



**ESCOLA
SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO E
COMUNICAÇÃO**

universidade do algarve

III CONGRESSO INTERNACIONAL

DIREITOS HUMANOS E ESCOLA INCLUSIVA

**Construir a Equidade
em Tempos de Mudança**

E-Book

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ALGARVE

III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Construir a Equidade em Tempos de Mudança

Título: III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança

Editores: António Guerreiro, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins e Maria Leonor Borges

Capa: Miguel Guerreiro (Revisão Pedro Calado)

Formato: E-Book

Data: dezembro, 2021

Local de edição: Faro

Editora: Escola Superior de Educação e Comunicação • Universidade do Algarve

ISBN: 978-989-9023-78-9 (formato digital)

DOI – Digital Object Identifier: <https://doi.org/10.34623/cs4j-cj82>

Os textos são da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as e respeitam a variedade ortográfica e sintática, e as normas bibliográficas do seu país de origem.

III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança

E-Book

António Guerreiro, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins e Maria Leonor Borges (Eds.)

Faro, 2021

Comissão Organizadora

António Guerreiro

Cláudia Luísa

Maria Helena Martins

Maria Leonor Borges

Comissão Científica

Adelaide Espírito Santo (Portugal, Instituto Politécnico de Beja)

Aurízia Anica (Portugal, Universidade do Algarve)

Adriana Cavaco (Portugal, Universidade do Algarve)

Ana Sofia Freire (Portugal, Universidade de Lisboa)

Anabel Moriña (Espanha, Universidad de Sevilla)

António Guerreiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Beatriz Morgado (Espanha, Universidad de Sevilla)

Carolina de Sousa (Portugal, Universidade do Algarve)

Cláudia Luísa (Portugal, Universidade do Algarve)

Elisa Chaleta (Portugal, Universidade de Évora)

Fernando Carrapiço (Portugal, Universidade do Algarve)

Henrique Manuel Gil (Portugal, Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Isabel Madureira (Portugal, Instituto Politécnico de Lisboa)

João Luís Vaz (Portugal, Instituto Politécnico de Coimbra)

João Miguel Guerreiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Lívia Zaqueu (Brasil, Universidade Federal do Maranhão)

Lúcia Leite (Brasil, Universidade Estadual Paulista)

Marco Rosa (Portugal, Agrupamento de Escolas de Castro Marim)

Maria Caeiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Costa Santa-Clara (Portugal, Instituto Politécnico de Santarém)

Maria Helena Martins (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Helena Sousa (Portugal, Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

Maria José Ramos (Espanha, Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spinola)

Maria Leonor Borges (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Manuela Esteves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Maria Manuela Ferreira (Portugal, Instituto Politécnico do Porto)

Maria Teresa Santos (Portugal, Instituto Politécnico de Beja)

Olga Santos (Portugal, Instituto Politécnico de Leiria)

Paula Campos Pinto (Portugal, ISCPSE, ODDH)

Paula Vaz (Portugal, Instituto Politécnico de Bragança)

Rafael Carballo (Espanha, Universidad Internacional de la Rioja)

Sara Felizardo (Portugal, Instituto Politécnico do Viseu)

Secretariado

Maria Filomena Salvé-Rainha (ESEC, Universidade do Algarve)

Manuela Roldão (ESEC, Universidade do Algarve)

Silvia Madeira (ESEC, Universidade do Algarve)

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA.....	8
A INCLUSÃO NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES	10
ASSISTENTES OPERACIONAIS E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM GRUPO ESQUECIDO NA PARTILHA DE PRÁTICAS?.....	19
CONCEÇÕES DOS DOCENTES DE UMA EQUIPA LOCAL DE/INTERVENÇÃO FACE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS	30
O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA NO 1º CEB: CONTRIBUTOS DO PROJETO PROLEARN4ALL	45
DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO COMO GARANTIDOR DE DIREITOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	59
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: (RE) CONSTRUÇÃO DA NOVA ESCOLA	73
FAMÍLIAS COM SÍNDROME DE DOWN: ANÁLISE E CORRELAÇÕES DO SUPORTE SOCIAL E DA SATISFAÇÃO PARENTAL	86
A PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DOCENTES E PROFISSIONAIS NÃO-DOCENTES.....	102
A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	119
EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO BRINCAR NUMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS – ESTUDO DE CASO	135
AS INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS E O SÍNDROME DE RETT – ESTUDO DE CASO	151
HIPOTERAPIA E A TETRAPLEGIA PARCIAL – ESTUDO DE CASO	162
INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS EM CRIANÇAS COM DÉFICE COGNITIVO: A PERCEÇÃO DOS TÉCNICOS, NO ALGARVE.	176
A INCLUSÃO DE UMA ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE GRAVIDEZ NUMA ESCOLA BÁSICA (3.º CICLO)	187
IMPACTO EDUCACIONAL DO CONFINAMENTO POR COVID-19.....	196

OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLARIZAÇÃO DESIGUALITÁRIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ÀS NORMAS DE ORIENTAÇÃO PARA A ACÇÃO EDUCATIVA.....	209
¿CÓMO CONTEMPLA LA NORMATIVA CURRICULAR ESPAÑOLA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EL ACCESO DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL A LA DANZA?	224
O USO DO INSTAGRAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO.....	230
LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA INCLUSIVA: UNA PROPUESTA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COGNITIVA.	242
APLICAÇÃO DO “PRATIC VIOLÃO” PARA APRENDIZAGEM DA GUITARRA E DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA.....	254
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO QUALITATIVO	263
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (BRASIL).....	275
INNOVAD@S: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE EL QUE APOSTAR POR LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR.....	289
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA: OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR.....	301
ÉTICA COMO FORMA DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE FLIPPED CLASSROOM	314
ATENDIMENTO AO PACIENTE COM DEFICIÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE	326
SUORTE SOCIAL E SATISFAÇÃO PARENTAL DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM AUTISMO: ANÁLISES E CORRELAÇÕES	337
PADRÕES VISUAIS INCLUSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE INCLUSIVA.....	352
EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA - DIÁLOGOS COM A TEORIA DA SUBJETIVIDADE....	360
INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES SOCIALMENTE ÚTEIS	375
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ESTUDANTE SURDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM SAÚDE COM VISTAS A SUA PROFISSIONALIDADE.....	386
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DILEMAS E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	400

A INCLUSÃO LABORAL E A SUA RELEVÂNCIA NO DIA A DIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	416
ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO: A TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	430
CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NO PÚBLICO UNIVERSITÁRIO E SEUS IMPACTOS NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	441
A EDUCAÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO PARA A SAÚDE MENTAL: PROJETO MOSSMENTAL	452
ESTUDO DE CASO: PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO E EFEITOS DA PANDEMIA	463
CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO TEXTUAL PARA A PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS COM DISLEXIA.....	476
DISCALCULIA, UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO.....	489
ESTUDO DE CASO: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA.....	502
APLICABILIDADES DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA LITERATURA EM MULTIFORMATOS	517
PUBLICAÇÃO ACESSÍVEL – DESIGN DE COMUNICAÇÃO E LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA	532
LA PROGRAMACIÓN PARA TODOS/AS: EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE	549
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA AOS EDUCANDOS VIDENTES E/OU COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	557
A PERSPETIVA DE CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO FACE À INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS NUMA TURMA MULTICULTURAL.....	570
IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA A INCLUSÃO DOS SEUS EDUCANDOS, NO ENSINO À DISTÂNCIA.....	581
LAS MEDIDAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	608
MENSTRUÇÃO E HIGIENE MENSTRUAL: DESAFIOS DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	620
PROJETO DE (RE)ORIENTAÇÃO EDUCATIVA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR E DA INCLUSÃO	634
OS DESAFIOS NO RETORNO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PRESENCIAL DE ALUNOS BRASILEIROS COM DEFICIÊNCIA EM VIRTUDE DA PANDEMIA DA COVID-19	652

CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO TEXTUAL PARA A PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS COM DISLEXIA

Catarina Mangas^a

^aESECS, CICS.NOVA – iACT / CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica que, genericamente, está associada a uma decifração e fluência leitoras empobrecidas, resultado de um défice de consciência fonológica, inesperado face a outras capacidades cognitivas. Apesar de não ser impeditiva do desenvolvimento da proficiência leitora e do sucesso escolar, a dislexia traduz-se em consequências académicas, pessoais, emocionais e sociais, o que implica uma atenção redobrada por parte das escolas, dos professores e dos técnicos, no sentido de haver uma referenciação precoce destes casos, uma diferenciação das práticas pedagógicas e um apoio especializado que assegure o desenvolvimento das competências de leitura e do nível de literacia dos aprendentes.

No sentido de aumentar a eficácia da leitura de alunos com dislexia, importa, portanto, adotar um conjunto de estratégias e ferramentas específicas em sala de aula. Neste âmbito, o artigo pretende sintetizar um conjunto de recomendações a ter em conta na fase de preparação de um texto dirigido a estes alunos, ao nível da organização da mancha gráfica, do seu realce e da sua estrutura. Estes princípios são sustentados pela evidência de que a forma como os textos são apresentados tem um efeito significativo na acessibilidade ao seu conteúdo, sendo possível melhorar o processo de decifração e, conseqüentemente, a compreensão da informação escrita. A formatação textual, sendo não só importante para alunos com dislexia, mas também para crianças e jovens sem dislexia, poderá ser considerada uma medida de suporte à aprendizagem e inclusão dirigida a todos os alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Leitura; Dislexia; Formatação Textual.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning difficulty, which is generally associated with poor reading decoding and fluency, resulting from a deficit of phonological awareness, unexpected regarding other cognitive abilities. Although it is not an impediment to the development of reading proficiency and academic success, dyslexia has academic, personal, emotional and social consequences. Thus, increased attention from schools, teachers and other education staff is necessary, in order to have an early referral of these cases, a differentiation of pedagogical practices and specialized support to ensure the development of learners' reading skills and literacy level.

