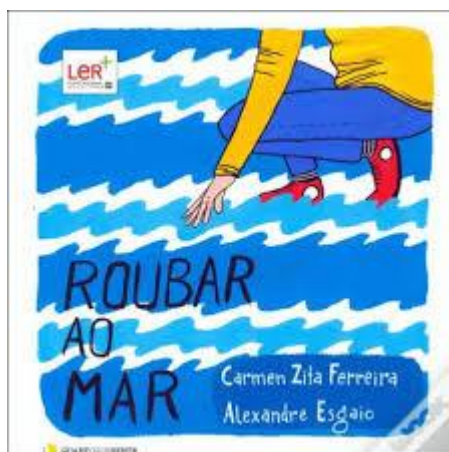


Imagem 2 - capa do livro Roubar ao Mar

Descrição: O livro conta como um menino, que nasceu numa vila piscatória e cedo se iniciou na arte da pesca ensinado pelo seu pai, decidiu que não queria vir a ser pescador e começou, desde logo, a *limpar* o mar. Nesta tarefa, de *roubar* lixo ao mar, foi ajudado por uma amiga, e em conjunto conseguiram descobrir a origem de tanto lixo. A sua descoberta foi muito aplaudida pela comunidade onde viviam e, assim, nasceu o Clube dos Piratas do Ambiente, onde os dois amigos passaram a coordenar importantes campanhas contra a poluição ambiental.

A leitura foi feita pelos alunos, de forma intercalada, de forma a estarem atentos onde o colega ia para saberem onde deveriam começar a ler, tentar assim manter a concentração e o foco de todos. Verificaram-se dificuldades por parte de um dos alunos com dislexia que leu quase silabicamente. No final da leitura fez-se uma discussão acerca do tema, pedindo aos alunos a sua opinião acerca do mesmo, estes, introduziram temas da disciplina Estudo do Meio onde já haviam falado de poluição, reciclagem, a importância da água, etc. De seguida foi-lhes entregue como atividade uma sopa de letras com termos

encontrados na história (anexo 9). A atividade foi do agrado de todos e embora fosse individual acabou por haver cedência no final para os que tinham mais dificuldades pudessem ter ajuda do parceiro.

A quarta aula teve como base de estudo a história, ainda em formato comum, “O Morcego Bibliotecário”.



Imagem 3- capa do livro O morcego bibliotecário

Descrição: O Morcego Bibliotecário tem como pano de fundo um facto verídico reportado, de quando em vez, pela comunicação social: os morcegos, pela sua habilidade em capturar insetos, asseguram a preservação dos livros de algumas das mais antigas e relevantes bibliotecas portuguesas, como a biblioteca joanina da Universidade de Coimbra e a biblioteca do Palácio de Mafra. Além de informações sobre as diversas espécies de morcegos e do seu habitat, esta história com asas enfatiza sobretudo o amor aos livros e à leitura. É esta razão que leva Franjinhas, o protagonista da narrativa, a deixar a sua família e a sua comunidade para suceder ao velho Ferradura como bibliotecário no palácio distante e assim dar continuidade a uma ilustre linhagem de morcegos bibliotecários.

Este livro fala de leitura, livros, bibliotecas, isto é, o próprio objeto de estudo aqui retratado. Esta história foi lida pela professora fazendo a dramatização da mesma. Após leitura e análise da mesma foi dada como tarefa a realização de uma composição na qual tinham de usar várias palavras, previamente seleccionadas da história, de forma a construírem o seu próprio texto. Pretendia-se ver a capacidade de escrita, mas sobretudo

de imaginação das crianças, após a correção verificou-se que as mesmas, na sua larga maioria, se restringiram à história ouvida e em vez de fazerem um texto original apenas conseguiram fazer um breve resumo da história. Num grupo onde dizem a leitura fazer parte do seu dia a dia o que sobressai é que as crianças acabam por ler sem grande concentração, não fixando a maneira como se escrevem as palavras, não procurando os significados que não sabem, não conseguindo cultivar assim um poder criativo como seria de esperar nestas idades. Após essa observação e a título de curiosidade na aula seguinte foram questionados acerca do uso do telemóvel/tablet e do acesso à internet para visualizar conteúdos. Dos dezoito alunos apenas um disse não ter telemóvel, quinze têm com acesso à internet e passam cerca de uma hora ou mais por dia no mesmo, quer a jogar quer a ver vídeos. Assim, assemelha-se a leitura que fazem à forma como vêm conteúdos, de forma rápida onde saltam de um para outro não tendo foco nem guardando o essencial da leitura. Foram já efetuados estudos que referem que assistir a desenhos animados e jogar no tablet ou telemóvel por muitas horas, pode impactar o desenvolvimento intelectual das crianças, uma vez que elas não estimulam habilidades sociais e cognitivas desafiadoras. Um estudo realizado pela Universidade de Calgary, no Canadá, refere que o uso constante de smartphones, tablets e televisões estão a tornar o hábito de leitura menos comum entre as crianças. Este é um tema que tem sido alvo de inúmeros debates principalmente devido ao uso dos telemóveis nas escolas, nos intervalos as crianças ficam agarradas ao ecrã ao invés de fazerem atividades físicas e de convívio, fundamentais para o seu desenvolvimento e estruturação, segundo Carlos Neto “é urgente redescobrir o corpo nesta revolução digital que estamos a viver”. Prendem-se ainda a esta questão temas como o cyberbullying, a ligação de uso de tecnologia associado alimentação não saudável, fazerem vídeos que publicam nas redes sociais sem noção do seu impacto, etc. No entanto as novas tecnologias são essenciais e devem ser utilizadas, a falta de noção no seu uso é que transformou a sua utilidade e levou a uma série de problemas que agora urge resolver. Manos Antonis, diretor da equipa que elaborou o relatório da UNESCO “A tecnologia na Educação” (2023) diz “temos de ensinar as crianças a viver com e sem tecnologia; a tirar o que precisam da abundância de informação, mas a ignorar o que não é necessário; deixar a tecnologia apoiar, mas nunca suplantando as interações humanas no ensino e na aprendizagem”. Neste estudo, também as novas tecnologias foram usadas na apresentação dos Livros Multiformato (com a visualização da história em LGP e audiolivro), em contexto de sala de aula cabe ao professor fazer valer-se das novas tecnologias para incentivar e partilhar conteúdo.

O professor toma consciência que o seu papel sofreu alterações e que, por sua vez, o processo de ensino/aprendizagem também assumirá novas facetas, na medida em que se exige inovação nas metodologias, sobretudo a nível da prática pedagógica. Os professores encontram-se confrontados com novos desafios, fazer da escola um lugar mais atraente, mais estimulante para os alunos e que os dote de capacidades para a integração na sociedade. É importante e necessário uma reformulação das metodologias, de maneira que os professores comecem a privilegiar um ensino com uma vertente mais experimental, recorrendo, de forma gradual e concertada, ao uso de tecnologias, valorizando a investigação científica como caminho para a construção das aprendizagens e de conhecimento, (Moran, 2001).

Após esta questão, colocada aos alunos acerca do uso de tecnologia e internet passámos à leitura da história “O Bicho de sete cabeças” .



Imagem 4 - capa do livro O bicho de sete cabeças

Descrição: Esta é a história de uma eleição, na cidade de Cata-vento, em que o vencedor é um cidadão muito especial: o Bicho de sete cabeças. Cada uma das suas cabeças representa uma qualidade indispensável para bem governar Cata-vento, mas na hora da coroação surge um problema, porque só existe uma coroa. Qual das cabeças será a mais importante? Da dúvida surgirá um resultado bem curioso e quem fica a ganhar nesse dia é toda a cidade, porque soube analisar, em conjunto, o problema e encontrar solução para ele. este livro leva o leitor a desenvolver a sua capacidade crítica sobre a educação para a cidadania.

A leitura foi realizada pelos alunos à qual se seguiu um diálogo acerca da história dando especial destaque a questões como a democracia, eleições, votação e imparcialidade. Alguns alunos referenciaram o 25 de Abril tendo alguns conceitos adquiridos acerca do que é a democracia e para que servem as eleições, retrataram situações do seu dia a dia como eleger um capitão de equipa ou porta-voz em atividades escolares. Como atividade, sendo algo que pediam há algumas aulas foi-lhes proposto algo menos denso do que as fichas de leitura, a realização de um desenho ilustrativo da história, (anexo 10).

Na sexta aula foi introduzido o livro multiformato, foi explicado o conceito aos alunos, que na sua maioria o desconhecia, foram abordados temas de inclusão e necessidades especiais. O primeiro livro deste género apresentado à turma foi “Os Segredos da Criança do Lapedo” de Desirée Nobre, tendo a particularidade de as ilustrações serem desenhos de crianças, das escolas de Leiria, que foram selecionados através de um concurso.



Imagem 5 - capa do livro Os segredos da criança do Lapedo

Descrição: A história trata de um tema importante de cariz histórico da descoberta, em 1998, do esqueleto de uma criança, com cerca de 25 mil anos. O tema atraiu os alunos, não só por se tratar de uma criança, mas, por datar de há tantos milhares de anos e ainda existirem marcas da possível cerimónia do seu enterro como conchas e dentes de veado encontradas junto do esqueleto.

Os alunos foram colocados em grupo para todos terem acesso ao livro multiformato, poderem manuseá-lo e verificarem as diferenças para o livro formato comum. Após a leitura pelos mesmos, em grupo, foi visualizada a história em audiolivro e Língua Gestual Portuguesa, o que fascinou os pequenos leitores pois afirmaram nunca ter visto/ouvido

uma história desta forma, sobretudo a LGP chamou-lhes a atenção tendo mesmo, alguns, referido gostar de aprender. Na conversa posterior à visualização/audição os alunos mencionaram ser mais fácil para eles esta forma de acesso à história, mais uma vez provando a importância da introdução, consciente, dos formatos multimédia no contexto da aprendizagem. .

Seguidamente, voltaram aos lugares para trabalharem de forma individual na ficha de leitura referente ao livro, nesta, além de algumas questões de interpretação, tinham também para preencher um pequeno exercício de palavras cruzadas, (anexo 11). Foi efetuado o reforço positivo junto da criança com PHDA, que mostrou esforço em permanecer atento apesar do desafio de alguns colegas para entrar na "risota". O reforço positivo para o jovem com PHDA é um combustível essencial, os adolescentes com PHDA acabam por ser frequentemente penalizados pelas suas dificuldades em termos de desempenho e capacidade de ritmo de trabalho, (Antunes, 2021).

