

**LIVRO BRANCO DE LAS
DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE
APRENDIZAGEM**

**LIVRO BRANCO DE
DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE
APRENDIZAGEM**

Este trabalho é o resultado de um projecto de investigação para promover a aprendizagem inclusiva para crianças com dislexia na Europa, fornecendo ferramentas virtuais e/ou de realidade aumentada de fácil utilização e orientações 2018-1-ES01- KA201-050659 financiadas pela Comissão Europeia e pela Universidade de Burgos (Espanha).

SCIENTIFIC EDITORS:

UNIVERSITY OF BURGOS: Radu Bogdan Toma, David Hortigüela Alcalá, Lucía Muñoz Martín, Sonia Velasco Pérez, Sonia Rodríguez Cano, Vanesa Delgado Benito e Vanesa Ausín Villaverde.

IRCCS EUGENIO MEDEA: M^a Luisa Lorusso y Andrea Martinuzzi.

ASOCIATIA BUCURESTI PENTRU COPII DISLEXICI: Angela Ioan.

K-VELOCE: Belén Costa Ruiz.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA: Vitor Manuel Barrigão Gonçalves.

Stampato in Spagna: 2022

Printed in Spain: 2022

"A todas as crianças e adolescentes que todos os dias perseguem o seu sonho, o sonho de serem eles próprios."

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	9
2. DO CONCEITO DE DISLEXIA AO CONCEITO DE DEFICIÊNCIAS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM (DEA) EM A LEITURA	11
3. ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS PARA APRENDER A LER.....	17
3.1. Dificuldades específicas de aprendizagem nos processos leitores básicos ou dislexia.	17
3.2. Dificuldades específicas de aprendizagem nos processos leitores complexos	23
4. POLÍTICA EDUCACIONAL EM ATENÇÃO À DIVERSIDADE	26
4.1 Política educacional internacional em dificuldades específicos de aprendizagem: unesco e agenda 2030	26
4.2 As dificuldades específicas de aprendizagem no políticas educacionais na união europeia	30
4.3 Dificuldades específicas de aprendizagem em política educação dos países participantes	33
4.3.1. Na Espanha	33
4.3.2. Na Italia	55
4.3.3. Na Romenia	62
4.3.4. Em Portugal	64
5. IDENTIFICAÇÃO E ATENÇÃO ÀS DIFICULDADES EM LENDO.....	67
5.1 Modelo baseado na discrepância para o modelo baseado na a intervenção	67
5.2 Modelos e profissionais responsáveis pela sua identificação e cuidados nos países participantes.....	70
5.1.1 Na Espanha	70
5.1.2. Na Italia	76
5.1.3. Na Romenia	79
5.1.4 Em Portugal	81
6. INTERVENÇÃO PRIMÁRIA. ATENÇÃO EDUCACIONAL OS ALUNOS COM DEA EM LEITURA DESDE O CURRÍCULO	81
6.1. As cinco habilidades que predizem o sucesso de leitura.....	82
6.2. Atenção educacional recebida do currículo em cada pais	92
6.2.1 O currículo na Espanha.....	93

6.2.2.	O currículo na Italia	105
6.2.3.	O currículo na Romenia	107
6.2.4	O currículo em Portugal.....	111
7.	INTERVENÇÃO SECUNDÁRIA E TERCIÁRIA DO DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE LEITURA	112
7.1.	Buenas prácticas en atención secundaria y terciaria	113
7.2.	O design de aprendizagem universal: atenção inclusiva e atenção personalizada ...	115
7.3	Escola e família de alunos com dificuldades especificações de aprendizagem em leitura	122
7.4.	Necessidade de formação de professores: inicial e contínua.....	125
8.	SOBRE O CONHECIMENTO DE QUE O PROFESSORES EM SERVIÇO NAS DIFICULDADES APRENDIZAGEM ESPECÍFICA DE LEITURA	127
9.	RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA ATENDER A NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE PESSOAS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM LENDO	129
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O proceso de leitura	10
Figura 2. Clasificación dos perfis de lectura.	15
Figura 3. Principais regulamentos que regem a prestação de apoio aos estudantes com necessidades de apoio educativo (SEN) em Espanha	36
Figura 4. Percentagem de alunos por tipo de necessidades educativas especiais em Espanha no ano académico de 2018-2019.	38
Figura 5. Taxa de alunos com outras categorias de necessidades específicas de apoio educativo.	40
Figura 6. Alunos com NEE por tipo de educação no ano 2018-2019.....	41
Figura 7. Alunos com NEE no ensino básico.....	41
Figura 8. Percentagem de alunos incluídos noutras categorias de necessidades.	42
Figura 9. Número de estudantes com NEE do ano académico 2011-2012 a 2018-2019.	43
Figura 10. Evolução do número de estudantes com NEE de 2011-2012 a 2018-2019.....	44
Figura 11. Evolução do número de alunos de outras categorías que receberam apoio para as SEN do ano académico 2011-2012 até 2016-2017 em Espanha.	45
Figura 12. Distribuição geográfica das associações de dislexia em Espanha.....	46
Figura 13. Percentagem de alunos segundo o tipo de NEE em Castilla-León no ano académico 2018-2019.....	48
Figura 14. Aluno com outras categorías de NEE em Castilla - León no ano académico 2018-2019.	50
Figura 15. Taxa de alumno con distúrbios lingüísticos e de comunicação em diferentes níveis de ensino.	50
Figura 16. Evolução dos estudantes com NEE matriculado em Castilla - León desde ano académico 2011-2012 até 2016-2017.	51
Figura 17. Número de estudantes de outras categorías que receberam apoios para as NEE do ano académico 2011-2012 a 2016-2017 em Castilla - León.	51
Figura 18. Alunos con Dificuldades Especificas de Aprendizagem, número total de alunos por nivel escolar.	60
Figura 19. Tipos de DEA por nivel de escolaridade	61
Figura 20. Percentagem de alumno diagnosticado DEA de 2010-2011 a 2018-2019	61
Figura 21. Alunos diagnosticados de DEA de 2013-2014 a 2018-2019.	62
Figura 22. Modelo de resposta à la intervención: 3 fases.	70
Figura 23. Diagrama esquemático das fases previstas pela Lei 170/2010 o diagnóstico e certificação do DEA..	78
Figura 24. Directrizes parapromover a motivação, o acesso à informação e a participação em alunos con DEA em leitura.....	123

1. INTRODUÇÃO

A competência leitora refere-se a capacidade que os indivíduos têm para entender, usar, refletir e comprometer-se com textos escritos para alcançar seus objetivos, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar da sociedade (OCDE, 2015, p.9). É, portanto, uma ferramenta muito poderosa para o desenvolvimento de uma cultura e para todos os seus membros.

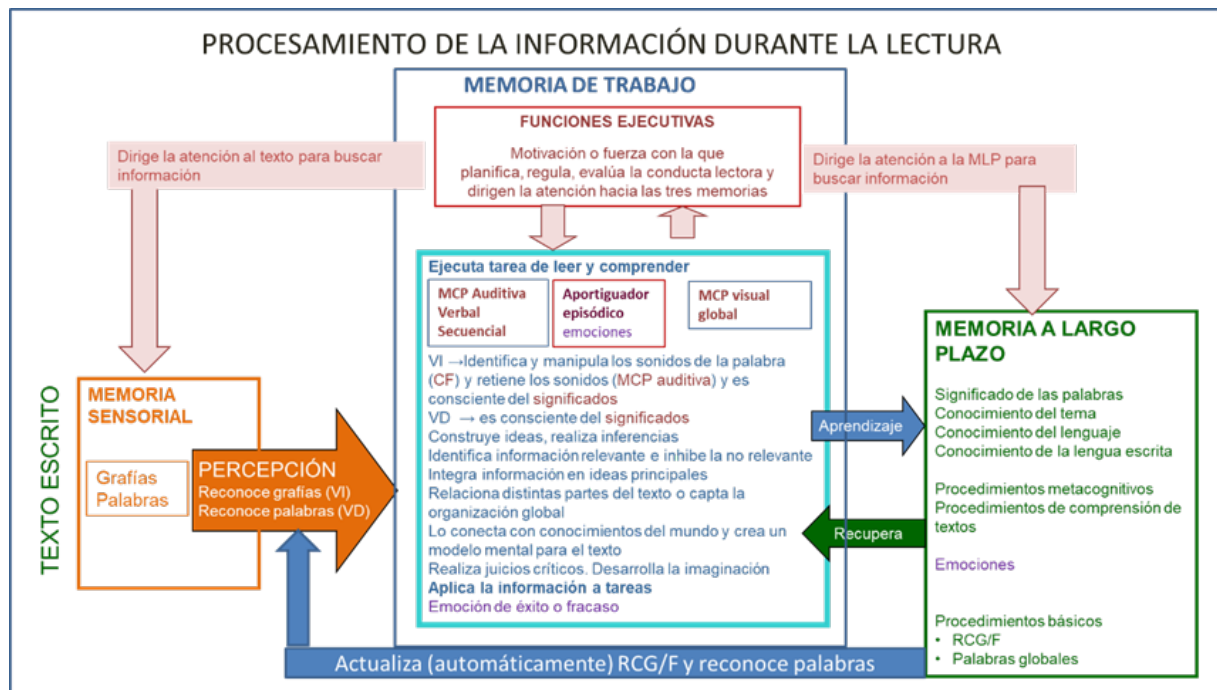
A finalidade das leituras que os alunos fazem na sala de aula pode ser muito diversa: Recriar-se com o próprio texto escrito; aprender novos conhecimentos; ser capaz de usar as informações contidas no texto para realizar outras tarefas... Ler com eficiência neste ambiente é um processo cognitivo complexo pois requer inter-relacionar um conjunto de conhecimentos, com uma série de processos gerais e específicos, e com uma atitude de realização.