In order to increase the reading effectiveness of students with dyslexia, it is therefore important to adopt a set of specific strategies and tools in the classroom. In this context, the article aims to summarise a set of recommendations to be taken into account in the preparation phase of a text addressed to these students, in terms of the organisation of the graphic layout, its highlighting and its structure. These principles are supported by the evidence that the way texts are presented has a significant effect on the accessibility of their content, being possible to improve the decoding process and, consequently, the understanding of written information. Text formatting, which is not only important for students with dyslexia, but also for children and young people without dyslexia, can be considered a measure to support learning and inclusion for all students.

Keywords: Inclusive education; Reading; Dyslexia; Text formatting.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e culturais permitiram o reconhecimento e valorização de todas as pessoas, independentemente das suas características, tornando-se a inclusão

imperativa quando associada a uma das principais estruturas organizativas da sociedade pós-moderna, a escola. A escola inclusiva valoriza e potencializa as capacidades dos alunos ao melhorar o acesso e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através de respostas multinível asseguradas por uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2009).

No caso da dislexia, e ainda que se lhe associem múltiplas dificuldades, as necessidades dos alunos com esta característica centram-se, maioritariamente, no acesso à informação escrita, sendo a leitura a principal área deficitária. Todas as medidas que possam melhorar esta tarefa, tão elementar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e jovens são, portanto, de considerar pelos profissionais e técnicos especializados que com elas trabalhem, quer seja na formação elementar, quer numa intervenção de nível reeducativo ou remediativo.

Pelo exposto, facilmente se compreende que a planificação dos textos que são dirigidos aos alunos com dislexia (e aos seus pares) é uma tarefa elementar e primordial do processo de ensino-aprendizagem. O artigo pretende, neste sentido, sintetizar as recomendações apontadas na literatura acerca das regras de formatação de textos dirigidos a alunos com dislexia e refletir sobre os seus contributos para o aumento da proficiência leitora, quer ao nível da decifração do código escrito quer da sua compreensão.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Abordar a Educação Inclusiva implica retornar ao Relatório Warnock, elaborado em 1978, que, a partir de um estudo que envolveu crianças com deficiência física e intelectual, propôs a dissolução da perspectiva médica relativamente à deficiência, estabelecendo um paradigma educativo que possibilitasse um desenvolvimento total de todas as crianças. Realçou a necessidade de adaptações curriculares, de materiais/espacos, de instrumentos avaliativos e a importância da oferta de apoio pedagógico, da redução do número de alunos por turma e da formação dos professores, dentre outros aspetos relevantes para a efetivação do processo inclusivo (Becker & Anselmo, 2020).

Com base no Relatório, a Organização das Nações Unidas publica, em 1994, a Declaração de Salamanca, que procurou materializar os pressupostos do documento, da Convenção sobre a Educação para Todos e da Convenção dos Direitos da Criança,

através da implementação de práticas educativas que assegurassem o acesso de todas as crianças a um sistema de ensino que estivesse em consonância com as suas necessidades e particularidades.

Mais recentemente, em setembro de 2015, a mesma Organização aprovou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, que reforçam os princípios anteriores, ao preverem que todas as crianças e jovens tenham acesso livre, equitativo e de qualidade a um ensino que promova aprendizagens relevantes e eficazes. No mesmo ano, em Portugal, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa reafirma esse compromisso, estabelecendo medidas políticas internacionais para os quinze anos seguintes, “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos [...] comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados da aprendizagem”. Nesse momento, o quadro legal que se encontrava em vigor no nosso país, parecia não acompanhar os princípios internacionais, iniciando-se, por isso, uma discussão que culminou na publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, que veio sustentar práticas pedagógicas inclusivas através de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (universais, seletivas e adicionais) dirigidas a todos os alunos.

No Capítulo 1 do Artigo 3º do referido Decreto-Lei, pode ler-se que o processo de ensino-aprendizagem deve guiar-se pelos princípios da educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima, o que só será possível numa escola com autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) que considere o perfil dos alunos e as suas competências à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), procurando articular e valorizar os seus conhecimentos, capacidades e atitudes. Para tal é fundamental que se conheça em profundidade cada aluno, através de um trabalho sistemático e transdisciplinar que responda às diferenças individuais, garantindo percursos educativos de sucesso por meio de adaptações curriculares e de recursos mais acessíveis. Há, desta forma, um respeito e consideração pelas individualidades e pelos direitos humanos, o que contribuirá, certamente, para uma experiência educativa mais eficaz e mais participativa, que terá benefícios nas aprendizagens e no desenvolvimento pessoal das crianças/jovens.