Efetuada a correção, verificou-se que os alunos tiveram um melhor aproveitamento, responderam corretamente a quase todas as questões. Apesar de já terem sido chamados à atenção continuam a não iniciar as respostas pelo final da pergunta de forma a terem uma resposta completa, nalguns casos limitam-se a colocar a resposta sem qualquer tipo de construção frásica, sobretudo os alunos com dislexia, e o aluno vindo de França neste ano, (exemplos: 1- Pergunta: O que aconteceu à criança da história? Resposta: Morreu. 2 - Pergunta: Qual o local da história que a avó Bela contou? Resposta: Lapedo.).

Na sétima aula continuou-se a explorar o livro multiformato, desta feita, com apresentação da história "O sonho de Laurinha" da autoria de Carina Alves e Célia Sousa.



Imagem 6- capa do livro O sonho de Laurinha

Os alunos voltaram a reunir-se em grupo para efetuarem a leitura da história tendo no final assistido à visualização da história em LGP e audiolivro. Durante a projeção da mesma tiveram de ser chamados à atenção alguns alunos por estarem a falar com colegas do lado e distraídos. Conversando acerca da história lida foram focados termos importantes como racismo, e que os alunos poderiam não ter conhecimento como xenofobia e equidade, os mesmos conheciam e sabiam identificar o termo racismo e ao que a ele dizia respeito, no entanto, não conseguiram chegar aos significados de xenofobia e equidade. Ao ser-lhes dada essa informação alguns mostraram interesse e tentaram exemplificar com situações do dia a dia. Como tarefa relativa à história foi-lhes pedido que fizessem um breve resumo da história que tinham ouvido, (anexo 12). Na correção desses resumos verificou-se que os mesmos tinham estado atentos à história e compreendido a mesma, apenas alguns mostraram confusão com os termos anteriormente falados e cujos significados foram explicados, aqui nem foram os alunos com necessidades específicas a fazer confusão, mas sim os que estiveram distraídos durante a apresentação da história.

Na oitava, e penúltima aula, foi tratado o livro multiformato “O Palhaço Francisco” da autoria de Matilde Marques, Cláudia Cardoso e Célia Sousa.



Imagem 7- capa do livro O palhaço Francisco

Os alunos mostraram uma enorme receptividade a esta história, fizeram a leitura em grupo, tendo depois feito um resumo oral em conjunto. Os alunos separaram-se de seguida para

responder a uma ficha de leitura de forma individual, (anexo 13). Durante esta ficha de leitura um dos alunos com dislexia mostrou alguma dúvida na forma de responder, chamou e disse a medo “não é isto, pois não?” ao ser-lhe questionado de outra forma e ele perceber que o seu raciocínio e resposta estavam corretos ficou feliz, mais uma vez foi usado o reforço positivo, incentivando e parabenizando o aluno. O reforço positivo deve sempre seguir-se a um comportamento desejado, ser dado imediatamente após o comportamento desejado e descrever o comportamento positivo realizado, ou seja, deve ser contingente, imediato e específico, (Antunes, 2021).

No final da última aula foram feitos os agradecimentos à professora titular da turma e aos alunos por terem tido disponibilidade e empenho para participarem deste estudo. Como mostra pelo carinho com que fui recebida e em jeito de reforço positivo a todos os alunos foi entregue a cada um deles um cartão, feito manualmente, onde se encontravam frases de incentivo como “Olha para dentro de Ti. Tu és muito mais do que pensas que és.”, do filme O Rei Leão, “Ter amigos é importante. Ser amigo é muito mais.”, do livro O Principezinho, “Quando a vida te dececiona qual a solução? Continua a nadar! Continua a nadar!” do filme À procura de Nemo, “És mais corajoso do que acreditas, mais forte do que aparentas e mais inteligente do que pensas.” da série Winnie the Pooh. Estes cartões foram entregues, foi pedido para lerem as frases em voz alta e à medida que liam pedi que tentassem explicar o que achavam que aquelas frases queriam dizer. Aproveitei o momento para transmitir mensagens de incentivo e de mostrar que cada um tem tempos diferentes para atingir um mesmo objetivo, que todos temos características diferentes que nos tornam seres únicos, que devemos valorizar as positivas e acreditar sempre que conseguimos melhorar aquelas em que não somos tão bons. A mensagem principal foi que nunca devemos deixar de acreditar no nosso potencial e quando há um pouco mais dificuldade em certos contextos não devemos hesitar em pedir ajuda. Foi uma conversa final muito empática em que os alunos mostraram que estão no caminho certo para se tornarem adultos responsáveis e com ferramentas para enfrentar os novos desafios que chegarão com a entrada no 2º ciclo.

Para finalizar responderam a um inquérito (anexo 14) de forma a compreender se, na opinião deles, foi mais fácil de trabalhar o livro multiformato do que o livro formato comum.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO/PONTOS DE INTERESSE	INDICADORES
Hábitos de Leitura	Interesse demonstrado	Gosta muito; Gosta, Não Gosta	Lê frequentemente; lê ocasionalmente; evita a leitura
Interesse pela leitura	Gêneros preferidos	Banda Desenhada; Aventura; Contos; Poesia; Fábulas/Lendas	Lê com mais frequência um gênero em detrimento de outros
Frequência de Leitura	Tempo dedicado Leitura	Diária; Uma a duas vezes por semana; Nas férias; Raramente	Leitor assíduo, leitor esporádico, leitor “forçado”

Tabela 4 - Inquérito 1, alunos - análise de dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRITORES	INDICADORES
Acessibilidade	Formatos Acessíveis	Áudio Braille Língua Portuguesa Gestual Pictogramas Escrita Simples	Livro multiformato como facilitador, o não, de compreensão do texto Empatia e desempenho baseadas nas características do livro multiformato
	Tecnologias	Computadores Softwares de leitura e adaptação (QR CODE)	
Inclusão Escolar	Educação especial e inclusiva	Integração de alunos com necessidades específicas nos contextos regulares	Reação dos alunos a um novo formato e o seu desempenho

Tabela 5- Inquérito 2, alunos - análise de dados

Assim, nesse inquérito retiraram-se as seguintes informações: no que respeita a terem gostado de conhecer este tipo de formato e trabalhar com ele 100% responderam positivamente, no que respeita a terem achado mais fácil, mais difícil ou se não notaram diferença a trabalhar com um e outro, 61% responderam ser mais fácil, 16,7% sentiram mais dificuldade e 22,3% disseram não sentir diferença.

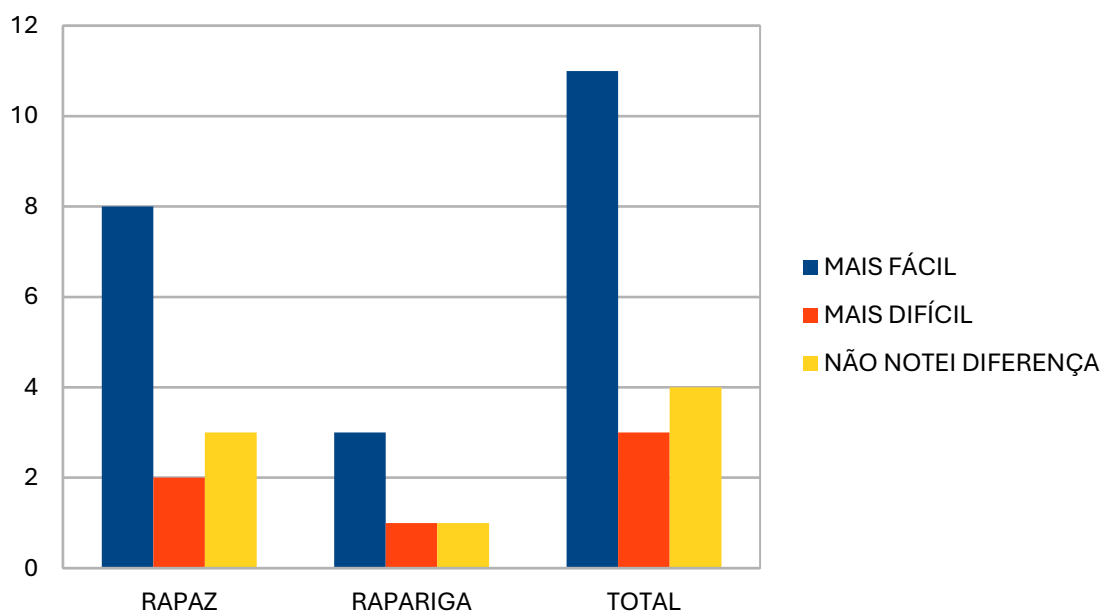


Gráfico 7- Livro multiformato versus livro formato comum

Quando questionados se com o livro multiformato perceberam melhor a história, tiveram mais dificuldade ou não notaram diferença, 72,2% disseram ter compreendido melhor a história do que com os livros formato comum, 5,5% disse ter-lhe sido mais difícil e 22,3% disseram não ter notado diferença.