Assim, é preciso mobilizar o conhecimento prévio do leitor sobre o mundo físico e social do assunto, pois pontes cognitivas devem ser construídas entre as novas informações lidas e o que já se sabe sobre o assunto (González, Barba, & González, 2010). ; o conhecimento da linguagem oral é necessário porque os sistemas de escrita alfabética se articulam nas dimensões fonológica, lexical, gramatical e discursiva de cada língua; e o conhecimento sobre a própria língua escrita é necessário para reconhecer seu código, sua finalidade e sua estrutura (Ortiz & Jiménez, 2001; Stahl, McKenna & Pagnucco, 1994).

E, sobre esse conhecimento, é aplicada uma combinação de procedimentos. Alguns são gerais ou metacognitivos, como ter uma meta de leitura, avaliar se os objetivos propostos estão sendo alcançados durante a leitura e tomar decisões sobre manter ou mudar a estratégia de leitura quando esses objetivos não foram alcançados (Cain, 2010). Outros procedimentos são específicos à leitura e são de dois tipos: alguns mais básicos, como a aplicação da regra de correspondência grafema e fonema (RCG/F) de forma precisa e fluida (Nation & Snowling, 2004) e outros mais complexos, como a construção de ideias, a elaboração de inferências (Romero & González, 2001), a integração de informações (Kintsch, 1994) e a organização do texto em tom coerente e coeso (Meyer, 1984), até alcançar um modelo mental da situação tratada no texto (Johnson-Laird, 1985; Kintsch, 1998).

Tudo isso é condicionado pela motivação situacional de querer alcançar ao significado profundo do texto e/ou ao propósito de colocá-lo em prática. conhecimento adquirido (Turner & Paris, 1995). Na figura 1 está sintetizado graficamente o processamento da leitura.

Figura 1. O processo de leitura



Fonte: Elaboração própria, com base na teoria do processamento da informação [Baddeley, (2007); incluindo nele, o modelo da via dupla de Morton (1969); o modelo de compreensão de texto de Kintsch (1998) e modelo de texto de Johnson-Laird (1963).

Esses conhecimentos, procedimentos e atitudes são ensinados/aprendidos formal e progressiva na escola. Os professores se esforçam para promover em suas salas de aula atividades ricas e criativas que promovam o progresso de seus alunos. Querem despertar neles a necessidade de ler, de entender o que lêem e usar esta informação para diferentes propósitos (García, Jiménez, González & Jiménez-Suárez, 2013). Os estudantes também investem esforço, tempo e recursos para alcançar esses aprendizados. Habilidades leitores que se dedicam a atividades mais complexas e exigentes à medida que o nível educacional avança.

Apesar do envolvimento de professores e alunos, nem todos os alunos consegue atingir um nível de leitura eficiente. A Associação Internacional de Dislexia

(IDA) relata que entre 5-15% dos alunos apresentam dificuldades permanente na execução dos processos básicos de reconhecimento do palavra, ou seja, tem dislexia (IDA, 2014). E cerca de 20-25% do total alunos no final do Ensino Obrigatório, têm dificuldades em compreender seus livros escolares por questões linguísticas, intelectuais ou falta de domínio de processos complexos que são necessários nesses casos (García et al., 2013).

Sem a intervenção adequada, esses alunos com baixa proficiência em leitura verão seu progresso acadêmico na escola, seu bem-estar pessoal e social diminuídos (Kavale & Forness, 1996; Sabornie, 1994; Spear-Swerling & Sternberg, 1996) e, no seu futuro profissional, verão como suas oportunidades de trabalho diminuem (OCDE / Statistics Canada, 2000).

É, portanto, urgente e necessário: 1) colocar o foco das atenções nas dificuldades específicas encontradas em muitos escolares para aprender a ler; 2) ir às evidências científicas para saber quais ações devem ser realizadas para que nenhum aluno seja deixado para trás por esse motivo; 3) propor práticas de leitura e escrita que ajudem a minimizar as dificuldades desse alunos e promover seus pontos fortes. Ou seja, é urgente e necessário que todos os alunos possam experimentar o sucesso na escola.

2. DO CONCEITO DE DISLEXIA AO CONCEITO DE DEFICIÊNCIAS ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM (DEA) EM A LEITURA

Os conhecimentos e estratégias a ser empreendidos são tão diversos para ler de forma eficaz, que as dificuldades em realizar esta tarefa podem surgir em um ou mais níveis do processo. Por esta razão, não pode-se falar sobre dislexia ou DEA na leitura, mas sobre pessoas com dislexia e/ou pessoas com DEA em leitura e/ou alfabetização.

Um modelo simples, mas válido, e que ajuda a compreender uma diversidade de perfis de leitura é o Modelo de Leitura Simples ou “Visão Simples de Leitura” de Gough e Tunmer (1986) e Hoover e Gough (1990). De acordo com este modelo, que é endossado e matizado por muitos outros autores, durante a

atividade de leitura dois componentes principais interagem entre si: a decodificação e a compreensão geral da linguagem:

- Os componentes da decodificação incluem as habilidades fonológicas, que fornecem a precisão de leitura (Hoover & Gough, 1990) e fluência de leitura, o que facilitam a velocidade de nomeação (Carballo & Cuadro, 2007). Essas habilidades permitem o acesso ao significado das palavras escritas.
- O componente geral de compreensão da linguagem contém, além da informação lexical que permite o acesso à representação de um frase e/ou discurso (Hoover & Gough, 1990), o conhecimento morfológico (Nunes, Bryant & Bindman, 2006) e o vocabulário, sintaxe, inferências e a construção de esquemas mentais (Kirby & Savage, 2008).

Esses dois componentes (decodificação e compreensão geral da linguagem) relacionam-se de forma dinâmica e evolutiva com a compreensão leitora. Nos primeiros anos de escolaridade há uma maior interação entre decodificação e compreensão de leitura (Storch & Whitehurst, 2002); mas uma vez automatizada a decodificação, a partir da 4ª série, a relação mais significativa começa-se a estabelecer entre a compreensão auditiva e a compreensão leitora. Isso não quer dizer que a influência da decodificação desaparece completamente, mas sim que diminui ao longo do tempo (Hoover & Gough, 1990).

Dependendo de como a pessoa emprega essas duas habilidades de decodificação e compreensão auditiva, Bishop e Snowling (2004) identificam 4 perfis de leitores: os bons leitores, os pobres decodificadores (dislexia), os pobres leitores e os maus entendidos:

1. Bons decodificadores e bons entendedores ou "leitores eficazes". Eles têm habilidades totalmente automatizadas que permitem um reconhecimento preciso e rápido das palavras e, além disso, têm uma boa compreensão oral. Uma vez que eles quase não precisam de nenhum esforço cognitivo no decodificando as letras, eles podem usar todos os seus recursos e habilidades cognitivas para entender o texto em seus diferentes níveis de organização.

2. Os decodificadores pobres e bons entendedores ou "pessoas com dislexia". Suas habilidades linguísticas podem variar de normal a excelente; no entanto, apresentam dificuldades de processamento fonológico. Ou seja, eles lêem de forma imprecisa (eles cometem erros fonológicos graves ou leves) e/ou reconhecer palavras com baixa fluência (eles investem muito tempo e esforço).

Embora possam compreender o texto escrito, tendem a gastar mais tempo e esforço nesta tarefa do que os leitores normais. De acordo com Perfetti (1985), isso é porque o processo de decodificação é tão trabalhoso para eles que satura seu sistema cognitivo e dificulta o estabelecimento de relações entre palavras e frases, e frases entre si, até que eles possam construir uma representação mental do texto.

Esse perfil é característico das pessoas com dislexia (Vellutino, Snowling, Fletcher & Scanlon, 2004). Embora, em linguagens opacas ou profundas, como o inglês e o francês, onde a relação grafema-fonema é mais variável, o item que melhor prediz a compreensão de leitura é a precisão (Chen & Vellutino, 1997); em linguagens transparentes, como o italiano, romeno ou espanhol, onde a relação é mais consistente grafema-fonema, a variável que melhor prediz a compreensão de leitura é a fluência (Florit & Caín, 2011).

No entanto, essas pessoas podem minimizar o efeito das suas dificuldades com as habilidades de decodificação e melhorar significativamente suas habilidades de leitura se fossem fornecidas instruções para inferir o significado a partir do contexto, para identificar a estrutura textual, para operar com sinais retóricos ou para atualizar sua competência linguística (Cain, 2007; Cain & Oakhill, 2007; Nation, 2007; Sanchez, Gonzalez, & Garcia, 2002).

3. Maus decodificadores e maus compreensivos ou "pessoas com baixa nível de leitura". Essas pessoas apresentam dificuldades em ambos os eixos: no componente fonológico e, portanto, estão incluídos na categoria de dislexia; e na componente linguística, cujas dificuldades podem variar desde ligeiras a sérias. Se as dificuldades linguísticas forem

significativas, eles teriam o duplo diagnóstico de Dislexia e Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Linguagem (TEDL) (Adolf & Hogan, 2018).