3 DISLEXIA

As Dificuldades ou Perturbações de Aprendizagem Específicas, de origem neurobiológica, incluem transtornos ao nível da leitura (precisão, ritmo e compreensão), da escrita (ortografia, gramática, pontuação e clareza ou organização do discurso escrito) e do cálculo (sentido numérico, memorização de factos aritméticos, cálculo e raciocínio matemático precisos), sendo inesperadas em relação à idade e a outras habilidades cognitivas do sujeito (American Psychiatric Association, 2014). Uma das dificuldades mais comuns é a dislexia que, em Portugal, se prevê que afete cerca de 5% da população (Vale, Sucena, & Viana, 2010).

Apesar do elevado número de pessoas com dislexia, a sua delimitação e sentido não são totalmente consensuais, o que gerou, em 2002, uma intensa discussão na Associação Internacional de Dislexia que, tendo por base um conjunto alargado de perspetivas, a definiu como:

“Dyslexia is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge” (International Dyslexia Association, 2002, s.p.)

A dislexia é, portanto, um transtorno que condiciona o reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras, resultante de um défice na componente fonológica da linguagem, que tem efeitos evidentes na decifração e na compreensão da leitura. Surgem, assim, dificuldades na identificação e manipulação dos sons da fala (consciência fonológica), associação entre os nomes das letras (grafemas) e os respetivos sons (fonemas), memorização dos sons/palavras (memória fonológica) e capacidade para nomear objetivos, cores, letras (nomeação rápida) (Branum-Martin, Fletcher, & Stuebing, 2013; Gooch, Snowling, & Hulme, 2011).

A par das dificuldades na área da linguagem podem, ainda, surgir outras consequências secundárias, quer ao nível académico, quer pessoal, emocional ou social, como quadros de ansiedade, depressão, falta de motivação ou autoestima (Moura, Pereira & Simões 2018; Snowling, Hulme & Nation, 2020).

Sendo uma perturbação que implica tão variado espectro de consequências, facilmente se depreende que a escola inclusiva e os profissionais que nela trabalham a devem conhecer em profundidade, no sentido de poderem aplicar medidas de apoio à

aprendizagem e à inclusão que vão ao encontro das especificidades de cada aluno. Todos os fatores que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem devem, portanto, ser considerados, nomeadamente os que podem aumentar o envolvimento e motivação dos alunos nas tarefas de leitura - “Even technically sound instructional techniques are unlikely to succeed unless we can ensure that, most of the time, students are engaged and motivated to understand what they read” (Sedita, 2011, p. 532) – podendo a forma como a informação escrita é apresentada contribuir para esse intento.

4 FORMATAÇÃO TEXTUAL PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Como ficou claro pelo atrás exposto, a dislexia é uma perturbação que está particularmente associada a dificuldades de leitura. Neste sentido, facilmente se depreende que uma intervenção junto de crianças/jovens com dislexia implica uma cuidada preparação dos textos que lhe são disponibilizados, tendo em consideração um conjunto de recomendações que a literatura aponta ao nível da organização da mancha gráfica, do seu realce e da sua estrutura. Embora cada caso possa ter características e necessidades particulares, em função do seu nível de proficiência leitora, de escrita e, até, de soletração, procurar-se-ão, nas páginas seguintes, sintetizar as principais perspetivas apontadas pelos estudos desenvolvidos nos últimos anos.

4.1 Suporte

Quando se prepara um texto dirigido a leitores com dislexia importa, desde logo, ter em conta o suporte em que o mesmo é apresentado. Não desvirtuando os meios digitais, reconhecidos como uma forma privilegiada de acesso à informação para este tipo de leitores (Schneps, Thomson, Chen, Sonnert, Pomplun, 2013), o foco deste artigo é o texto impresso, considerando-se o formato mais tradicional (A4).

Partindo desta premissa, um dos primeiros fatores a ter em consideração, é a espessura do papel a usar, que deve ter gramagem suficiente para evitar a transparência, vendo-se o que está impresso no verso, ou o decalque para o lado oposto da folha ou folhas seguintes, problema em muito ultrapassado pela impressão digital, em oposição à antiga utilização da cópia por decalque ou da escrita através da máquina de escrever.

Ainda que a cor de papel mais comum seja o branco, a *British Dyslexia Association* (2018) aponta como possibilidade a utilização de cores leves, como o amarelo ou o pastel, característica especialmente relevante quando se trata de um papel brilhante ou acetinado, que deve ser evitado em detrimento do papel mate, em que o contraste das letras escuras se torna mais evidente e, portanto, auxilia a decifração das palavras.

4.2 Organização geral do texto

Para um aluno com dislexia, é fundamental prever o que está no texto, já que tal possibilita uma organização mental da informação, que permite realizar inferências e ordenar os conteúdos a ler. Para o efeito, considera-se como vantajosa a utilização de um índice ou lista de secções, a que se possa aceder antes de iniciar a leitura do conteúdo propriamente dito. Após essa primeira parte, há um conjunto de características a considerar na preparação do corpo do texto, que deve manter-se estruturado através de cabeçalhos, títulos, marcas e avanços de parágrafos.