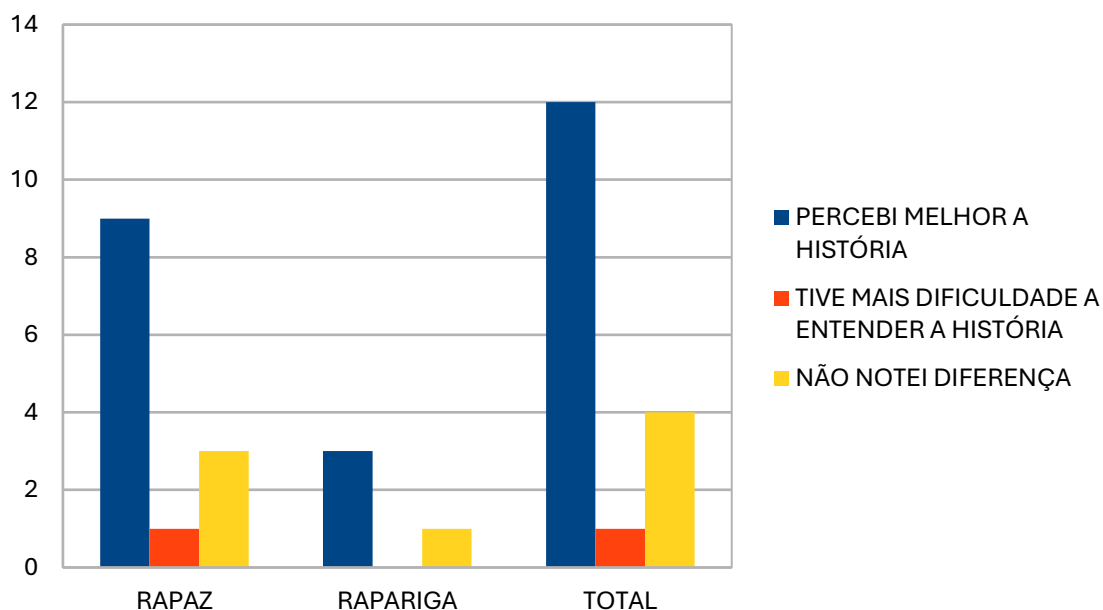


Gráfico 8- Compreensão da história, livro multiformato versus livro formato comum

Quanto à compreensão do texto para resolver as fichas de leitura 44,4% disseram ter sido mais fácil chegar às respostas com o livro multiformato, 11,2% disseram ter sido mais difícil e 44,4% disseram não ter notado diferença.

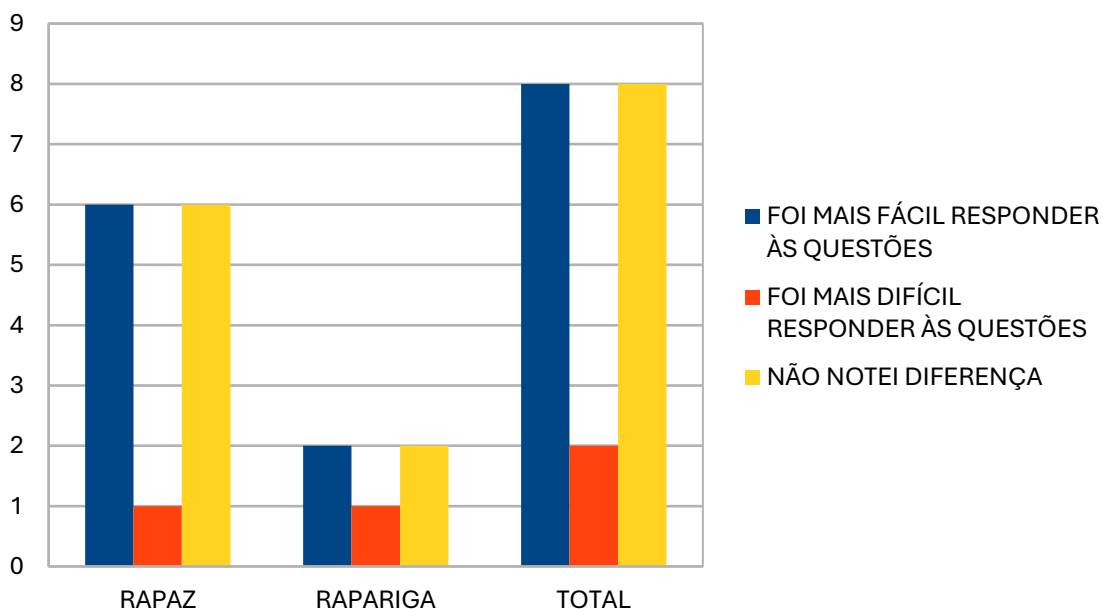


Gráfico 9- Livro multiformato versus livro formato comum quanto às respostas nas fichas de leitura

Questionados acerca do que mais gostaram no livro multiformato 5,5% responderam estar escrito com texto simples, 38,9% afirmou ter sido o uso de pictogramas que os cativou, 38,9% foi o terem podido ver e ouvir a história, (QR code de acesso a Língua Gestual Portuguesa e audiolivro), 16,7% foi a própria utilização da Língua Gestual Portuguesa e 0% a utilização de braille.

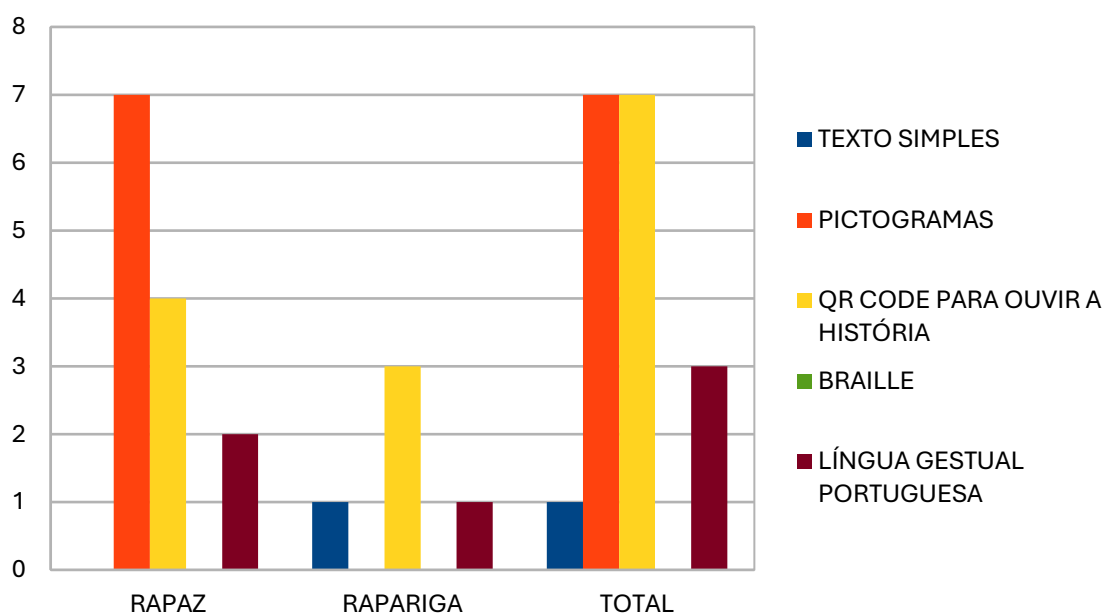


Gráfico 10 - Características preferidas no livro multiformato

Relativamente à encadernação, com argolas, se facilitava o manuseamento, ou não do livro, 100% responderam que sim, que tornava muito mais fácil a tarefa.

Após terem trabalhado com os dois tipos de formato, terem visto e compreendido as diferenças entre o formato comum e o Multiformato, 83,3% referiu preferir trabalhar com o livro multiformato enquanto 16,7% continua a preferir o formato comum.

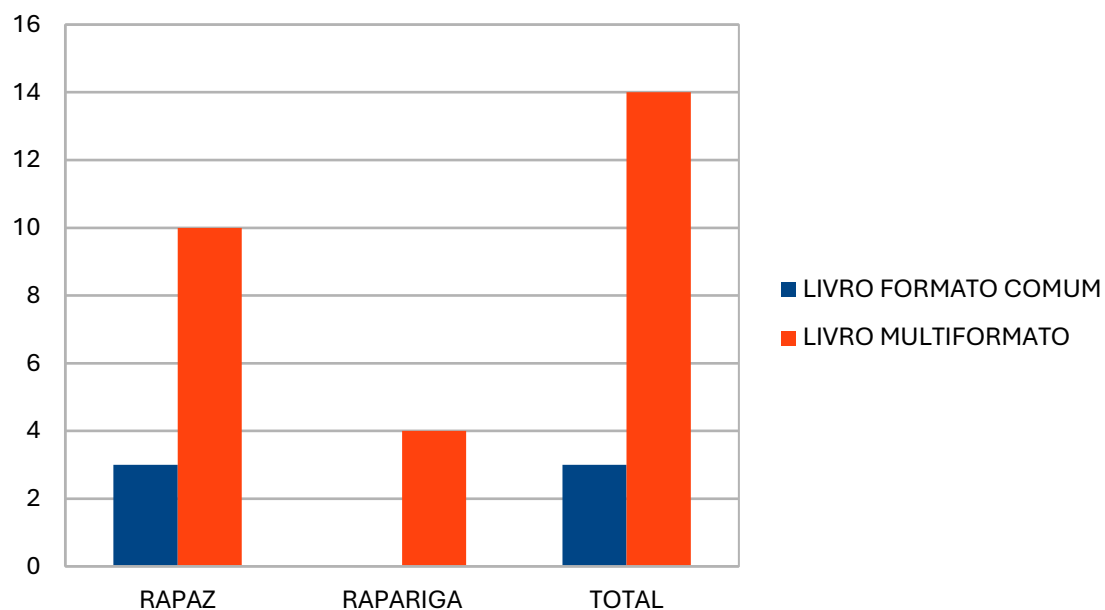


Gráfico 11- Preferência entre livro formato comum e livro multiformato

Por fim, foi-lhes perguntado qual o livro que mais tinham gostado, dos três apresentados em multiformato, 27,7% das preferências recaíram sobre “Os segredos da criança do Lapedo”, 11,2% sobre “ O sonho de Laurinha” e o preferido, com 61,1%, foi “O palhaço Francisco” .