De fato, dentro desse perfil de leitura há um grande grupo de pessoas com TEDL que, por um lado, afetaram o módulo fonológica e apresentam desempenho inferior na decodificação, tanto lendo em linguagens opacas (Bishop & Adams, 1990; Catts, 1993) quanto em transparentes (Acosta, et al., 2016; Coloma, et al., 2012; Soriano-Ferrer, et al., 2019); e, por outro lado, afetaram o módulo léxico-semântico e a compreensão literal fica comprometida, bem como a inferência do texto (Acosta, et al., 2016; Bishop, et al., 2009; Coloma, et al., al., 2012; ContiRamsden, et al., 2001; Nação & Snowling, 2004; Werfel & Krimm, 2017).

No entanto, esses dados podem ser analisados desde o ponto de vista das pessoas com SDD que retêm essas habilidades. Neste sentido, Soriano-Ferrer et al. (2019) constataam que entre 50% e 70% dos crianças com SDD têm um desempenho normal nos diferentes indicadores das habilidades de decodificação (por exemplo, precisão, velocidade de leitura de palavras e pseudopalavras); e 13% apresentam um desempenho médio em compreensão de leitura.

4. Bons decodificadores, mas com baixo nível de compreensão ou “pobres entendedores”. Os alunos com este perfil têm boas habilidades fonológicas, ou seja, aplicam com precisão e fluência RCG/F e reconhecem adequadamente palavras isoladas. Suas dificuldades são localizadas no nível léxico-semântico da língua oral e isso repercute sua compreensão leitora. Para Perfetti, et ai. (2008) os pobres compreensivos puderam acessar facilmente a representação fonológica ou ortografia da palavra escrita e ainda têm dificuldades em ativação de sua semântica porque, quando essa ativação não é de qualidade, é difícil para eles recuperar o significado dessa palavra dentro da frase e/ou do próprio texto. Dentro deste perfil de leitor podem ser encontrados, pessoas com um nível intelectual baixo-normal (Tramontana, et ai., 1988); algumas pessoas com SDD que não têm afetou o módulo fonológico (Bishop et al., 2009; Kelso, et al., 2007; Tramontana

et al., 1988) ou outras pessoas com Transtorno do Espectro Autismo (Frith & Snowling, 1983).

A Figura 2 fornece um resumo dos quatro perfis de leitura descritos.

Figura 2. Classificação dos perfis de leitura



Fonte: Elaboração própria com base em Bishop e Snowling (2004).

No entanto, esses dois componentes essenciais e necessários que são a espinha dorsal do Modelo de Leitura Simples, codificação e compreensão geral da linguagem, não são suficientes para explicar a diversidade de dificuldades de leitura dos alunos.

Há um grande grupo de alunos que, tendo preservado sua capacidade intelectual, boas habilidades de decodificação, um nível normal de compreensão da linguagem oral e que possam compreender o significado geral do texto quando o material é familiar - uma história simples, a folha de esportes se fossem fãs...-, encontram dificuldades de leitura quando o objetivo é adquirir novas informações (Sánchez, 1988).

É esse tipo de perfil do leitor, que alguns autores chamam de como maus entendedores (Catts, et al., 2006) e que García et al. (2013) identifica como pessoas com dificuldades específicas de compreensão de leitura ou com DEA em compreensão de leitura. Este problema específico afetaria em torno de um 5-10%

dos alunos. Esses dados são encontrados, tanto em estudos realizados em países anglo-saxões (Nation & Snowling, 1997), como na Itália (Cornoldi & Oakhill, 1996) e na Espanha (García et al., 2013). Suas dificuldades são explicadas das seguintes variáveis cognitivas:

- Devido ao mau controle dos processos cognitivos e metacognitivos. Ou seja, encontram dificuldades nos processos de integração de significados, monitoramento e memória de trabalho (Berkley, 2012; Cain, et al., 2004; Cornoldi, et al., 1996; Nação & Snowling, 2004); ou na capacidade de decidir quando fazer uma inferência e usar o contexto (Balbi, et al., 2009).
- Devido a limitações na memória de trabalho, não só porque ocupam espaço os processos de decodificação (Gathercole & Baddeley, 1993; Ribaupierre & Hitch, 1994); mas, porque os recursos cognitivos que mobilizam para compreender o texto saturam sua memória de trabalho (Stein & Glenn, 1982).
- Por apresentar pouco conhecimento sobre o assunto que é lido; às vezes inclui a falta de vocabulário, e outros pela incapacidade de criar uma estrutura explicativa do que é discutido no texto (Afflerbach, 1990).

No entanto, essas dificuldades específicas de compreensão de texto não precisam de ser permanentes (Cornoldi & Oakhill, 1996). Esses déficits podem ser aliviados ensinando explicitamente aos alunos os processos cognitivos e metacognitivos; estratégias para fazer inferências; as estratégias para minimizar o efeito das dificuldades na memória de trabalho (MT); ao fornecer conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto. É mais,

Cain (2007) descobre que diferentes grupos de leitura se beneficiam de estratégias e ferramentas contextuais para inferir o significado de novas palavras, apenas pelo fato de que tentar, independentemente dos programas de intervenção.

Em síntese:

Dada a diversidade de perfis de leitura e suas dificuldades:

- Dificuldades de decodificação.
- Dificuldades de compreensão da linguagem oral.
- Dificuldades em realizar processos cognitivos de alto nível aplicados á compreensão de leitura

O conceito de dislexia deve ser estendido ao conceito de DEA na leitura. Pois, é necessário prever respostas educativas específicas de diferentes suportes educacionais, dependendo do perfil de leitura e/ou dificuldades específicas encontradas pelo leitor ao realizar a tarefa de leitura.

3. ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS PARA APRENDER A LER

Em seguida, serão analisados dois dos perfis lidos. O perfil de decodificadores ruins, especialmente, quando mantêm seus conhecimentos linguísticos preservados; e o perfil de dificuldades específicas na compreensão do texto, em particular, quando mantêm os níveis de compreensão adequada da linguagem oral.

3.1. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS LEITORES BÁSICOS OU DISLEXIA

Uma definição aceita e abrangente da dislexia é oferecida pela Associação Internacional de Dislexia (IDA, 2002; Lyon, et al., 2003, p.2):

"A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem neurobiológico. Caracterizada pela dificuldades de seu reconhecimento preciso e/ou fluência de palavras e ortografia e decodificação. Estas dificuldades são geralmente o resultado de um déficit no componente fonológico da linguagem e geralmente é inesperado em relação com outras habilidades cognitivas do sujeito e o fornecimento de um instrução eficaz em sala de aula. Como consequências secundárias, pode apresentar dificuldades na compreensão

da leitura e reduzem a experiência na leitura, o que pode dificultar o crescimento do vocabulário e conhecimento geral".

A prevalência da dislexia.

Os dados sobre a prevalência de dislexia variam entre 5-10%, e mesmo, em alguns estudos atingem até 15% da população (IDA, 2014). Este garfo tão ampla se justifica porque a dislexia é um conceito arbitrário, não categórico, com uma distribuição contínua na população (Artigas-Pallarés, 2009) e o ponto que diferencia entre a dislexia e um leitor normal depende dos critérios diagnósticos que são adotar no estudo. Além disso, sua incidência varia de acordo com as características do código escrito, uma vez que a decodificação é mais cara para aprender no línguas opacas do que nas transparentes.

Por outro lado, a dislexia afeta mais homens do que mulheres na proporção de dois ou três homens por uma mulher (Katusic, et al., 2001). Esta distribuição é devido à configuração encefálica diferente entre ambos os sexos.

A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológico.

A causa da dislexia é orgânica. Em um 70% dos casos, a origem genética. Isso implica que afeta desde o nascimento a configuração do cérebro e o torna permanente. Ou seja, o transtorno permanece ao longo da vida, embora as habilidades de leitura melhorem com a prática.

Existem duas teorias para explicar as características da dislexia. Cada uma deles localiza as diferenças anatomofisiológicas em diferentes áreas do cérebro. E Esses são: no nível cortical e no cerebelo.

A teoria mais estudada e mais amplamente aceita na comunidade a ciência é a hipótese cortical. É causada por danos focais (neurônios e glia fora do lugar ou distorções) em regiões corticais envolvidas na leitura compreensão de palavras e frases (Galaburda & Cestnick, 2003). São regiões são:

- A área occipito-temporal esquerda, que converte grafemas em fonemas.
- A área frontal esquerda ou área de broca, responsável por aspectos seqüências de linguagem, como programação fonológica e sintaxe.

- A zona temporo-parietal esquerda, onde a região supramarginal responsável pelo processamento fonológico e escrita, e o giro angular integra informações multimodais: auditivo-visual e tátil, necessárias para acessar o significado das palavras e, portanto, na leitura e na escrever palavras e textos.

Nas últimas décadas, pesquisas têm sido realizadas com a hipótese do déficit cerebelar (partes laterais do lobo posterior esquerdo), que propõe uma relação entre cerebelo e leitura (Fulbright et al. 1999), e/ou entre uma alteração do cerebelo e alguns dos sintomas disléxicos (Moretti, Bava, Torre, Antonello, & Cazzato, 2002). Esta estrutura subcortical tem sido tradicionalmente relacionadas ao equilíbrio, postura, movimento e coordenação motora. Mas, agora, está sendo descoberto que ela também atua na automação de qualquer habilidade, seja motora ou cognitiva, na aprendizagem de línguas, leitura e outros processos cognitivos, como atenção e memória (Fawcett & Nicolson, 2004). Nessa perspectiva, podem ser explicadas as dificuldades para aprender sequências motoras que algumas pessoas com dislexia apresentam.