As ferramentas digitais permitem, com facilidade, personalizar o discurso escrito, dando-lhe uma imagem diferenciada, a partir de uma variedade de estilos e efeitos visuais. Os gostos pessoais não podem, no entanto, interferir negativamente com o código escrito, tornando-se barreiras à decifração das palavras e frases e, conseqüentemente, à sua compreensão. Este tipo de ruído é particularmente prejudicial para leitores com dislexia, devendo optar-se por uma imagem limpa que considere, entre outras, as seguintes particularidades:

- Alinhamento à margem esquerda. Quando se justifica o texto, são criados espaços irregulares entre as palavras e letras, o que pode fazer com que o leitor se perca ao longo da linha; para além disso o texto torna-se todo uniforme, dificultando a identificação automática do final de cada linha/início da linha seguinte (British Dyslexia Association, 2018);
- Evitar colunas de texto, particularmente usadas pelos jornais, que compartimentam demasiado a frase, perdendo-se o sentido da mesma (British Dyslexia Association, 2018);
- Utilizar parágrafos curtos, podendo recorrer-se a tópicos e numeração em vez de texto contínuo, ou, até, a esquemas, fluxogramas, gráficos, imagens, entre outros elementos visuais (embora se reconheça que este tipo de elementos pode, no caso de pessoas com dislexia, melhorar a decifração, mas não a compreensão do texto – Rello, Saggion, Baezza-Yates & Graells, 2012);
- Adotar linhas pouco longas, considerando que cada uma não deve ultrapassar os 60-70 caracteres e evitar iniciar uma frase no final da linha (Schneps, Thomson, Sonnert, Pomplun, Chen & Heffner-Wong, 2013);
- Utilizar espaçamento 1.5 entre as linhas de texto (British Dyslexia Association, 2018).

4.3 Fontes standard

Os processadores de texto têm disponível uma grande variedade de letras e caracteres, a par de estratégias que procuram potenciar o realce a dar ao texto, que, muitas vezes, são escolhidas em função da preferência dos autores ou editores, sem preocupações acrescidas relativamente à sua acessibilidade. No entanto, sabe-se que há formatos mais amigáveis para um leitor com dificuldades de leitura, sendo que as estratégias habitualmente adotadas incluem o ajuste da dimensão, cor e realce da letra.

No que diz respeito à dimensão, a literatura aponta para diferenças entre leitores com e sem dislexia, indicando que no primeiro caso se verifica a necessidade de letras globalmente maiores, já que “Reading words with very small letters may prove difficult either because the letters are hard to identify or because it is hard to determine where they appear in the word” (O’Brien, Mansfield, & Legge, 2005, p. 7). A *British Dyslexia Association* (2018) entende que, no corpo do texto, a dimensão deve estar entre 12 a 14 pts, podendo ser aumentada em determinadas secções, como os títulos, recomendando-se que, nestes casos, as letras sejam 20% maiores.

Para além da dimensão, a utilização de uma cor contrastante também é um aspeto a considerar que, face à adoção de um fundo claro, se entende ser o preto ou o azul escuro. Apesar de se reconhecer que podem ser escolhidas outras cores, o vermelho/rosa e alguns tons de verde parecem ser os que se devem excluir por serem os que dificultam mais a distinção das letras impressas.

A mesma associação recomenda, ainda, que se evite a utilização do itálico, por entender que este, ao inclinar as letras, tende a fazer com as mesmas pareçam ligadas e, portanto, menos distinguíveis. O sublinhado cria ruído nas letras e as letras maiúsculas reduzem o espaço entre elas, pelo que também parecem não ser boas soluções para os alunos com dislexia, devendo privilegiar-se o realce através da utilização do negrito. Quanto ao tipo de letra a adotar, este deve ser escolhido em função das características dos seus elementos internos, sintetizadas na figura 1:

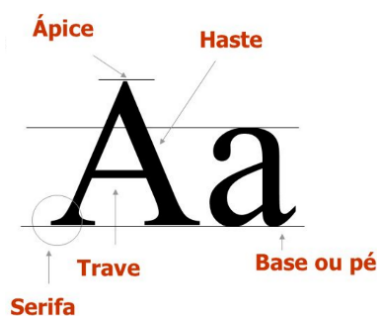


Figura 1 – Identificação dos elementos de uma letra (<https://slideplayer.com.br/slide/83909/>)

Considerando estes elementos, a fonte a usar num texto dirigido a pessoas com dislexia deve assegurar as seguintes particularidades (Bouma & Legein, 1977; *British Dyslexia Association*, 2018):

- Letra sem serifa, ou seja, sem pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras;
- Letra com hastes ascendentes e descendentes maiores, como no caso do b, d, f, h, k, l, t e em todas as letras maiúsculas;
- Letras em que o g, j, p, q, y, b e d, p e q são distintas, não sendo possível imagens em espelho (por exemplo, aumentando o peso, ou seja, a espessura, de um dos lados da letra, ápice ou base);
- Letras diferentes com formas diferentes. Por exemplo, o i maiúsculo não deve ser igual ao l minúsculo, o que no caso do tipo de letra que se está a usar neste artigo, não acontece. Há ainda tipos de letras em que o algarismo 1 tem também a mesma imagem;
- Maior espaçamento entre letras. Tomando como exemplo as letras r e n, facilmente se percebe que, quando juntas, podem ser muito semelhantes a um 'm', podendo ler-se, por exemplo, 'modemo' em vez de 'moderno';
- Maior espaçamento entre palavras, considerando que este deve ser 3,5 vezes maior do que o espaço entre as letras.