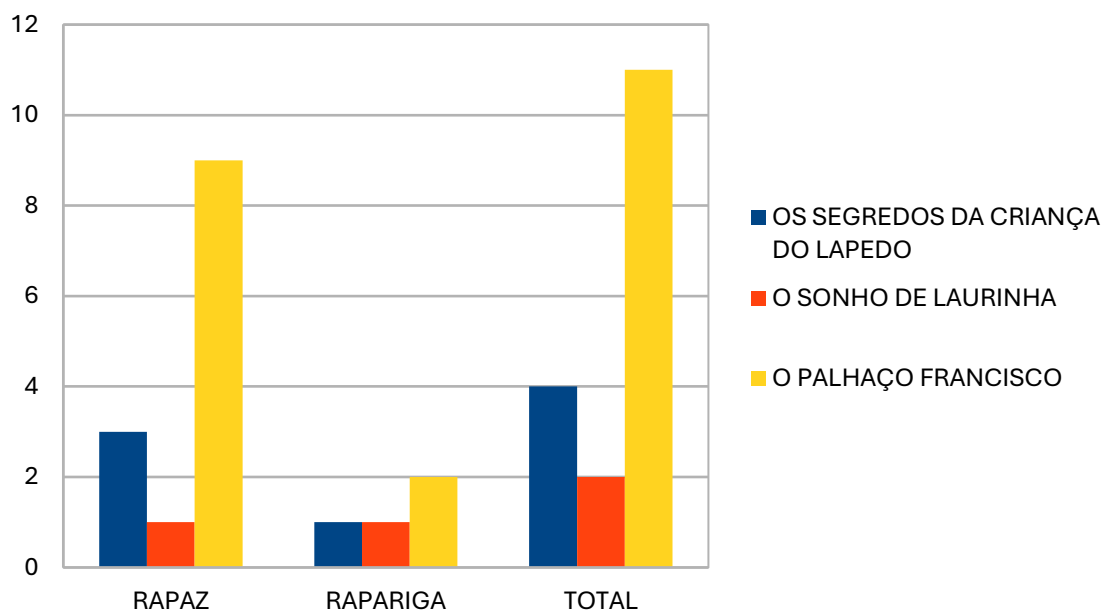


Gráfico 12- Livro preferido em multiformato

Verificamos assim que o livro multiformato é um objeto importante na prática pedagógica com os alunos a referirem preferir trabalhar com este em detrimento do livro formato comum, além disso é uma ferramenta essencial para auxiliar os alunos com necessidades específicas tendo todos os alunos do estudo com este diagnóstico respondido, não só preferir trabalhar com ele, mas, entender melhor a história e sentir mais facilidade nas respostas às questões das fichas de leitura. Também, todos os alunos com necessidades específicas, responderam que o que mais gostaram no Livro multiformato foi o facto de este possuir pictogramas.

Quanto às dificuldades no estudo prenderam-se, primeiramente, com a amostra do estudo uma vez que não se tratava exclusivamente de alunos com necessidades específicas, mas sim de um grupo heterogéneo. Assim, além do foco nestas crianças, houve necessidade de atender a todos de igual forma respeitando as suas necessidades e formas de trabalhar. Constata-se que o livro multiformato não serve a toda a população da amostra uma vez que 16,7% responderam preferir trabalhar com o livro formato comum, 5,5% ter sido mais difícil a compreensão da história e 11,2% mais difícil responder às questões das fichas de leitura e compreensão do texto.

Com base no DUA todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Um professor competente deve ter a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de efetuar uma tarefa com sucesso. A aquisição e o desenvolvimento de cada uma das competências assenta numa combinação de aptidões práticas e cognitivas, de motivação, de valores, de atitudes, de emoções e de outros elementos sociais e comportamentais que, em conjunto, podem mobilizar uma ação eficaz, (Perrenoud, 2004).

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

O presente estudo, que tinha como objetivo analisar o contributo do livro multiformato na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de crianças com necessidades específicas, demonstrou que o livro multiformato é uma ferramenta essencial para a educação inclusiva, especialmente para crianças com necessidades educativas específicas. Ao integrar diferentes modos de representação como pictogramas, escrita fácil e áudio das histórias estes materiais promovem a eliminação de barreiras à aprendizagem, aumentam a compreensão e incentivam a participação ativa dos alunos.

Na recolha e interpretação da percepção da docente sobre a eficácia e pertinência pedagógica deste recurso verificou-se ser um objeto de suma importância para reforçar as estratégias de aprendizagem, no entanto continuam a existir dificuldades no acesso ao mesmo e na formação de pessoal docente para trabalhar com recursos diferenciados. O tempo disponibilizado e as burocracias que envolvem a carreira da docência, nos tempos que correm, em nada abonam a favor de uma dedicação mais profunda aos alunos colocando, na maioria das vezes, os alunos com necessidades específicas a seguir um programa inteiramente igual ao dos restantes colegas. Ainda existem desafios importantes tal como a escola onde foi feito o estudo e, segundo professoras da mesma que já lecionaram em várias, muitas escolas enfrentam limitações de recursos, falta de formação docente e dificuldade na implementação de materiais acessíveis, o que restringe o potencial inclusivo dessas práticas.

Os resultados evidenciam que os livros multiformato favorecem o desenvolvimento cognitivo e comunicativo, permitindo que cada criança aceda à aprendizagem de forma personalizada e significativa. Embora o estudo tenha sido limitado a um número reduzido de participantes aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas estruturadas, formação contínua e políticas escolares que promovam a integração de recursos acessíveis de forma consistente.

Em síntese, o livro multiformato não é apenas uma ferramenta de apoio à leitura: é um instrumento de equidade educativa, capaz de transformar a experiência escolar,

garantindo que todos os alunos, independentemente das suas necessidades, tenham acesso pleno ao conhecimento. A sua implementação consistente representa um passo decisivo para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Este estudo trabalhou vários livros em formato comum e vários em multiformato, e analisou a recetividade e compreensão das histórias em ambos. No final de cada apresentação houve um pequeno diálogo onde foram colocadas questões aos alunos e posteriormente realizadas fichas de leitura e exercícios diversificados acerca das mesmas para avaliar o nível de compreensão dos textos. Na correção e análise verificou-se uma maior compreensão das histórias quando apresentadas em multiformato, estas provaram ser um facilitador sobretudo para os alunos com necessidades específicas.

A partir deste estudo foi possível compreender a necessidade de existirem novos materiais a usar em sala de aula para atender às dificuldades que surgem na aprendizagem. Cada vez mais crianças são diagnosticadas com necessidades específicas e existirem ferramentas que lhes possam facilitar o acesso ao conhecimento é fundamental, num mundo que se quer cada vez mais inclusivo. No entanto verifica-se ainda que a escola tem dificuldade em integrar materiais acessíveis e inclusivos.

Apesar da relevância dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, destaca-se a dimensão reduzida da amostra, composta apenas por uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 17 alunos, entre os quais dois com dislexia e um com perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA). Esta dimensão limitada impossibilita a generalização dos resultados para outras realidades educativas, devendo os dados ser interpretados no contexto específico em que foram recolhidos.

Outra limitação prende-se com o facto de o estudo ter sido realizado apenas numa escola e num único contexto de sala de aula. As práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e as características do contexto educativo podem influenciar a forma como o livro multiformato é utilizado e percecionado, o que poderá condicionar os resultados obtidos.

Adicionalmente, importa considerar que a recolha de dados se baseou, em parte, em observação participante e em instrumentos de natureza qualitativa. Embora este tipo de metodologia permita uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas em contexto educativo, pode também introduzir algum grau de subjetividade na interpretação dos dados.

Por fim, o período temporal de implementação da intervenção constituiu igualmente uma limitação. Um tempo de observação mais prolongado poderia permitir uma análise mais aprofundada do impacto do livro multiformato no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e participação dos alunos, particularmente daqueles que apresentam necessidades específicas.

Tendo em conta as limitações identificadas, considera-se pertinente que futuras investigações aprofundem o estudo da utilização do livro multiformato em contextos educativos inclusivos. Em primeiro lugar, recomenda-se a realização de estudos com amostras mais alargadas e diversificadas, envolvendo diferentes escolas, níveis de ensino e contextos socioculturais, de forma a possibilitar uma maior generalização dos resultados.

Seria igualmente relevante desenvolver estudos que incluam um maior número de alunos com diferentes tipos de necessidades educativas específicas, nomeadamente dislexia, PHDA ou outras dificuldades de aprendizagem, permitindo analisar de forma mais abrangente o impacto do livro multiformato no processo de ensino e aprendizagem.

Outra sugestão consiste na realização de estudos longitudinais, que permitam acompanhar os alunos ao longo de um período mais alargado, avaliando de forma mais consistente os efeitos da utilização do livro multiformato no desenvolvimento das competências de literacia, na motivação para a leitura e na participação em contexto de sala de aula.

Por fim, considera-se pertinente explorar também a perspetiva dos professores e dos encarregados de educação relativamente à utilização do livro multiformato, bem como analisar a forma como estes recursos podem ser integrados nas práticas pedagógicas quotidianas, contribuindo para a promoção de uma educação mais inclusiva e acessível a todos os alunos.

O livro multiformato não serve só ao aluno com necessidades específicas, serve à grande maioria, tornando mais fácil a aprendizagem devido às componentes que engloba desenhadas precisamente com esse fim. As escolas estão desprovidas de literatura acessível havendo a necessidade de informação e formação por parte das entidades criando-se forma de também o livro multiformato estar acessível nas bibliotecas e ser cada vez mais usado pelo professor como instrumento de trabalho.

Neste momento é ainda muito raro ver a utilização o livro multiformato em sala de aula, se houver cada vez mais estudos que incidam sobre este tema, e a comprovar que é uma ferramenta pedagógica capaz de atender à maioria dos alunos, poderá tornar-se uma realidade em qualquer sala de aula e levar a que os próprios manuais escolares possam sofrer uma adaptação para multiformato.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (M. I. C. Nascimento et al., Trad.). Artmed.
- Antunes, R. (2021). *Hiperatividade e déficit de atenção: Da teoria à prática*. Livros Horizonte.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press.
- Bénard da Costa, A. (1995). *Educação especial e integração escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Borba, M. (2000). *Adolescência e leitura: A contribuição da escola e da biblioteca escolar*. Editora da UFRN.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST Publishing.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1997). *Towards inclusive schools?* David Fulton Publishers.
- Clark, C., Dyson, A., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: Innovations in mainstream schools*. Cassell.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2014). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. Moderna.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. David Fulton Publishers.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para a sua clarificação*. Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Dalton, B., & Proctor, C. P. (2018). Reading as situated language: A review of multiformat books and their role in supporting diverse learners. *Journal of Literacy Research*, 50(2), 223–248. <https://doi.org/10.1177/1086296X18757541>
- Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. UNESCO.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. (1991). *Diário da República*, 1.ª série-A.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprender a brincar: Orientações para a educação inclusiva*. Ministério da Educação.
- European Psychiatry. (2023). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. <https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/updated-european-consensus-statement-on-diagnosis-and-treatment-of-adult-adhd/707E2A36539213CF85EACCA576F47427>
- Falardeau, G. (1999). *As crianças hiperativas*. Edições CETOP.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, escola e inclusão: Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Vozes.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Florian, L. (2021). *Reimagining inclusive education: The importance of collaboration*. Cambridge University Press.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). The principles of inclusive pedagogy. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. Sage.
- Fonseca, A. C. (1998). Problemas de atenção e hiperatividade na criança e no adolescente: Questões e perspectivas actuais. *Psychologica*.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa precoce*. Editorial Notícias.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Freitas, H., Costa, H., Silva, E., Ferreira, E., Araújo, J., Machado, J., Moura, M., & Silva, R. (2021). Learning disabilities: A literature review on dysgraphia and dyscalculia. *Research, Society and Development*, 10(2), e15510212564. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12564>
- Garcia, I. (2001). *Hiperatividade: Prevenção, avaliação e tratamento na infância*. McGraw-Hill.
- Gaskell, G. (2014). Entrevistas individuais e de grupos. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Vozes.
- Gattás, I., Nunes, A., Reis, A., Santos, S., & Rosário, M. (2010). Tratamento farmacológico. In *Criança e adolescente: Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade ao longo da vida*. Artmed.
- Guedes, et al. (2025). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: Da avaliação clínica às opções de tratamento. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Beacon Press.
- Hepp, A. (2013). *Cultures of mediation*. Polity Press.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. <https://ida.org/definition-of-dyslexia/>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Mauch, C. (2016). *Guia de mediação de leitura acessível e inclusiva*. Mais Diferenças.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. Sage.
- Montoya, A. K., & Castro, O. L. (2019). ADHD and learning: Evidence-based interventions for the classroom. *Psychology in the Schools*, 56(3), 404–417. <https://doi.org/10.1002/pits.22219>