No entanto, independentemente de onde estão localizadas essas diferentes condições neurológicas que dificultam suas habilidades de leitura, a combinação genética que configura o cérebro de pessoas com dislexia pode favorecer outras habilidades (Artigas-Pallarés, 2009). Assim, eles podem ter mais talento para o arte, ciência da computação, design, teatro, eletrônica, matemática, mecânica, música, física, esporte... Mas, essas habilidades nas quais eles podem se destacar são muito diversos e não são contrastados na literatura científica.

A dislexia é o resultado de um déficit fonológico.

A hipótese que por enquanto melhor explica as dificuldades de leitura do pessoas com dislexia é o déficit no componente fonológico da linguagem (Alegria, 2006; Reynolds, et al., 2003; Vellutino & Scanlon, 1982) que inclui: dificuldades de consciência fonológica; na atualização fluida das regras de correspondência grafema-fonema e memória de trabalho sequencial auditiva.

A consciência fonológica é definida como a capacidade de identificar e manipular os sons contidos nas palavras sem suporte gráfico.

Algumas das tarefas usadas para avaliar e/ou desenvolver a consciência fonológicas são: identificar palavras que rimam; contar, identificar e manipular sílabas de uma palavra; o identificar e manipular os fonemas de uma palavra (remover, colocar, sintetizar, analisar...). Essas atividades estimulam a ortografia correta das palavras.

Diante dessa teoria do déficit fonológico, segundo a qual as pessoas com dislexia encontram dificuldades na identificação e manipulação desses sons da linguagem oral e que é defendida pela maioria da comunidade científica [na verdade, faz parte da definição de dislexia fornecida por Lyon et al. (2003)]; surge a hipótese alofônica de Serniclaes (2011). Segundo a qual, em vez de déficit fonológico, as pessoas com dislexia têm maior capacidade de discriminar entre os sons da língua, incluindo as diferentes formas que ela tem para pronunciar os sons ou alofones. Por exemplo, o /b/ de /babi"/, sons de forma diferente no início da palavra -stop-, do que quando vai entre vogais - fricativo-. Essa capacidade de discriminar os sons em excesso é o que torna difícil aplicação da regra de correspondência grafema fonema, pois na mente de pessoas com dislexia ativam várias representações de fonemas: [b] labial, sonora, plosiva, [β] labial, sonora, fricativa, [p] labial, surda, plosiva, e eles não sabem exatamente com qual grafema associar, com o po com o b.

A dislexia é caracterizada por as dificuldades em reconhecer o uso preciso e/ou fluente de palavras, ortografia e decodificação.

Com base na hipótese de dupla rota proposta por Morton (1969) e desenvolvido por muitos outros autores (Coltheart, 1980; Marshall & Newcombe, 1973), pode-se acessar a leitura das palavras escritas de duas maneiras: a via sublexical ou indireta e a via lexical ou direta.

- Ao ler indiretamente, a palavra é analisada por segmentos gráficos e, sucessivamente, são traduzidos para a linguagem oral. Ou seja, se leia aplicando a regra do fonema do grafema de correspondência. Se chama também a via auditiva porque ao usar esta via a palavra soa na mente do leitor. É usado para ler palavras novas e/ou aquelas que foram usadas poucas experiências de leitura, mas seu uso só é bem sucedido quando o palavra é regular. Nesses casos, fornece precisão de leitura. Se a pessoa

comete erros ao usar esta via comete erros fonológicos graves (omissões, substituições, inversões, adições) ou menores (sílabas, retificações, repetições ou hesitações).

- Quando a pessoa lê diretamente, analisa a palavra globalmente, o reconhece por suas características gráficas e acessa seu significado. Também é chamado de caminho visual porque a palavra é reconhecida de relance. Só pode ser usado com palavras com as quais o leitor teve múltiplas experiências de leitura, pois, de outra forma, não poderiam-se reconhecer essas palavras. Seu uso é essencial quando as palavras são irregulares, portanto, é mais necessário em línguas opacas. Por aqui traz velocidade. Se a pessoa cometer um erro usando esta rota, ele comete um paralexia, que pode ser de diferentes tipos: se for substituída a palavra que tem que ler para outra pessoa com uma que compartilha características visuais é chamada paralexia visual; se for substituída por outra palavra com a qual compartilha o lexema, mas o morfema varia, realiza-se uma paralexia derivacional; se for substituída uma palavra de função por outra, é chamado de paralexia funcional.

Dependendo das dificuldades que o leitor tenha em dominar esses dois, foram identificados três subtipos de perfis disléxicos: fonológico, superfície e misturado.

- A dislexia fonológica é causada pela falta de domínio da via dica. A pessoa acha muito difícil usar a estrada indireta com palavras novas ou incomuns e muitas vezes comete erros fonológicos leves ou graves ao lê-los. Mas quando pensa que reconhece uma palavra, se arrisca e usa a rota direta. Muitas vezes lê as palavras desta forma; mas a pessoa comete paraléxicos com mais frequência do que os leitores normais.
- A dislexia de superfície é causada por uma incapacidade de usar o direto. O leitor não consegue construir uma pegada neurológica visual para as palavras que encontra com frequência. Tem que ler todas as palavras do texto indiretamente, como se fossem novas. Neste caso, as palavras regulares podem ser lidas corretamente aplicando a regra de correspondência grafema/fonema; mas, em línguas opacas tendem a

regularizar palavras irregulares, cometendo muitos erros de precisão. Em linguagens transparentes, uma dificuldade no caminho direto causa lentidão ou falta de fluência na leitura.

- A dislexia mista é caracterizada por dificuldades, tanto indiretamente como diretas.

Por outro lado, essas dificuldades de leitura ou alfabetização podem manifestam-se em diferentes graus. De acordo com o DSM V (APA, 2014), o grau de dificuldade depende da intensidade do apoio que é precisada. Grau leve, quando as dificuldades podem ser compensadas com apoios adequados ou quando são aplicadas as devidas adaptações no ambiente escolar. Grau moderado, quando requerem um apoio intensivo durante toda a fase escolar. Grau sério, quando se precisa de ensino constante, específico, individualizado e intensivo durante toda a fase escolar.

Não há outro problema mais sério subjacente à dislexia que justifique suas dificuldades.

Ou seja, as dificuldades que as pessoas têm em dominar esses processos leitura básica e/ou alfabetização não se devem a um déficit intelectual, sensitivo ou motor E se esses problemas sensoriais ou motores existem, ou são corrigidos ou não são sérios o suficiente para explicar este pobre decodificação.

Nem há um problema emocional no início, como depressão ou ansiedade, o que impede seu aprendizado. Se esse fosse o caso, eles precisariam de terapia psicológica e familiar. No entanto, o que geralmente acontece é que posteriormente se desenvolvem problemas emocionais (baixa auto-estima e ansiedade) e problemas comportamentais como consequência da má adaptação à escola (Huang, et al., 2020; Zupardo, et al., 2017).

Além disso, a pessoa teve que receber instrução de leitura suficiente. No entanto, quando este critério é usado, deve-se contrastar que a instrução recebido seguiu as orientações indicadas pelas evidências científicas, pois nem todos intervenções são suficientes ou adequadas.

A dislexia pode ser acompanhada por outras dificuldades.

A dislexia pode ocorrer concomitantemente com outras dificuldades de leitura, como dificuldades na compreensão de textos; com dificuldades de escrita, como disortografia, disgrafia e composição de textos; tendo dificuldades com matemática, como discalculia; com transtornos específicos do desenvolvimento linguagem (TEDL) e com transtorno de déficit de atenção (ADD).

A causa dessas comorbidades muitas vezes é que todas essas tarefas (leitura, cálculo, atenção) compartilham mecanismos e estruturas neurológicas. Especialmente, o uso de memória de trabalho, recuperação rápida de informações da memória de longo prazo para a memória de trabalho e/ou o uso de funções executivas, o que dificulta a distribuição da atenção durante conclusão da tarefa.

3.2. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS LEITORES COMPLEXOS

Entre 20-25% dos alunos podem encontrar dificuldades em Compreensão de leitura. Especificamente, Garcia et al. (2013) em um estudo que realizado com 941 alunos do Ensino Secundário Obrigatório (12-16 anos), constataram que 22,1% dos alunos apresentaram dificuldades em compreender de textos e que estes tinham perfis diferentes: 7% dos alunos estavam associados às dificuldades de decodificação, 4,9% tinham capacidade intelectual normal-baixa (QI inferior a 80), 3,1% cuja língua materna era diferente da língua veicular da escola (imigrantes ou ingressantes tardios), 0,5% foram considerados estudantes ausentes, e 6,6% foram identificados como maus compreensivos: decodificaram bem, eles entendiam bem a linguagem oral, mas encontraram dificuldades na Compreensão de leitura.