Na literatura é possível encontrar indicações explícitas relativamente às fontes que se entendem ser as que melhor respeitam estas características. Rello e Baeza-Yates, em 2013, realizaram um estudo com 48 sujeitos com dislexia, em que analisaram a leitura de doze tipos diferentes de letras, tendo obtido os seguintes dados:

Tabela 1 – Mediana, média e desvio padrão do tempo de leitura, duração da fixação em segundos e classificação de preferência (Rello & Baeza-Yates, 2013, p. 5)

Font Type	Reading Time			Font Type	Fixation Duration		Font Type	Preferences Rating	
	\bar{x}	$\bar{x} \pm s$	%		\bar{x}	$\bar{x} \pm s$		\bar{x}	$\bar{x} \pm s$
Arial	24.22	28.35 ± 12.39	100	Courier	0.22	0.22 ± 0.05	Verdana	4	3.79 ± 0.98
OpenDys	23.81	29.17 ± 15.79	103	Verdana	0.22	0.23 ± 0.07	Helvetica	4	3.62 ± 1.08
CMU	26.06	29.58 ± 12.05	104	Helvetica	0.24	0.24 ± 0.06	Arial	4	3.60 ± 1.13
Courier	29.73	29.61 ± 10.87	104	Arial	0.23	0.24 ± 0.07	Times	4	3.45 ± 1.15
OpenDys It.	25.44	29.68 ± 14.44	105	Times	0.24	0.25 ± 0.07	Myriad	3.5	3.40 ± 0.99
Helvetica	27.18	31.05 ± 15.04	109	Myriad	0.25	0.25 ± 0.07	CMU	3	3.31 ± 0.98
Verdana	28.97	31.16 ± 13.03	110	Times It.	0.25	0.26 ± 0.06	Courier	3	3.14 ± 1.39
Times	29.30	31.68 ± 11.81	112	OpenDys	0.24	0.26 ± 0.07	Arial It.	3	2.90 ± 1.10
Times It.	28.55	32.38 ± 12.34	114	OpenDys It.	0.26	0.26 ± 0.07	Times It.	3	2.86 ± 1.20
Myriad	26.95	32.66 ± 14.80	115	Garamond	0.25	0.27 ± 0.07	Garamond	2	2.57 ± 1.15
Garamond	30.53	33.30 ± 15.45	117	CMU	0.25	0.27 ± 0.08	OpenDys	3	2.57 ± 1.15
Arial It.	29.68	34.99 ± 16.60	123	Arial It.	0.28	0.28 ± 0.08	OpenDys It.	2	2.43 ± 1.27

A partir da interpretação dos dados, os investigadores espanhóis entenderam que as letras Arial, Computer Modern Unicorn, Courier, Helvetica e Verdana eram as tipologias que mais contribuía para a proficiência leitora. A Associação Britânica de Dislexia (2018) aponta também a letra Arial e Verdana como tendo especificidades interessantes

para facilitar a leitura, indicando ainda a Century Gothic, a Comic Sans, a Tahoma e a Trebuchet como boas opções.

Embora as perspectivas não sejam totalmente consensuais, as fontes que parecem repetir-se mais na investigação científica são a Arial e a Verdana, consideradas como as que têm traduzido melhores resultados ao nível da fluência leitora, ficando claramente de parte a Times New Roman, que é ainda uma fonte muito frequente, embora apresente serifa e não respeite as características anteriormente enunciadas.

4.4 Fontes específicas para pessoas com dislexia

Para além das fontes genéricas que se encontram disponíveis nos mais variados processadores de texto, como o *Microsoft Word*, têm sido, também, criadas fontes dirigidas especificamente a leitores com dislexia. Muitas destas fontes são da autoria de designers que se assumem como disléxicos, procurando soluções para as suas próprias dificuldades.