- Moran, J. (2001). *Novos desafios na educação: A internet na educação presencial e virtual*. Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Nações Unidas. (2024). *Artigo 26 – Direito à educação*. <https://unric.org/pt/artigo-26/>
- Nigg, J. T., Nikolas, M., & Burt, S. A. (2020). Measured gene $\times$ environment interactions in relation to attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(8), 905–917.
- Nóbrega, M. G. (2024). Incluir e educar: Perspectivas atuais sobre inclusão escolar. *Revista Científica FESA*. <https://doi.org/10.56069/2676-0428.465>
- Omote, S. (2006). *Inclusão e a questão das diferenças na educação*. Perspectiva.
- Orjales, I. (2007). *Déficit de atenção/hiperatividade: Diagnóstico e intervenção*. Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2004). De uma metáfora a outra: Transferir ou mobilizar conhecimentos? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *O enigma da competência em educação*. Artmed.
- Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8, 238–264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2025). *Teaching children to read: From emergent literacy to fluent reading* (2nd ed.). Pearson.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2021). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: Desafios à prática docente. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Sandelowski, M. (2015). A matter of taste: Evaluating the quality of qualitative research. *Qualitative Inquiry*.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Snowling, M. J. (2004). *Dislexia*. Livraria Santos Editora.
- Snowling, M. J., & Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook*. Whurr Publishers.
- Sousa, C. (2018). *E se entrasse numa livraria e pedisse um livro multiformato? III Encontro sobre Inclusão em Contexto Escolar*. Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID), Instituto Politécnico de Leiria.
- Stake, R. (2020). *The art of case study research* (Rev. ed.). Guilford Press.

- Stringer, E. (2019). *Action research* (5th ed.). Sage.
- Tilstone, C. (1998). Moving towards the mainstream: Vision and reality. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice*. Routledge.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2025). *State obligations and responsibilities on the right to education*. <https://www.unesco.org/en/right-education/state-obligations-responsibilities>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in Western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1).
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2024). Emergent literacy and early reading development across contexts. *Review of Educational Research*.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.

ANEXOS

ANEXO 1

Grelha Base de Planificação segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Aula(s) N°1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4° Disciplina :Português	Estratégias/ atividades		Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem		
Sumário Conteúdos curriculares	Desenvolvimento da aula/projeto <i>(atividades a realizar)</i>	Modalidades de trabalho	Representação <i>(formas de comunicação /explicação dos conteúdos</i>	Ação / Expressão <i>(Modos de realização dos alunos)</i>	Envolvimento (formas de motivação dos alunos)

Aula(s) N°1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4º Disciplina :Português	Estratégias/ atividades	Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem		
Aula N°1 – Apresentação Realização de inquérito aos alunos acerca de hábitos de leitura e livro multiformato	Momento inicial com apresentação e breve explicação dos conteúdos a trabalhar. Preenchimento de um inquérito pelos alunos Aula N°2 – Leitura da história pela professora para verificar nível de atenção/concentração dos alunos recorrendo às imagens do livro bem como ao tom de voz para cativar a atenção. Reforçar várias frases importantes para a atividade a realizar posteriormente (ficha de leitura).	Alunos a trabalhar de forma individual	Aula nº 2 – Ficha de leitura para verificar nível de compreensão do texto e nível de escrita.	

Aula(s) N°1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4º Disciplina :Português	Estratégias/ atividades	Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem		
“Roubado ao mar” de Carmen Zita Ferreira Aula N°4 – Leitura e análise do livro formato comum “ O morcego bibliotecário de Carmen Zita Ferreira	Aula N°5- Leitura do livro pelos alunos.	Alunos a trabalhar de forma individual	capacidade de escrita e imaginação de cada umz. Aula nº5 – Realização de resumo da história oralmente por parte dos alunos. Conceitos de democracia, votação, eleições e imparcialidade. Realização de um desenho ilustrativo da história	

Aula(s) Nº1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4º Disciplina :Português	Estratégias/ atividades	Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem		
Aula Nº5-Leitura e análise do livro formato comum “O bicho de sete cabeças” de Carmen Zita Ferreira	Aula Nº6 – Introdução do Livro multiformato, breve caraterização do mesmo. Entrega de exemplares em grupo para leitura do texto. Visualização da história em Língua Gestual Portuguesa e audiolivro.		Aula nº6 – Realização de uma ficha de leitura, para avaliar a compreensão da história, que inclui palavras cruzadas para desenvolver a forma de interpretação e adquirirem novas habilidades. Aula nº7 – Discussão do significado de termos como equidade e xenofobia.	Papel de desenho, marcadores, lápis de cor e lápis de cera.

Aula(s) N°1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4º Disciplina :Português	Estratégias/ atividades	Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem		
sonho da Laurinha” de Carina Alves e Célia Sousa	Aula N°8 – Leitura do livro pelos alunos entre os grupos. Divisão dos grupos para atividade individual. Verificar a forma de leitura em grupos, a partilha, a concentração/desconcentração.	Alunos a trabalhar leitura por grupos./ Alunos a responder a ficha de leitura individualmente	questões fazer um pequeno desenho ilustrativo da história. Aula n°9 – Entrega de pequenos postais feitos manualmente com frases de motivação para incentivar o percurso dos alunos e agradecer o empenho nas tarefas solicitadas.	Recurso a novas tecnologias - computador/ projetor

Aula(s) N°1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4º Disciplina :Português	Estratégias/ atividades	Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem		
Aula N°8 – Leitura e apresentação do livro multiformato “O palhaço Francisco” de Matilde Marques, Cláudia Cardoso e Célia Sousa	Aula N°9 – Preenchimento de um inquérito pelos alunos relativo à utilização do Livro multiformato nas aulas. Conversa acerca dos livros dados em formato comum e Multiformato, opinião dos alunos.			Utilização de diferentes materiais de desenho/pintura

Aula(s) N°1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4º Disciplina :Português	Estratégias/ atividades		Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem		
Aula N°9-Realização de inquérito aos alunos acerca do Livro multiformato					
Aprendizagens esperadas	No final do estudo os alunos devem ser capazes de: - Ler os textos de escrita fácil com relativa facilidade (leitura segura e fluente); - Reconhecerem as histórias (saber resumir oralmente, identificar as personagens relativas a cada uma e o tema principal).				

Aula(s) N°1 a 9 Duração 10h Data: de 08-11-2024 a 21-02-2025 Ano Escolaridade: 4º Disciplina :Português	Estratégias/ atividades	Metodologias flexíveis, Materiais e Recursos de suporte à aprendizagem
e Competências Perfil aluno		
Instrumentos e formas de Avaliação /autoavaliação	Avaliação formativa. Fichas de leitura (análise e compreensão do texto). Atividades lúdicas com tema dos textos estudados (sopa de letras, palavras cruzadas, desenho livre) Leitura ativa. Observação direta: criatividade, espírito de partilha e entreajuda, facilidade de comunicação. Reflexão/diálogo sobre o trabalho realizados	

Elaborada a partir de CAST (2001, 2014 e Nunes e Madureira, 2015) e da planificação inicial da docente (adaptado de Manuela Prata por Carlos Simões, 2020)

ANEXO 2

Grelha de registos – observação participante – livro formato comum

Escala utilizada: 1- Muita dificuldade/ Nunca;

2- Alguma dificuldade/ Raramente;

3- Adequado/ Às vezes;

4- Bom/ Frequentemente;

5- Muito Bom/ Sempre

Nota: Alunos Nº 4 e 8 com dislexia, aluno Nº15 com PHDA; aluno Nº10 recém-chegado de França e o aluno Nº3 recém-chegado do Brasil.