Ou seja, há um grupo de alunos (cerca de 5-10%) que suas habilidades de decodificação são preservadas. Podem entender textos simples com o apoio de seus conhecimentos de linguagem oral e sua experiências. Mas eles só alcançam uma compreensão superficial e às vezes até texto distorcido quando estes são de maior complexidade lexical e gramatical. Ou seja, há uma lacuna entre suas habilidades de leitura e as atividades de leitura que são exigidas na sala de aula (Flores, et al., 2015).

Existem diferentes fatores que influenciam seu desempenho de leitura e todos eles interligados:

- **Vocabulário.** Para poder interpretar os textos, é preciso saber sobre o 90% das palavras do texto (Nagy & Scott, 2000); e com esse vocabulário familiar fazer inferências sobre o significado de novas palavras (Hirsch, 2003). Mas os livros escolares contêm uma grande porcentagem de vocabulário que não é usual na linguagem cotidiana e os alunos “ruim compreensivos” não conhecem bem esse léxico (Catts, et al., 2006; Suárez, Moreno & Godoy, 2010); e tem dificuldade em inferir o significado daquelas palavras que eles não conhecem (Cain, et al., 2003).
- **Sintaxe.** Conhecimento da sintaxe, além de facilitar o reconhecimento de palavras, porque antecipa a categoria de palavras que pode ser escrito (Rego & Bryant, 1993); contribui para o processamento da sentença, na construção do enredo, em sua ancoragem no texto e no monitoramento da compreensão quando detectar possíveis erros de sintaxe. Mas, os “pobres entendedores” use menos essa consciência sintática para a compreensão do texto (Cain, 2007; Flores et al., 2015).
- **Identificação do tema de cada parágrafo.** Cada parágrafo fala sobre um tópico, sobre o qual são ditas e/ou estabelecidas diferentes informações e relações com outros conceitos no texto. Os “pobres entendedores” acham difícil encontrar o tópico específico de cada parágrafo (Oakhill, et al., 2005).
- **Uso de regras macro.** Dentro dos textos escritos há algumas ideias principais e algumas ideias secundárias que completam essas ideias principais. Dependendo das características do texto e do conhecimento que se tem como leitor sobre o tema, essas ideias principais podem ser extraídas usando estratégias mais simples ou macro-regras, as de omissão ou seleção; ou mais complexas, as de generalização e integração (Van Dijk, 1980). Os “pobres entendedores” usam principalmente estratégias básicas de supressão e seleção de informações para encontrar o ideias principais e não costumam usar as regras macro complexas de

generalização e integração, para o qual eles devem ir para conhecimento prévio sobre o assunto (Brown, et al., 1983).

- **Contorno do texto.** Segundo Meyer (1984), as ideias principais do textos expositivos podem ser relacionados entre si, seguindo cinco estruturas básicas: descrição, comparação, sequência, causa efeito e solução do problema. Alunos com pouca compreensão logram capturar a estrutura geral do texto. Ou seja, eles não relacionam entre si as ideias básicas do texto e, em troca, aplicam uma estratégia de listagem (Scardamalia & Bereiter, 1984), uma estrutura de texto mais pobre baseado em “tópico mais detalhes” (Duke, 2014; McNamara, 2004; Meyer, 1975; Snyder & Caccamine, 2010).
- **Auto-regulação.** Ler requer ter um propósito de leitura e valorizar, enquanto lê, se o objetivo de leitura está sendo alcançado ou se for necessário modificar as estratégias de leitura para alcançá-lo. Os “pobres entendedores” mostram dificuldades em autorregular seus próprios processos de compreensão (Flores, et al., 2010; Sánchez, 1998) e não adaptar a velocidade de leitura à complexidade do texto (Flores et al., 2010).
- **Memória de trabalho.** Para compreender um texto, em cada momento da atividade de leitura, a memória de trabalho deve realizar um jogo de ativação/desativação de informações para poder manipular o significado das palavras, ideias derivadas de estruturas sintáticas, as relações entre as diferentes partes do texto e as conexões com o conhecimento do leitor (van Dijk, 1980). Os “pobres entendedores” são hábeis nesta ativação de informações relevantes/inibição de não é relevante, o que satura os recursos cognitivos da memória de trabalho e causa baixo desempenho na leitura (Abusamra, et al., 2008; Carretti, et al., 2005).

Quando se propõem práticas de leitura, portanto, é preciso levar em conta todos esses aspectos linguísticos e cognitivos. Promover os aspectos mais fortes e abordar os pontos fracos mais especificamente.

4. POLÍTICA EDUCACIONAL EM ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Antes de apresentar as políticas sobre dislexia em cada um dos países do consórcio (Espanha, Roménia e Itália), é apresentado um contexto destas políticas internacionalmente, e especificamente na União Europeia

4.1 POLÍTICA EDUCACIONAL INTERNACIONAL EM DIFICULDADES ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM: UNESCO E AGENDA 2030

A dislexia ocorre em pelo menos uma em cada 10 pessoas, colocando mais de 700 milhões de crianças e adultos em todo o mundo em risco de analfabetismo e exclusão social para toda a vida. Com uma população mundial de mais de 7 bilhões de pessoas, essa lacuna de aprendizado afeta claramente a um grande número de crianças e adultos, com consequências de longo alcance sobre todas as esferas da vida. Além disso, um número considerável de alunos com dislexia não são diagnosticadas e seus sintomas não são tratados, com resultados trágico, devido em grande parte à falta de consciência e compreensão global sobre essa diferença comum de aprendizado. Mesmo nos países mais ricos, onde a educação pública está disponível para crianças de todas as origens, a disparidade de recursos pode deixar grandes lacunas nos serviços disponíveis para alunos com necessidades especiais (International Dyslexia, 2017).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) informou que, embora os países ao redor do mundo devam garantir que os alunos com deficiência recebam uma educação gratuita, inclusivos e apropriados, os alunos com deficiência têm menos oportunidades de concluir a escola primária ou secundária em muitos países. Embora este seja o caso, muito pouco foi publicado sobre os esforços legislação e a implementação de serviços e apoios específicos para alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura ou dislexia em todo o mundo (Agrawal, et al., 2019).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência declara no Art. 24 (Nações Unidas, 2006):

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com o objetivo de efetivar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados assegurarão um sistema de

educação inclusiva em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida visando:

- O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima e o fortalecimento do respeito aos direitos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
- O desenvolvimento das pessoas com deficiência de seus personalidade, talento e criatividade, bem como suas habilidades mental e fisicamente, com o melhor de suas habilidades;
 - Capacitar as pessoas com deficiência para participar realmente em uma sociedade livre.

2. Na realização deste direito, os Estados Partes assegurarão que:

- As pessoas com deficiência não estão excluídas do sistema geral de educação com base na deficiência, e que as crianças com deficiência não são excluídas do ensino primário gratuito e secundário por razões de incapacidade.
- As pessoas com deficiência podem acessar ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com os demais das comunidades onde eles vivem.
- Que ajustes razoáveis sejam feitos para atender às necessidades dos indivíduos.
- As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, dentro do sistema geral de educação, para facilitar sua educação efetiva.
- Medidas eficazes de apoio individualizado sejam fornecidas em ambientes que maximizam o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com o objetivo de inclusão plena.

A fim de contribuir para a realização deste direito, os Estados Partes tomam as medidas apropriadas para empregar professores, incluindo professores com deficiência, que sejam qualificados em língua de sinais e/ou Braille, e capacitar profissionais e funcionários que atuam em todos os níveis do ensino. Esse

treinamento deve incorporar a conscientização da deficiência e o uso dos modos, meios e formatos de comunicação, técnicas educativas e materiais adequados para apoiar as pessoas com deficiência (United Nations Unidos, 2006).

Portanto, embora hoje em dia se dê mais atenção e apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem em todo o mundo (Agrawal, et al., 2019) para alcançar a igualdade individual e a conquista do sucesso social, os alunos de todas as nacionalidades e estilos de vida devem ter acesso a professores que são treinados para reconhecer e lidar com dificuldades de aprendizagem como dislexia (Dislexia internacional, 2017).

Para isso, a UNESCO tem feito grandes esforços em todo o mundo para promover a inclusão educacional. No ano 2000, no Fórum Mundial da Educação em Dakar, foi ratificada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Aprovado 10 anos antes em Jomtien, e concluído com a elaboração do Quadro de Ação de Educação para Todos em Dakar (UNESCO, 2016).

Para atingir os objetivos da Estrutura de Ação da Educação para Todos, os governos, organizações, órgãos, grupos e associações representados no Fórum Mundial de Educação comprometeram-se a (Fórum Mundial de Educação, 2000):

- Promover um forte compromisso político nacional e internacional com a educação para todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar investimento na educação básica significativamente.
- Promover políticas de educação para todos no âmbito de um atividade setorial bem integrada e sustentável, explicitamente ligada a eliminação da pobreza e estratégias de desenvolvimento.
- Garantir o compromisso e a participação da sociedade civil na formulação, aplicação e monitoramento de estratégias para promover a educação.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015, onde está enquadrada a Agenda 2030 (UNESCO, 2016), apresenta as atuais ambições para a educação que são essencialmente refletido no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) do Agenda 2030 e seus objetivos são:

- " Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" até 2030. O

roteiro para atingir o objetivo da educação, adotado em novembro de 2015, fornece orientação aos governos e parceiros sobre como transformar compromissos em ações (Education Framework for Action, 2030).

A UNESCO é responsável por coordenar a comunidade internacional para atingir esse objetivo por meio de parcerias, orientação política, desenvolvimento de capacidades, monitoramento e promoção (UNESCO, 2016).