Dentre as letras gratuitamente disponíveis *online*, para uso pessoal e educacional, facilmente se destacam três, cujas características se encontram sintetizadas na tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Caracterização das fontes Dyslexie, Opendyslexic e Lexie Readable (autoria própria)

Nome	Ano	Autoria	Características	Acesso
<p>LEXIE READABLE</p> <p>ABCDEFGHIJKLMNO PQRSTUVWXYZÁÂËÏ ÏÏÜabcdefghijklmno pqrstuvwxyzäåêëü& 1234567890(\$£€.,!?)</p>	2004	Keith Bates (K-Type)	<ul style="list-style-type: none"> • Baseada na letra Comic Sans; • Projetada para ser lida em tamanhos mais pequenos (a partir de 8 pontos); • Prolongamento das linhas ascendentes e descendentes; • Espaçamento generoso entre letras; • b e d minúsculos assimétricos 	https://www.k-type.com/fonts/lexie-readable/
<p>DYSLEXIE (Gill Dyslexic)</p> <p>a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z</p>	2008	Christian Boer (designer gráfico holandês disléxico)	<ul style="list-style-type: none"> • Espessura de linha mais grossa na parte inferior da maioria dos caracteres, com o objetivo de melhor ancorar as letras; • Ligeira inclinação para baixo na curvatura das letras; • Letras como 'c' ou 'e' são mais abertas ou 'caem' ligeiramente numa direção; • Aumenta ou diminui a haste em algumas letras, como 'h' e 'n'; • Aumenta ou destaca letras maiúsculas e pontuação para identificar melhor onde as frases começam ou terminam; • Adiciona espaço entre letras e palavras. 	http://studiostudio.nl/
<p>OPENDYSLEXIC</p> <p>ABCDEFGHIJKLM NOPQRSTUVWXYZ abcdefghijklm nopqrstuvwxyz 0123456789! ? #</p>	2011	Abelardo Gonzalez	<ul style="list-style-type: none"> • A parte de baixo das letras são mais pesados/espeças para indicar a direção e ajudar a reforçar a linha do texto; • A forma única de cada letra auxilia a percepção das letras se invertidas ou mais posicionadas; • Maior espaçamento entre as letras <p>Estilo itálico exclusivo</p>	https://opendyslexic.org/

Como é possível verificar através da leitura das características apresentadas na tabela 2, a Dyslexie e a Opendyslexic são fontes muito semelhantes, o que gerou alguma controvérsia, nomeadamente porque a fonte criada por Christian Boer era, inicialmente, uma fonte cara, e a Opendyslexic sempre foi gratuita. Esta situação fez com que Boer criasse a Gill Dyslexic, semelhante à Dyslexie mas de utilização livre, nomenclatura que acabou por não vingar, acabando por se tornar a Dyslexie mais económica. A Lexie Readable assume-se como uma fonte inspirada na Comic Sans, tendo a particularidade de ter um formato menos infantilizado.

Na literatura é, ainda, possível encontrar outras fontes que foram pensadas para facilitarem a leitura de pessoas com dislexia, embora tenham um claro propósito comercial, como a Sylexiad, da autoria de Robert Hillier, dirigida a adultos, a Sassoon, criada por Rosemary Sassoon para crianças ou a Read Regular (de Natascha Frensch) e a Barrington Stoke (de Patience Thomson), usadas essencialmente por editores.

A investigação independente com base nestas fontes específicas para leitores com dislexia é ainda escassa. Destacasse uma dissertação de mestrado desenvolvida por Renske de Leeuw (2010), da Universidade de Twente, que comparou a leitura de 43 pessoas (21 com dislexia), a partir de textos em Arial e com recurso à fonte Dyslexie. Os resultados apontam para uma pequena redução geral dos erros de leitura, não tendo sido identificado qualquer efeito ao nível da velocidade leitora. Apesar deste estudo ser frequentemente apontado como justificação para a mais valia da utilização de letras específicas, em particular da Dyslexie, a verdade é que se baseia numa amostra muito exígua e apenas faz a comparação de uma letra específica com uma letra não específica, o que não permite realizar generalizações.

Foi, ainda, possível identificar um estudo cujos resultados apontam para benefícios no uso destas fontes (Marinus, et al., 2016), denotando-se uma redução da velocidade leitora. No entanto, dois anos mais tarde, outro estudo (Masulli, 2018) veio contrariar as conclusões de Marinus e colaboradores, comprovando que o benefício decorria não da fonte propriamente dita, mas do espaçamento entre letras e palavras.

Na mesma linha encontram-se diversos estudiosos que têm comprovado que as fontes específicas não melhoram significativamente a velocidade ou compreensão da leitura em alunos/pessoas com dislexia (Duranovi, Senka, & Babic-Gavric, 2018; Kuster, Weerdenburg, & Bosman, 2018; Rello & Baeza-Yates, 2013; Wery & Deliberto, 2017). Por outro lado, parece evidente, que estas pessoas, crianças e adultos, preferem fontes *standard* a fontes específicas, o que pode dever-se à familiaridade das letras não específicas pela sua utilização recorrente no quotidiano (Harley *et al.*, 2015; Kuster, Weerdenburg, & Bosman, 2018; Wery & Deliberto, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é aquela que potencia o acesso de todos a um ensino de qualidade, através de adaptações curriculares e de recursos construídos com base nas características individuais dos alunos. No caso particular da dislexia, as crianças/jovens apresentam dificuldades no reconhecimento e/ou fluência na leitura de palavras, devido a uma fragilidade na componente fonológica da linguagem, que gera uma decifração e compreensão deficitárias.