Nº de Aluno	Leitura	Compreensão	Escrita/ Ortografia	Atenção/ Concentração	Comportamento	Participação	Observações
1	4	4	4	3	3	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; alguma dispersão durante a aula; participa ativamente
2	5	5	5	5	4	4	Leitura fluente, compreensão das ideias; escrita sem erros; muito atento; bom comportamento, participativo levantando sempre a mão para falar
3	3	3	2	2	3	1	Algumas hesitações na leitura; compreende relativamente bem a ideia principal; dá muitos erros ortográficos; desconcentra-

							se facilmente; não participa voluntariamente
4	2	2	2	3	4	2	Dificuldade de leitura; troca sílabas; faz interferências simples; dá muitos erros ortográficos; pouco participativo
5	4	4	4	4	4	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; bem comportado; participa ativamente
6	5	5	5	5	5	5	Leitura fluente, compreensão das ideias; escrita sem erros; muito atento; bom comportamento, participativo levantando sempre a mão para falar

7	4	3	3	3	3	2	Lê fluentemente e compreende os pontos fundamentais; boa construção frásica; mantém foco nas tarefas; pouco participativa
8	1	2	2	2	2	1	Leitura silábica com muita dificuldade; não compreende contextos; distrai-se com facilidade; não participa voluntariamente
9	4	4	4	4	4	4	Lê com facilidade; boa compreensão; escreve sem dificuldade; bom comportamento; participativa

10	2	2	2	1	2	1	Dificuldade na leitura e compreensão; dificuldade na escrita; desatento; distrai-se e distrai colegas; não participa no contexto de sala de aula
11	4	3	3	3	3	3	Sem dificuldade na leitura e compreensão; escreve bem ainda que dando alguns erros ortográficos; bom comportamento; participativo
12	3	3	3	3	3	3	Lê com facilidade; boa compreensão; escreve sem dificuldade mas dá alguns erros gramaticais; bom comportamento; participativo

13	3	3	3	4	4	3	Lê com facilidade; boa compreensão; escreve sem dificuldade mas dá alguns erros gramaticais; bom comportamento; participativa
14	5	5	4	4	4	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; bem comportado; participa ativamente
15	4	4	2	1	3	4	Lê sem hesitação, compreende o sentido do que é lido; dificuldade em organizar ideias na escrita; distrai-se facilmente; por vezes interrompe os colegas; participa voluntariamente

16	5	5	5	4	4	3	Leitura fluente, compreensão das ideias; escrita sem erros; muito atento; bom comportamento, participativo
17	4	4	4	4	4	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; bem comportado; participativo

Anexo 3

Grelha de registos – observação participante - livro multiformato

Escala utilizada: 1- Muita dificuldade/ Nunca;

2- Alguma dificuldade/ Raramente;

3- Adequado/ Às vezes;

4- Bom/ Frequentemente;

5- Muito Bom/ Sempre

Nota: Alunos Nº 4 e 8 com dislexia, aluno Nº15 com PHDA; aluno Nº10 recém-chegado de França e o aluno Nº3 recém-chegado do Brasil.

Nº de Aluno	Leitura	Compreensão	Escrita/ Ortografia	Atenção/ Concentração	Comportamento	Participação	Observações
1	4	4	4	4	3	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; alguma dispersão durante a aula; participa ativamente
2	5	5	5	5	4	4	Leitura fluente, compreensão das ideias; escrita sem erros; muito atento; bom comportamento, participativo levantando sempre a mão para falar

3	3	3	2	4	3	1	Algumas hesitações na leitura; compreende relativamente bem a ideia principal; dá muitos erros ortográficos; manteve mais o foco; não participa voluntariamente
4	2	3	2	4	4	2	Dificuldade de leitura; troca sílabas: faz interferências simples; dá muitos erros ortográficos; pouco participativo
5	4	4	4	4	4	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; bem comportado; participa ativamente

6	5	5	5	5	5	5	Leitura fluente, compreensão das ideias; escrita sem erros; muito atento; bom comportamento, participativo levantando sempre a mão para falar
7	4	3	3	3	3	2	Lê fluentemente e compreende os pontos fundamentais; boa construção frásica; mantém foco nas tarefas; pouco participativa
8	1	3	2	3	2	1	Leitura silábica com muita dificuldade; compreende contexto geral; mais compenetrado; não participa voluntariamente

9	4	4	4	4	4	4	Lê com facilidade; boa compreensão; escreve sem dificuldade; bom comportamento; participativa
10	2	3	2	3	2	1	Dificuldade na leitura, maior compreensão; dificuldade na escrita; mais atento; menos interventivo com colegas; participa no contexto de sala de aula
11	4	3	3	4	3	3	Sem dificuldade na leitura e compreensão; escreve bem ainda que dando alguns erros ortográficos; bom comportamento; participativo

12	3	4	3	4	3	3	Lê com facilidade; boa compreensão; escreve sem dificuldade mas dá alguns erros gramaticais; bom comportamento; participativo
13	3	4	3	4	4	3	Lê com facilidade; boa compreensão; escreve sem dificuldade mas dá alguns erros gramaticais; bom comportamento; participativa
14	5	5	4	4	4	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; bem comportado; participa ativamente

15	4	4	2	3	3	4	Lê sem hesitação, compreende o sentido do que é lido; dificuldade em organizar ideias na escrita; mais concentrado; por vezes interrompe os colegas; participa voluntariamente
16	5	5	5	4	4	3	Leitura fluente, compreensão das ideias; escrita sem erros; muito atento; bom comportamento, participativo
17	4	4	4	4	4	4	Bom ritmo de leitura; identifica ideias principais; boa construção frásica; bem comportado; participativo

Entrevista

Professora

1 - Qual a sua formação académica?

R: Sou licenciada em Ensino Básico – 1.º Ciclo e possuo Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor.

2 - Tem formação em educação especial?

R: Sim, como referi na questão anterior.

3 - Costuma ter alunos com necessidades específicas integrados nas turmas que leciona?

R: Hoje em dia é comum ter alunos com necessidades específicas integrados nas turmas. Tenho tido crianças com PHDA, Dislexia, entre outras necessidades específicas. Sendo estes dois os mais comuns.

4 – Ao nível da leitura, estes alunos são um desafio?

R: Cada vez mais os desafios relativos à aprendizagem da leitura são maiores, mesmo com crianças sem nenhuma necessidade específica. Obviamente, as crianças com necessidades específicas apresentam características que nos “obrigam” a fazer abordagens cada vez mais diferenciadas, o que tem sido, sim, um desafio.

5 - Quais as maiores dificuldades com que se depara nesse âmbito?

R: As maiores dificuldades prendem-se com o “acertar” na forma como fazer com que estes alunos aprendam, ainda que com algumas adaptações. Muitas vezes, temos de experimentar diferentes métodos, diferentes abordagens, para tentar chegar a todos. O que, muitas vezes, demora algum tempo. E quando temos turmas grandes, o tempo e a disponibilidade para chegar a TODOS, não é muito. É muito difícil gerir o tempo em sala de aula, ao mesmo tempo que é necessário gerir as expectativas dos alunos e dos seus pais.

6 - Que alternativas encontra para trabalhar com esses alunos?

R: Na minha perspetiva, não há uma alternativa. Há várias possibilidades que têm de ser colocadas em prática. Só na experimentação, caso a caso, se consegue chegar à aprendizagem plena. E o que resulta hoje com uma criança, amanhã não resulta com outra. É necessário muito trabalho diário e, como já referi, o tempo disponibilizado com alguns alunos é muito escasso o que dificulta todo o processo.

7 - No campo da leitura, apesar das dificuldades, esses alunos mostram-se recetivos?

R: Depende... Na maioria dos casos as crianças estão recetivas, mas há alguns casos onde a autoestima já está muito em baixo, e onde as crianças já mostram desinteresse pela aprendizagem da leitura. Nesta fase, torna-se mais difícil mostrar-lhes que vão conseguir. Até porque nós mesmos, por vezes, também já sentimos alguma dificuldade em transmitir-lhes essa confiança.

8 - De que forma tenta cativar os que se mostram mais reticentes em querer aprender? E os que têm maiores dificuldades?

R: Em primeiro lugar é necessário transmitir-lhes alguma confiança, ou seja, tentar passar a mensagem de que vão todos conseguir, independentemente da forma e do tempo que demoram a lá chegar. Depois, considero que é muito importante a relação que temos com as crianças. Se elas se sentirem confortáveis com o professor, se sentirem que o professor está efetivamente lá, vai estabelecer-se uma relação sólida de confiança e amizade. E se eles gostarem do professor, torna-se tudo mais fácil. Para as crianças com mais dificuldades é exatamente a mesma coisa, mas com mais intensidade. A atenção e a disponibilidade que sentem da nossa parte faz com que sintam mais segurança, arrisquem mais e sigam em frente nas aprendizagens. Está tudo bem aprender de forma diferente, está tudo bem se demorar mais tempo a chegar lá. É nosso o papel de tentar normalizar isto. O que nem sempre é fácil, tendo em conta as expectativas que os pais têm acerca dos seus filhos. Perceber que “somos diferentes” não é fácil, quando se fala dos nossos filhos.

9 - Conhece o conceito do Livro multiformato?

R: Conheço o conceito, sim.

10 - Se sim, como teve conhecimento? Costuma utilizar em sala de aula?

R: Tive conhecimento do conceito do Livro multiformato numa apresentação de livros, numa escola por onde passei (não me lembro exatamente qual), há alguns anos atrás. Foi com a escritora Liliana Gonçalves, com o livro “Todos diferentes, todos animais”. Não costumo usar em sala de aula, embora já o tenha mostrado em algumas turmas.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo Encarregado de Educação

Eu, Lúcia Dias Ribeiro, aluna do 2º ano do mestrado de Educação Especial - Domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio solicitar a vossa autorização para realizar o meu estudo para a tese de mestrado junto da turma do seu educando.

A minha investigação pretende desenvolver um estudo sobre a importância da utilização do conceito do livro multiformato, desenvolvido com base no Design Universal das Aprendizagens (DUA) e tem como objetivo geral verificar qual o impacto que os livros multiformato têm na inclusão.

A aplicação do estudo, na turma, foi aprovado pelo Agrupamento de Escolas de Ourém. Comprometo-me a manter o anonimato dos intervenientes.

Agradeço, desde, já, a vossa atenção.

Lúcia Dias Ribeiro

Olival, 08 de Outubro de 2024

Autorizo ☐

Não Autorizo ☐

QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA

Alunos

1- Que idade tens? _____ anos. Rapaz ____ Rapariga ____

2 - Gostas de Ler?

Gosto Muito _____

Gosto _____

Não Gosto _____

3 - Costumas ler livros?

Sim _____

Não _____

Se respondeste Não passa para a questão N°7 .

4 - Com que frequência lêes livros?

Todos os dias _____

Uma/duas vezes por semana _____

Nas férias _____

Raramente _____

Nunca _____

5 - Que tipo de livros gostas de ler?

Banda Desenhada _____

Aventura _____

Contos _____

Poesia _____

Fábulas/Lendas _____

Outro ____ Qual? _____

6 - Costumas ir à Biblioteca requisitar livros?

Sim _____

Não _____

7 - Conheces o conceito de Livro multiformato?

Sim _____

Não _____

Se respondeste Não o teu questionário termina aqui.

Obrigada.

8 - Como tiveste conhecimento do Livro multiformato?

Na escola _____

Através de familiares _____

Através de amigos _____

Outro _____ Qual? _____

9 – Já leste algum livro multiformato?