Especificamente, o ponto 5 do ODS 4 expressa claramente as questões que os sistemas de educação devem abordar para serem inclusivos (UNESCO, 2016):

- Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso às pessoas vulneráveis, incluindo aquelas pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade, em todos os níveis de educação e formação profissional.

A ação-quadro Educação 2030 declara a importância da inclusão e equidade e está empenhada em abordar todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados de aprendizagem. Nenhum objetivo educacional deve ser considerado cumprido se nem todos foram alcançados. Portanto, há um compromisso de fazer as mudanças necessárias nas políticas educacionais e concentrar todos os esforços nos desfavorecidos, especialmente os deficientes, para garantir que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2016).

Embora, os governos tenham a responsabilidade primária de garantir direito a uma educação de qualidade, a Agenda 2030 representa um compromisso universal e coletivo que requer vontade política, colaboração global e bem como o compromisso de todos os governos, sociedade civil, setor privado, a juventude, as Nações Unidas e outras organizações multilaterais para enfrentar os desafios educacionais e construir sistemas inclusivos, equitativos e relevantes para todos os alunos (UNESCO, 2016).

Ao mesmo tempo, para alcançar o compromisso coletivo, é necessário ter com informações estatísticas para tomada de decisão e formação de políticas educação, ter informações comparáveis que nos permitam pensar em estratégias

regionales ou sub-regionales, acompanhar e monitorar o progresso e o progresso dos direitos da educação. O que a nível nacional e regional significa melhorar e expandir a cobertura de estatísticas educacionais que refletem e explicam progresso na região rumo à educação inclusiva e de qualidade para todos e sem nenhuma discriminação. Além de garantir o direito à educação de de qualidade e inclusiva para a população com deficiência, conforme estabelecido pelo Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que exige monitoramento permanente para identificar avanços e desafios (UNESCO, 2016).

Em resumo, desde a adoção dos ODS e da Agenda 2030, as intenções da UE para dar resposta às necessidades e desafios das crianças com dificuldades de aprendizagem, dislexia e outras deficiências têm se refletido nos objetivos e acordos realizados pelos países. No entanto, para avaliar a implementação dos objectivos acima mencionados, uma consideração especial deve ser dada ao ano passado, pois durante a pandemia do COVID-19, muitas escolas estão oferecendo ensino a distância para os alunos por meio de salas de aula virtuais para mitigar o impacto do fechamento de escolas. Embora isso seja uma opção para alguns, está fora do alcance de muitos, então acaba afetando o Objetivo 4, que visa manter as crianças na escola e garantir que eles concluam sua educação. É provável que os meses de ausência de escola devido ao COVID-19 afetam os resultados educacionais. A longo prazo, a ausência prolongada da escola está associada a menores taxas de retenção e graduação e com piores resultados de aprendizagem, especialmente entre os segmentos da população que já são desfavorecidos, incluindo membros de famílias pobres e estudantes com deficiência (Nações Unidas, 2020).

4.2 AS DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM NO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA UNIÃO EUROPEIA

No que diz respeito às políticas de dislexia na União Europeia, não há uniformidade em termos de avaliações, treinamento e reconhecimento de especialistas. A maioria dos estados menciona a dislexia em suas políticas educação, mas apenas alguns países fornecem uma avaliação padronizados ou não possuem uma definição oficial de dislexia em nível nacional. Em resumo, entre os

países da UE, foram detectadas diferentes realidades no tratamento e inclusão de indivíduos com dislexia.

Dyslang, um projeto financiado pela Comissão Europeia em 2012 também mostrou que existe uma grande diversidade em toda a Europa em termos de questões relacionadas à dislexia. Diferentes países adotam definições diferentes, têm padrões diferentes em relação ao diagnóstico e regulamentações diferentes sobre medidas de apoio a alunos e alunos com dislexia (Broadbent, 2018).

A nível da União Europeia, a educação inclusiva tem ocupado um no topo da agenda educacional. Um dos seis eixos do espaço europeu da educação é dedicada à educação inclusiva e à aprendizagem ao longo da vida para todos, começando pela educação e cuidados na primeira infância. Outras iniciativas relacionadas, como a iniciativa Caminhos para o Sucesso Escolar, focam especialmente em grupos de risco, como alunos com deficiência e necessidades educativas especiais (Comissão Europeia, 2021).

Por outro lado, a Comissão Europeia publicou uma nova estratégia para os direitos das pessoas com deficiência para os próximos 10 anos. Com o objetivo de melhorar as condições de vida de 100 milhões de cidadãos Europeus com deficiência, esta estratégia constitui um roteiro para a União e os Estados-Membros até 2030. A estratégia 2021-2030 visa assegurar a plena participação das pessoas com deficiência. Esta participação deve ser refletida em todas as políticas (saúde, emprego, educação, etc.) (Eda, 2021).

As políticas educativas continuarão a ter o apoio da Agência União para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. A Comissão compila políticas e práticas que promovam as conquistas educacionais de pessoas com deficiência nos Estados-Membros para alimentar a elaboração de políticas. Sinergias com vista ao acesso e à qualidade da educação, incluindo primeira infância e cuidados, serão aproveitados com a próxima Estratégia da União Europeia. O espaço europeu de educação visa promover a cooperação entre os Estados-Membros da União Europeia para enriquecer ainda mais além da qualidade e a inclusão dos sistemas nacionais de educação e formação, sobre os Direitos da Criança e a Garantia Europeia para a Criança (Comissão Europeia, 2021). No entanto, cada país da União Europeia é responsável pela sua próprios sistemas de educação e formação.

A política da União Europeia em essas áreas é projetado para apoiar a ação em nível nacional e ajudar enfrentar desafios comuns.

Esta estratégia fortalecerá a cooperação para reformas nacionais em a favor da educação inclusiva e aproveitará as oportunidades de sinergias entre o Espaço Europeu da Educação, a Agenda Europeia de Competências, o Plano de Acção de Educação Digital e o Espaço Europeu de Investigação, bem como entre o programa Erasmus+ e outros instrumentos de financiamento da UE. (Comissão Europeia, 2021). A Comissão (Eda, 2021):

- Publicará em 2021 um conjunto de ferramentas para inclusão na educação e cuidados na primeira infância, que inclui um capítulo específico para crianças com deficiência.
- Apoiará aos Estados-Membros a desenvolverem os seus sistemas de formação de professores, a fim de resolver a falta de professores de educação especial e as competências de todos profissionais da educação para gerenciar a diversidade na sala de aula e desenvolver a educação inclusiva.
- Como membro do Conselho de Governadores das Escolas Europeias, apoiando a maiores esforços para implementar o Plano de Acção de Apoio Educação Educacional e Inclusiva, com foco na acessibilidade e ajustes razoáveis, a adaptação de seus planos de estudo às necessidades dos alunos com deficiência (por exemplo, certificados de fim de estudos alternativos que permitem a continuação da educação a nível nacional) e na oferta de cursos de formação para professores em o campo da educação inclusiva

A Comissão pede aos Estados-Membros (Eda, 2021):

- Que apoiem o desenvolvimento de escolas inclusivas que possam-se tornar referência em ensino e aprendizagem inclusivos e inovadores em toda a União Europeia, de acordo com os objectivos do Espaço União Europeia da Educação e o Plano de Acção para a Educação Digital.
- Garantir que seus sistemas educacionais em todos os níveis cumpram as Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de aprendizagem avançada com apoio em ambientes inclusivos em geral,

conforme anunciado na Comunicação sobre o Espaço Europeu da Educação.

- Apoiar a aplicação do Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência nas Escolas Europeias (anteriormente mencionado).

Para que o Espaço Europeu da Educação se torne uma realidade em 2025, estabelecerá um quadro favorável. A Comissão propõe continuar a cooperação com os Estados-Membros no quadro atual de grupos de trabalho e reuniões. O quadro também facilitará a cooperação com a sociedade civil e pesquisadores. Conjuntamente com os Estados-Membros, a Comissão criará um conselho de administração para orientar o trabalho de todos os envolvidos na construção do Espaço Europeu de Educação (Comissão Europeia, 2020).

4.3 DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM EM POLÍTICA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES PARTICIPANTES

4.3.1.A ESPANHA

As políticas espanholas que promovem o atendimento educacional de crianças com necessidades de apoio têm um ponto de partida proeminente na Constituição de 1978. Os artigos 27 e 49 consolidam o direito à educação para todos eEspanhóis. Alguns anos depois, esse direito foi desenvolvido com a Lei de Integração Social dos Deficientes (LISMI, 1982) que é o primeiro padrão que reúne a base do processo de integração de todos os meninos e meninas do sistema educação, particularmente aqueles com deficiência, mas que servirá como início da atenção educativa à diversidade em geral.

Assim, em 1985, foi lançado, em caráter experimental e facultativo nas escolas, o processo de integração escolar em Espanha, regulamentado pelo Decreto Real 334 da Portaria de Educação Especial (03/06/85) que contemplava, entre outras medidas, o seguinte:

- As escolas comuns receberão serviços de apoio que afectam a sua dinâmica para prevenir o insucesso escolar, evitando a segregação e facilitar a integração.
- O cuidado educacional deve começar no momento da detecção dos problemas ou deficiências, contando sempre com a colaboração parental.