O trabalho apresentado procurou ser um contributo para uma intervenção eficaz junto destes alunos, ao evidenciar que a formatação dos textos tem um efeito significativo na acessibilidade ao seu conteúdo, sendo possível reduzir o tempo de leitura e melhorar a compreensão da informação escrita (French, *et al.*, 2013).

Apesar de ser imprescindível adotar alguns cuidados, tendo em conta a tipologia e características do suporte em que o texto será impresso, a estruturação e hierarquização da informação escrita e a tipologia de letra a adotar, verificou-se que as fontes especificamente desenhadas para pessoas com dislexia não parecem ter efeitos significativamente relevantes na qualidade da leitura de alunos com dislexia, face às fontes standard.

Destaca-se, ainda, que os cuidados com a formatação beneficiam não só alunos com dislexia, mas, também, alunos não disléxicos (Masulli, *et al.*, 2018), o que leva a acreditar que os pressupostos descritos neste artigo devem ser conhecidos por todos os profissionais de educação, podendo ser transversais à preparação de qualquer texto. Por outras palavras, é uma medida que pode ser considerada como universal (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018), tendo em conta que se trata de uma resposta educativa que a escola pode disponibilizar a todos os alunos, cuja finalidade é a melhoria das aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva. Recomendações para Decisores Políticos*. European Agency for Development in Special Needs Education
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM V*. Climepsi Editores

- Bouma, H. & Legein, C. (1977). Foveal and parafoveal recognition of letters and words by dyslexics and by average readers. *Neuropsychologia*, 15(1), 69-80
- Becker, C., & Anselmo, A. G. (2020). Modelo Social na Perspetiva da Educação Inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, 90-108.
- British Dyslexia Association (2018). *Dyslexia style guide*. [https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/styleguide/Dyslexia Style Guide de 2018-final-1.pdf](https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/styleguide/Dyslexia_Style_Guide_2018-final-1.pdf)
- Branum-Martin, L., Fletcher, J. M., & Stuebing, K. K. (2013). Classification and identification of reading and math disabilities: The special case of comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 906–915.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, n.º. 129/18 –I Série A. (2018).
- Duranovic, M., Senka, S., & Babic-Gavric, B. (2018). Influence of increased spacing and font type on the reading ability of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 68: 218-228.
- French, M. M. J., Blood, A., Bright, N. D., Futak, D., et al. (2013). Changing fonts in education: How the benefits vary with ability and dyslexia. *Journal of Educational Research*, 106(4) 301-304.
- Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills, and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 195–203.
- Harley, L., Kline, K., Bell, C., Baranak, A., et al., (2015). Designing usable voting systems for voters with hidden barriers: A pilot study. *International Journal of Human-Computer Interactions*, 32: 103-118.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition Consensus Project*. <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. M. T. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 68, 25-42
- Leeuw, r. (2010). *Special Font for Dyslexia?* [Dissertação de Mestrado, University of Twente]. http://essay.utwente.nl/60474/1/MA_thesis_R_Leeuw.pdf
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos no Final da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação/José Vitor Pedroso.
- Masulli, F., Galluccio, M., Gerard, C., Peyre, H., et al., (2018). Effect of different fonts sizes and spaces between words on eye movement performance: An eye tracker study in dyslexic and non-dyslexic children. *Vision Research*, 153, 24-29.

- Moura, O., Pereira, M., & Simões, M. (coord.) (2018). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção*. Factor.
- O'Brien, B., Mansfield, J. & Legge, G. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 332–349.
- Rello, L., Saggion, H., Baeza-Yates, R., & Graells, E. (2012). Graphical Schemes May Improve Readability but Not Understandability for People with Dyslexia. In: *NAACL-HLT 2012 Workshop on Predicting and Improving Text Readability for target reader populations* (pp. 25–32). Association for Computational Linguistics
- Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. In: *ASSETS'13 - Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*. Association for Computing Machinery Press.
- Schneps, M., Thomson, J., Sonnert, G., Pomplun, M., Chen, C., & Heffner-Wong, A. (2013). Shorter Lines Facilitate Reading in Those Who Struggle. *PLOS ONE*, 8(8), 1-16.
- Schneps, M., Thomson, J., Chen, Sonnert, G., & Pomplun, M. (2013). E-Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia. *PLOS ONE*, 8(9), 1-9.
- Sedita, J. (2011). Adolescent literacy: Addressing the needs of students in grades 4–12. In J. R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (532). Paul H. Brookes Publishing.
- Snowling, M.; Hulme, C., & Nation, K. (2020). Define and understanding dyslexia; past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Vale, A.; Sucena, A., & Viana, F. (2010). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Wery, J. J., & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of Dyslexia*, 67, 114-127.