Sim _____

Não _____

Se respondeste Não o teu questionário termina aqui.

Obrigada.

10 - Se já tiveste a oportunidade de ler, qual é a tua opinião?

Mais fácil de entender a história do que o formato comum _____

Não senti grande diferença dos outros livros _____

Não gostei _____

Obrigada pela tua
colaboração!

QUESTIONÁRIO HÁBITOS DE LEITURA

Pais

1 - Que idade tem? _____ anos. Homem _____ Mulher _____

2 - Gosta de Ler?

Gosto Muito _____

Gosto _____

Não Gosto _____

3 - Costuma ler livros ao(a) seu(a) filho(a)?

Sim _____

Não _____

Se respondeu Não passe para a questão Nº6.

4 - Se sim, com que regularidade?

Todos os dias _____

Uma/duas vezes por semana _____

Nas férias _____

Raramente _____

Nunca _____

5 - Se sim, no final da história tem o hábito de colocar questões
acerca da mesma?

Sim _____

Não _____

6 - Se não lê, porque ele(a) já prefere ler sozinho(a), têm o hábito de partilhar momentos de leitura?

Sim _____

Não _____

7 - Conhece o conceito de Livro multiformato?

Sim _____

Não _____

Se respondeu Não o seu questionário termina aqui.

Obrigada.

8 – Se respondeu Sim como teve conhecimento do mesmo?

Na escola do(a) seu/ sua filho(a) _____

Através de familiares _____

Através de amigos _____

Na internet _____

Outro _____ Qual? _____

9 – Se respondeu Sim, o que acha do conceito?

Inovador _____

Uma mais valia para o sistema educativo _____

Vem colmatar uma falha que havia para inclusão na leitura _____

Nada demais _____

Não tenho opinião _____

Obrigada pela sua colaboração.

Ficha de Leitura – 4º ano

Beatriz a árvore feliz

Quem era Beatriz no início da história?

Quando nasceu Beatriz?

Quando se soltou da mãe, antes de chegar ao chão, o que sentiu?

Quando começou a crescer qual foi a sua preocupação?

Quem passou e reparou que Beatriz necessitava de ajuda?

Para onde foi levada?

Quem eram as suas companheiras?

Beatriz voltou a mudar de local, desta vez para onde foi?

Na chuva forte que veio neste local quem foi o encorajador de Beatriz?

Menciona algumas árvores que foram plantadas em redor de Beatriz.

O que produz, atualmente, Beatriz Sobreiro, a quem chamaram Beatriz a árvore feliz?

Anexo 9

Atividade “Roubar ao Mar”

SOPA DE LETRAS

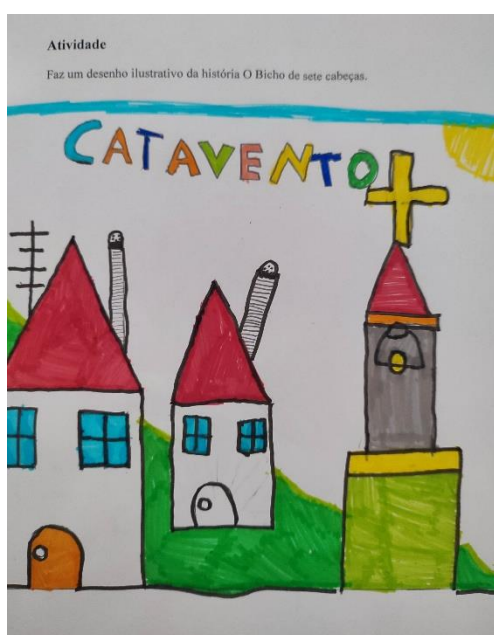
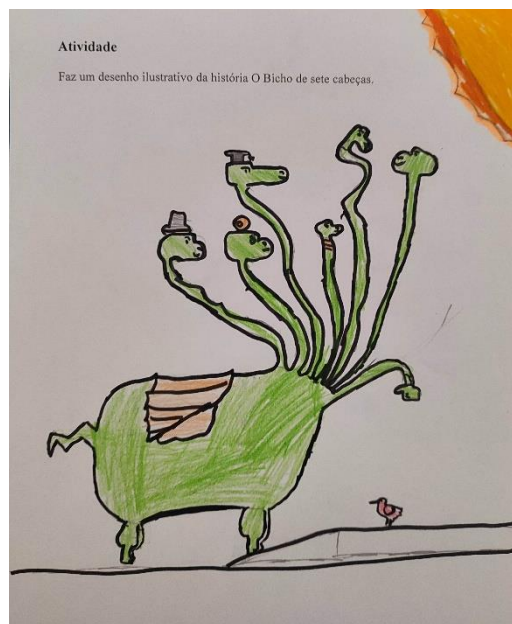
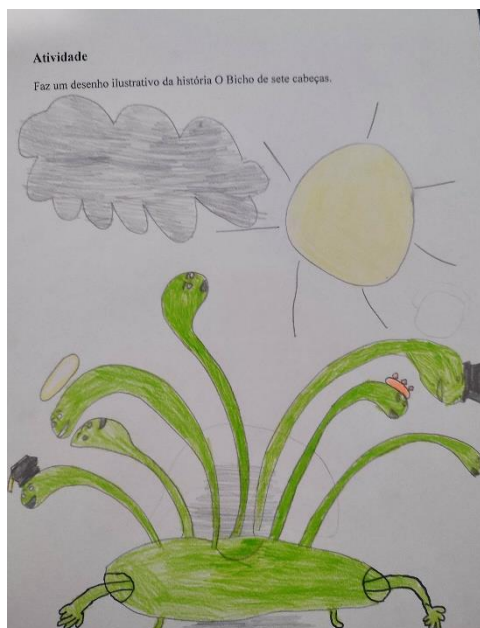
Procura as seguintes palavras, da história *Roubar ao Mar*, podem estar na horizontal, vertical, diagonal ou invertidas, (escritas da esquerda para a direita):

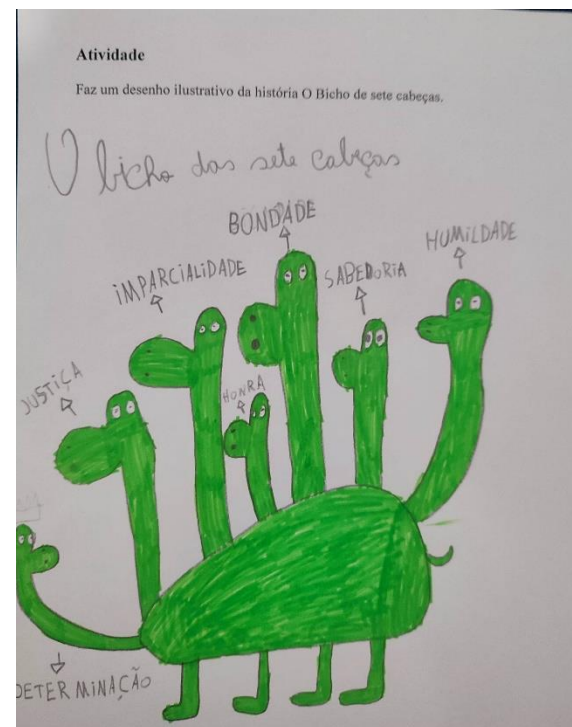
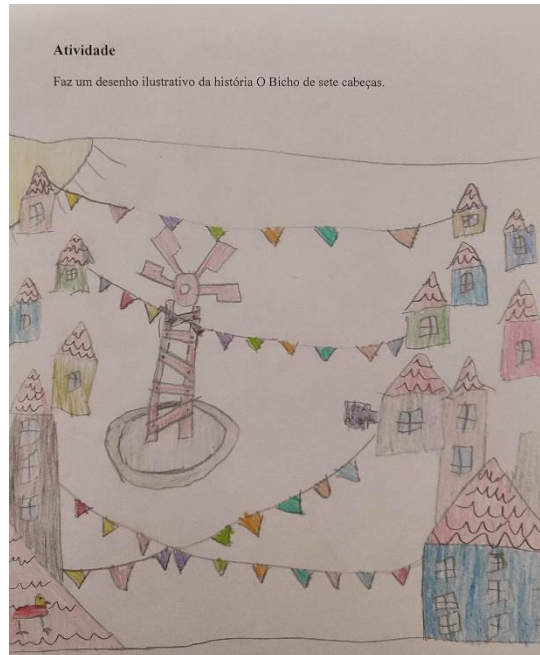
- AMBIENTE	- NATUREZA	- PIRATA
- DESCARGAS	- OCEANO	- PLÁSTICO
- GOLFINHO	- PESCA	- PRANCHA
- LIJO	- PESCADOR	- RIO

AGITEAMBIENTEOPTRCEFRGPIYTBOLPTGTJLCFPTBOASTIOPI
OFGSPLATLPOTRFVICHESFEOTRPIGITOPBDÇATYUNKYIOPI
LICOTRETVOITVBMONUITASAFETERVIUPLERKYNOUTKOA
ASTUTFVIJOAEWQCVATEBIOPMONHUYTRDMPLTCON YFIORS
FSETVITDREDESCARGASJOPILOTVCIOTEASDATBTU ITUITUT
OHNTFLOGGOLNFNHOBHNHOTVÇINSEARTJOPLLITRBLICNOI
PCBITBARBODEBARBNOPLULICETAOPGJLPÇBTYAWQUZXNC
PLOSTBOTEVOBOPLITSCLIVONTRELIXAKOPLBTMOLTITIPI
NATUREZANATUPCIZANMOPLDREDVONETOPOLIBWRTJIMO
LITPLITVBMOTEODERTREASVILPTROMOKHTILILITNPLWSG
PESCARAFOLITIVOPAEIDIPOMPLOBJIOTHYTOPPLIHPÇÇJH
EJOKJKOKLIKLOPLASENOTIOBOPLNATUVOLIZAGIMMHGD
SNMJKNMNOPLIXITOLQHFDSMOPLMLOMPLCIDEASJNI
CNBOITPITOPITRATAPIRATAFITROPITROPLTGOPLUAERTLP
AHCNARPPKHK LJGVKUIPLOXAQWTUBOPLCARTLOINABOPI
DLPLAOCEBONOPLOELOPLFINHOAEZASEAXASESCALMMOP
OUIPLIDORCHA ANCHAINHORDAZATICOESCATAXOLISAEBIP
RIAPITRIPIORSVNOTRIPIRAQWERTNOLPKBHILOMTPOLOJRO

Anexo 10

Atividade “O bicho de sete cabeças”





Atividade

Faz um desenho ilustrativo da história O Bicho de sete cabeças.