- Os serviços de apoio incluirão as funções de avaliação e orientação, bem como reforço pedagógico e tratamento. As equipas, os multiprofissionais são formados por um grupo de profissionais que atuar no processo educacional da criança.
 - Assume-se o compromisso de generalizar a integração em oito anos. Ressaltar a importância de os professores do ensino fundamental conhecerem as principais dificuldades dos alunos, já que se trata de prever medidas tanto de formação inicial como de aperfeiçoamento e atualização do corpo docente. eu sei salienta a importância de os professores do ensino primário terem conhecimento das principais dificuldades dos alunos, por isso é prevêem medidas tanto para a formação inicial como para a aperfeiçoamento e atualização do corpo docente.

A Lei de Organização Geral do Sistema Educativo (LOGSE, 1990) regularia definitivamente a integração/inclusão na Espanha. Adotar pela primeira vez nos regulamentos educacionais nacionais o conceito de necessidades educacionais (SEN). Para lidar com os problemas que foram detectado no período experimental de integração escolar, é elaborado o Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, sobre o Regulamento da Educação Estudantil SEN. Esta regra introduz notórias novidades na política espanhola, de documentos pioneiros, como o Relatório Warnock de 1978:

1. Contempla tanto as necessidades educativas permanentes, como temporários ou transitórios.
2. Reconhece como NEE tanto aqueles que têm sua origem no quadro sociocultural ou na história educacional e escolar dos alunos, como aquelas que são associados a condições pessoais de deficiência ou superdotação intelectual.

São colectados na LOGSE, dentro do conceito de SEN, todos os tipos de dificuldades que os alunos possam apresentar (devido a dificuldades de aprendizagem, altas capacidades...). Isso seria alterado mais tarde com a seguinte lei de educação.

A Lei Orgânica da Educação (LOE, 2006) e a Lei de Aperfeiçoamento da Qualidade Educacional (LOMCE, 2013) continuam a assumir a inclusão como

princípio fundamental e reiterar que os centros terão os recursos educacionais, recursos humanos e materiais necessários para oferecer educação de qualidade e garantir a igualdade de oportunidades na educação.

Na LOE, em seu Título II, dedicado à equidade na educação, contempla-se uma nova classificação e designação de alunos que necessitam de um atenção educacional diferente da comum: Alunos com necessidades específicas de apoio educacional (NEAE). Esses alunos são aqueles que estão agrupados agora em seguintes categorias: necessidades educativas especiais (NEE, onde coletar apenas aqueles com deficiências e transtornos do desenvolvimento e comportamento), atraso no desenvolvimento, distúrbios do desenvolvimento da linguagem e distúrbios de comunicação, atenção ou aprendizagem, grave ignorância da linguagem da aprendizagem, estando em situação de vulnerabilidade socioeducativa, altas capacidades intelectuais, incorporação tardia ao sistema condições educacionais ou pessoais ou histórico escolar.

A Lei de Melhoria da Qualidade Educacional (LOMCE, 2013) mantém muito do que é indicado na LOE em termos de atenção à diversidade. Especificamente, o artigo 79 bis refere-se a medidas de escolarização e atendimento aos alunos com TEA que serão realizados para identificar e avaliar suas necessidades com antecedência e garantir que a escolarização é baseada nos princípios de normalização e inclusão. inclui o grupo de Transtornos de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) dentro do corpo discente que precisa de apoio educacional.

A atual Lei Orgânica 3/2020, de 29 de dezembro, que A Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, sobre Educação (LOMLOE, 2020) mantém em nosso campo de trabalho as mesmas indicações das leis que o precedem (LOE e LOMCE).

A Tabela 1 resume as principais normas que regulamentam o atendimento educação para estudantes com necessidades de apoio na Espanha nos últimos quarenta anos.

Figura 3. Principais regulamentos que regulam o atendimento aos alunos com necessidades de apoio educação na Espanha.

CONSTITUIÇÃO ESPANHOLA (6/12/78)	Art. 27 y 49
Lei da Integração Social dos Deficientes (LISMI, 1982)	Art. 23-26 y 30 Contextualiza o primeiro medidas de integração escolar.
Real Decreto 334/1985, de 6 de março, de Organização da Educação Especial	O processo de integração começa na escola da Espanha.
Lei Geral de Planejamento do Sistema Educacional (LOGSE, 1990)	Art. 3, 36 y 37
Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de 28, sobre o Regulamento da Educação Estudantil com SEN	Desenvolvimento do LOGSE
Lei Orgânica da Educação (LOE, 2006)	Titulo II. Capitulo I
Lei de Melhoria da Qualidade Educacional (LOMCE, 2013)	Art. 79 bis. Escolarização e medidas de cuidado para alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem
Lei Orgânica da Educação (LOMLOE, 2020)	Capítulo II. Patrimônio e remuneração de desigualdades na educação

Fonte: própria.

Na Espanha, estudantes com necessidades específicas de apoio educacional (NEAE) é aquela que requer e recebe uma atenção educativa diferente da comum, pois têm necessidades educativas especiais, devido a dificuldades específicas de aprendizagem, TDAH, por suas altas capacidades intelectuais, por têr incorporado tardiamente no sistema educacional, ou devido a condições pessoais ou história escola (LOMCE, 2013).

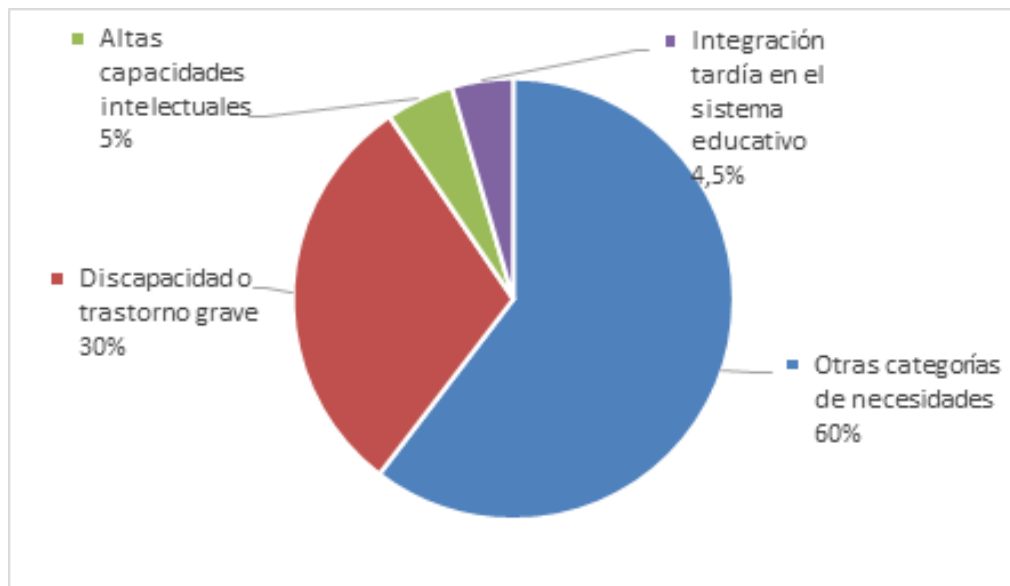
O Ministério da Educação e Formação Profissional (2012) publicou o estudo de Atenção aos alunos com dislexia no sistema educacional no contexto da necessidades específicas de apoio educacional” onde a situação de atenção para dificuldades específicas de aprendizagem e, especificamente, para dislexia no sistema educativo espanhol contemplando, igualmente, a diferentes Comunidades Autónomas.

Um trabalho recente do Ministério da Educação e Formação Profissional, coordenado por Manzano-Soto (2021) revisa e atualiza todos os regulamentos estaduais e autônomo referente aos alunos com NEE, entre os quais estão aqueles meninos e meninas com dificuldades específicas de aprendizagem/dislexia, bem como sobre os profissionais e equipes que atuam em seu cuidado educacional.

A inclusão de alunos com NEAE tem experimentado grandes avanços na Espanha, embora a crise econômica de 2008 e as políticas de cortes e com pouco sentido social, também significaram retrocessos significativos (Comitê de os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2018).

De acordo com o trabalho de Lezcano-Barbero e Casado Muñoz (2021) elaborado com dados estatísticos do Ministério da Educação e Formação Profissional (em doravante, MEFP) (2020), no ano letivo 2018-2019, em Espanha o número total de alunos com NEAE que receberam atendimento educacional diferente do comum subiu para 707.405, o que representa 8,8% do total de alunos. A porcentagem dos homens (3,5%) com necessidades educativas especiais duplica o das mulheres (1,7%). Do total de alunos com NEAE, 212.807 (30,1%) correspondem ao categoria de necessidades educacionais especiais associadas à deficiência ou transtorno grave; 212.807 (5,0%) para altas habilidades intelectuais; 31.605 (4,5%) para inserção tardia no sistema de ensino e 427.499 (60,4%) para outras categorias necessidades (Figura 4).

Figura 4. Percentagem de alunos por tipo de necessidades educativas especiais em Espanha no curso 2018-2019.