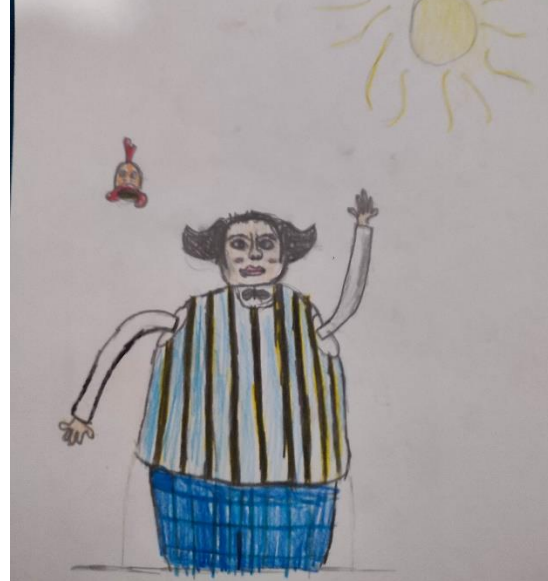
Atividade

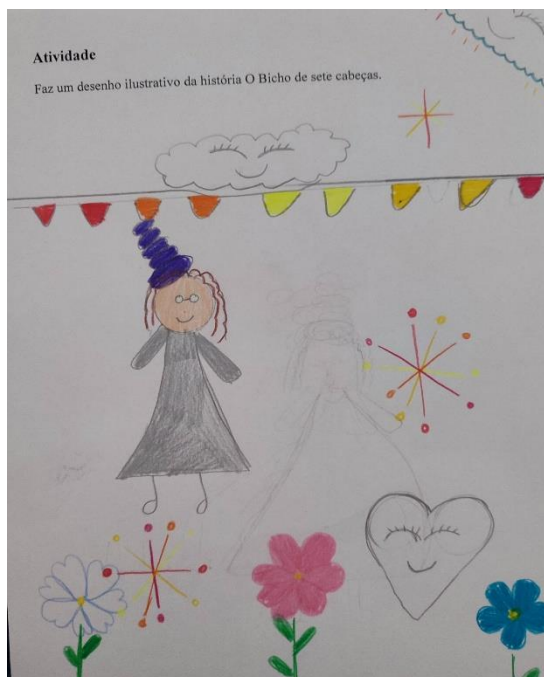
Faz um desenho ilustrativo da história O Bicho de sete cabeças.



Atividade

Faz um desenho ilustrativo da história O Bicho de sete cabeças.





Ficha “Os segredos da criança do Lapedo”


IPL
INSTITUTO PORTUGUÊS DE LINGUÍSTICA

Ficha de Leitura - 4º ano
Os Segredos da Criança do Lapedo

Quais são as personagens principais da história?

Que história contou a avó Bela à Rosinha?

Qual o local da história que a avó Bela contou?

O que aconteceu à criança da história?

A descoberta destes achados arqueológicos foram importantes? Porquê?


IPL
 Instituto Português de Letras
 e Linguística

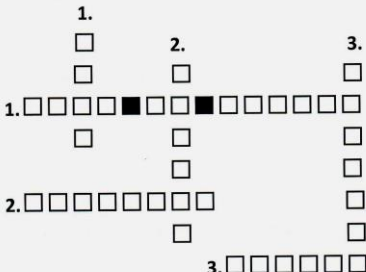
Resolve as palavras cruzadas tendo em conta a história que acabaste de ouvir:

Horizontais:

- 1.-Lugar onde foi sepultada a criança da história
- 2.- Cor da pele que envolvia a criança
3. - Peça que estava no fio que a criança tinha ao pescoço

Verticais:

1. - Nome da avó na história
- 2.- Animal que estava em cima das pernas do Menino do Lapedo
3. - Nome da neta na história



The crossword puzzle grid is shown below. Black squares represent empty spaces.

```

      1.   2.           3.
        □   □             □
        □   □             □
1. □ □ □ □ ■ □ □ ■ □ □ □ □ □ □
        □       □         □
                □         □
2. □ □ □ □ □ □ □ □ □     □
                    □     □
                        3. □ □ □ □ □ □
    
```

NOME: _____

2

Ficha “O sonho de Laurinha”

 **POLITÉCNICO
DE LEIRIA** ESCOLA SUPERIOR
DE ENGENHARIA
E CIÊNCIAS EXATAS

NOME: _____

1. - Faz um pequeno resumo da história que acabaste de ouvir.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page.

Ficha de Leitura – 4º ano
O Palhaço Francisco

1. O Palhaço Francisco aprendeu a técnica do Origami para mostrar às crianças nas escolas. Explica por palavras tuas em que consiste esta técnica.

2. O Palhaço Francisco também foi à Casa do Mimo ensinar os meninos a fazer animais com papéis da cor do arco-íris. Os meninos ficaram contentes e ofereceram-lhe algo. O que ofereceram eles?

3. Para retribuir o que decidiu ele fazer para oferecer a cada um dos meninos da Casa do Mimo?

4. Os meninos convidaram-no para uma festa. Qual?

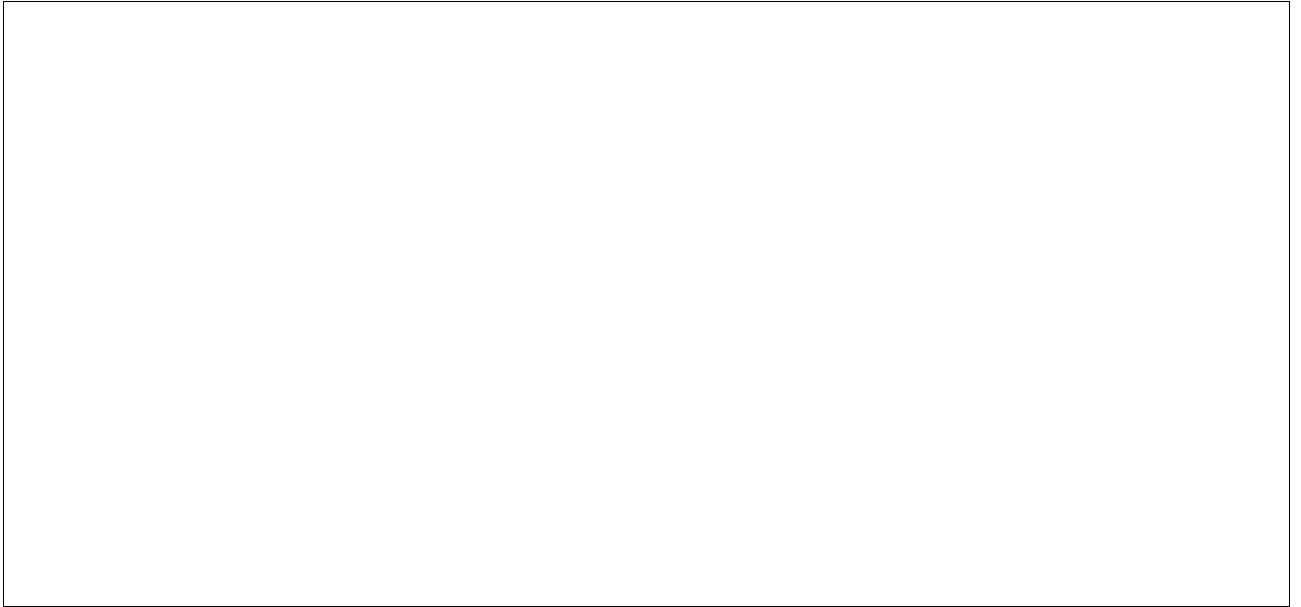
5. Ao procurar coisas para a festa, num baú que tinha no sótão, o que encontrou o Palhaço Francisco?

6. O que aconteceu quando colou o braço da boneca Teresinha?

7. Na festa de Natal o que aconteceu aos Origami feitos pelas crianças?

**8. A Teresinha concluiu que há algo que vence todas as barreiras - O Amor -
Concordas com a Teresinha? Porquê?**

9. Depois de responderes a todas as questões, e como estamos a chegar à época do Carnaval, faz uma homenagem ao Palhaço Francisco e desenha um palhaço ao teu gosto.



QUESTIONÁRIO 2 - ALUNOS

O LIVRO MULTIFORMATO

1 - Que idade tens? _____ anos. **Rapaz** ____ **Rapariga** ____

2 - Gostaste de conhecer e trabalhar com o Livro Multiformato?

- SIM _____

- NÃO _____

3 - Ao teres trabalhado com o Livro Multiformato o que sentiste em relação ao Livro Formato Comum:

3 a) - MAIS FÁCIL _____

- MAIS DIFÍCIL _____

- NÃO NOTEI DIFERENÇA _____

3 b) - PERCEBI MELHOR A HISTÓRIA _____

-TIVE MAIS DIFICULDADES EM ENTENDER A HISTÓRIA _____

- NÃO NOTEI DIFERENÇA _____

3 c) - FOI MAIS FÁCIL RESPONDER ÀS QUESTÕES DAS FICHAS

- FOI MAIS DIFÍCIL RESPONDER ÀS QUESTÕES DAS FICHAS

- NÃO NOTEI DIFERENÇA _____

4 – No Livro Multiformato o que gostaste mais?

- O TEXTO SER MAIS SIMPLES _____

- TER PICTOGRAMAS _____

- TER QR CODE PARA PUDER VER/OUVIR A NARRAÇÃO DA
HISTÓRIA

- TER ESCRITA EM BRAILLE _____

- TER LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA _____

5 – Relativamente à encadernação, para ti, o encadernamento com argolas:

- FACILITA O MANUSEAMENTO DO LIVRO _____

- DIFICULTA O MANUSEAMENTO DO LIVRO _____

6 – Preferes os livros:

- FORMATO COMUM _____

- MULTIFORMATO _____

7 – Dos três Livros Multiformato com que trabalhamos qual gostaste mais?

- OS SEGREDOS DA CRIANÇA DO LAPEDO _____

- O SONHO DE LAURINHA _____

- O PALHAÇO FRANCISCO _____

Obrigada pela tua colaboração!