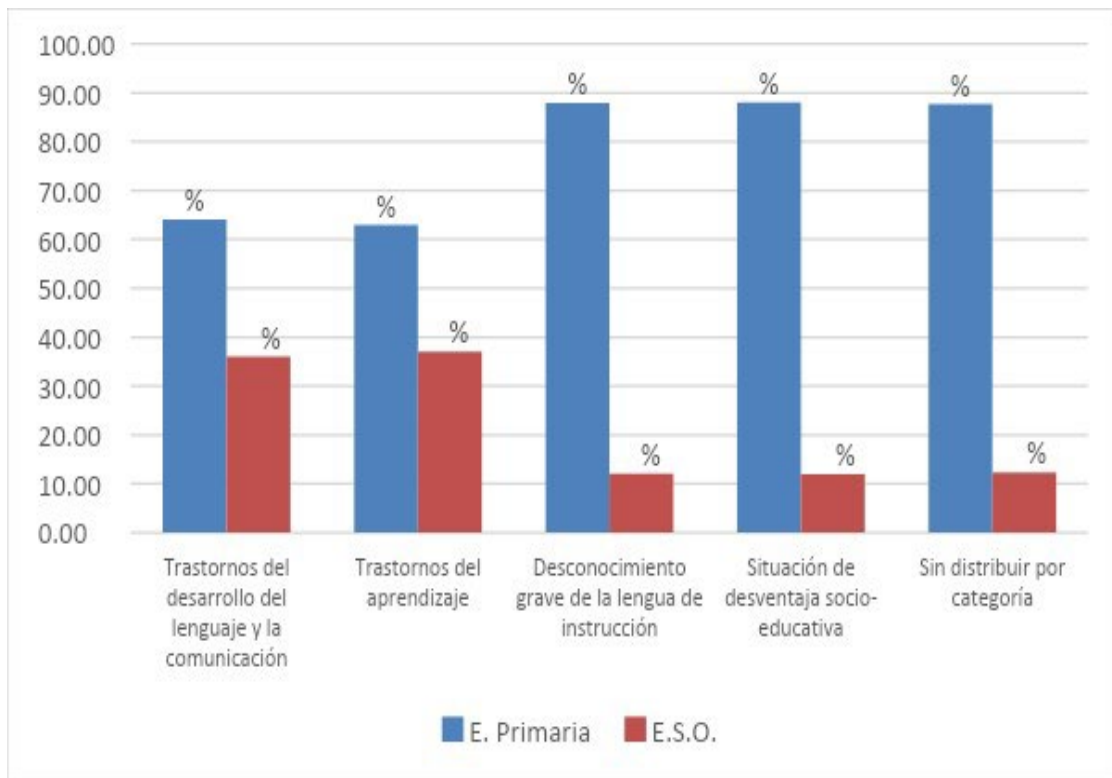
Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

4.3.1.1 Alunos com Necessidade Específica de Apoio Educacional por tipo de necessidade

Na Espanha, de acordo com o MEFP (2020), os alunos com NEAE são classificados no seguintes categorias:

- Alunos com NEE: É definido como os alunos avaliados como tal para os equipamentos ou serviços de orientação educacional que requer para um período de sua escolarização ou ao longo de toda ela, certos apoio educacional específico e atenção associada à deficiência ou distúrbios graves, como –
 - Deficiência auditiva.
 - Deficiência motora.
 - Discapacidade intelectual.
 - Deficiência visual.

- Transtornos invasivos do desenvolvimento.
- Transtornos graves de comportamento/personalidade.
- Plurideficiência.
- Alunos com altas capacidades intelectuais: Alunos que recebem atenção educativa através de medidas específicas (adaptação aprofundamente ou ampliação curricular do currículo, flexibilidade do período de escolaridade e/ou participação em programas de enriquecimento extracurricular). O total de alunos desta taxa no ano letivo 2018-2019 foi de 35.494, o que corresponde a 5% do número total de alunos com necessidade específica de apoio educacional.
- Alunos com integração tardia no sistema educativo espanhol: considera-se como tal estudantes de outros países que, no curso escolar de referência foi incorporada ao ensino obrigatório do sistema de ensino espanhol e está em pelo menos uma das seguintes situações: a) esteja matriculado em uma ou duas séries inferiores a que corresponde devido à sua idade; b) recebe atenção educacional específica -transitórios visando facilitar sua inclusão escolar, a recuperação da lacuna curricular detectada, ou domínio da linguagem veicular do processo de ensino. Representa 4,5% dos alunos, 31.605 especificamente.
- Outras categorias de alunos com NEE (Figura 5):
 - Desenvolvimento da linguagem e distúrbios da comunicação.
 - Distúrbios de aprendizagem.
 - Grave ignorância da língua de instrução.
 - Situação de desvantagem socioeducativa.
 - Não distribuído por categoria

Figura 5. Taxa de alunos em outras categorias de necessidades específicas de apoio educacional.

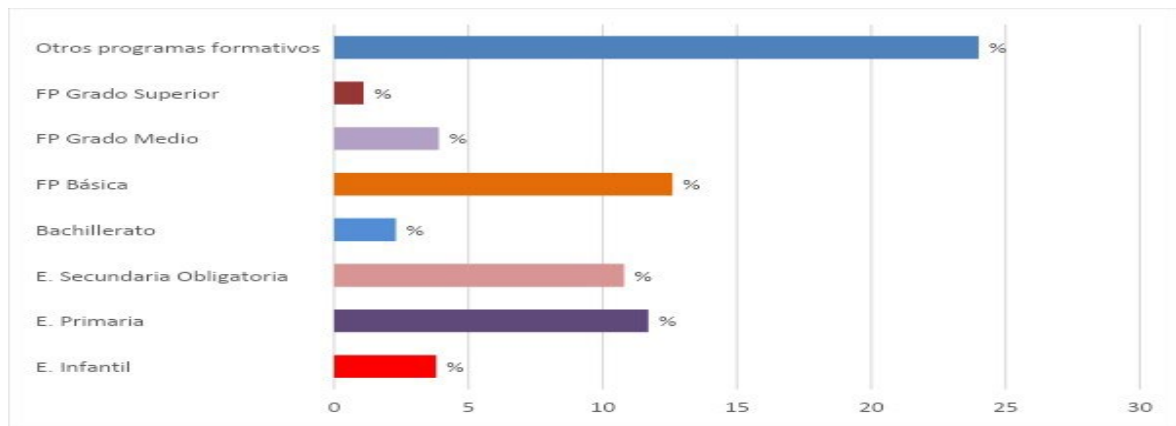
Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

Os alunos incluídos neste grupo constituem um total de 472.570 indivíduos, correspondendo a 147.623 alunos com transtornos de aprendizagem, 211.333 alunos com distúrbios de linguagem e comunicação, 39.306 alunos em situação de desvantagem socioeducativa e 56.807 alunos com Grave ignorância da língua de instrução. Além disso, existem 17.501 alunos não distribuídos por essas categorias.

Alunos com Necessidade Específica de Apoio Educacional por tipo de necessidade

Em relação aos ensinamentos em que esses alunos estão matriculados, o educação básica (Ensino Fundamental, ESO e Educação Especial) concentram a maior número, especificamente 595.564 de um total de 707.405 (Figura 5). Os dados dos Centros de Educação Especial e Outros são excluídos na Figura 5, programas específicos de Educação Especial, pois em ambos os casos são 100% dos alunos pertencentes ao NEE.

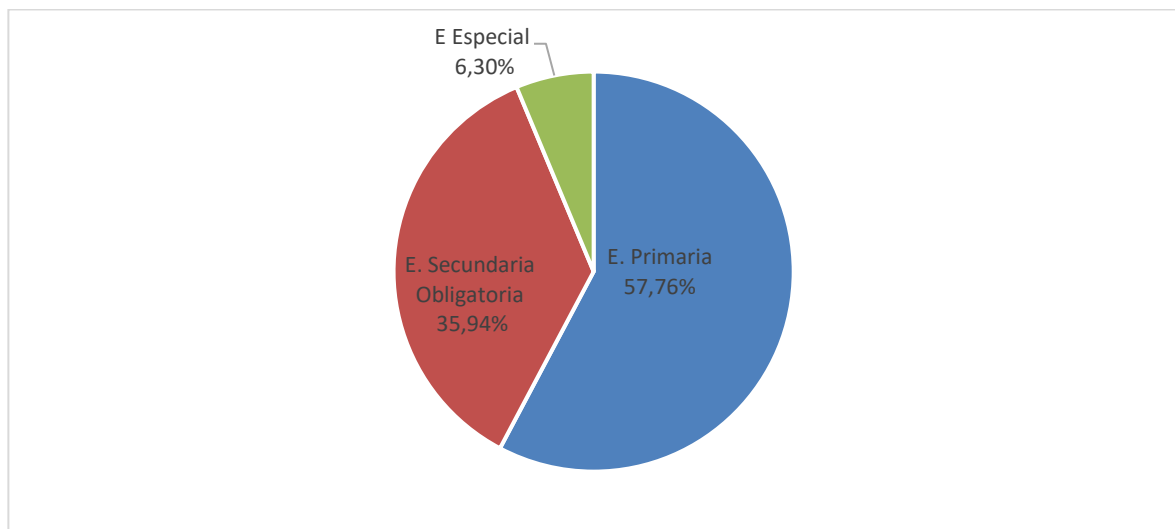
Figura 6. Alunos com NEAE por tipo de ensino no ano 2018-2019.



Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

No que diz respeito à educação básica, o maior número de alunos concentrado no Ensino Fundamental, com 343.995 alunos, seguido pelo ESO com 214.070 e, por fim, a Educação Especial com 37.499 alunos (Figura 7).

Figura 7. Alunos com NEAE na educação básica.

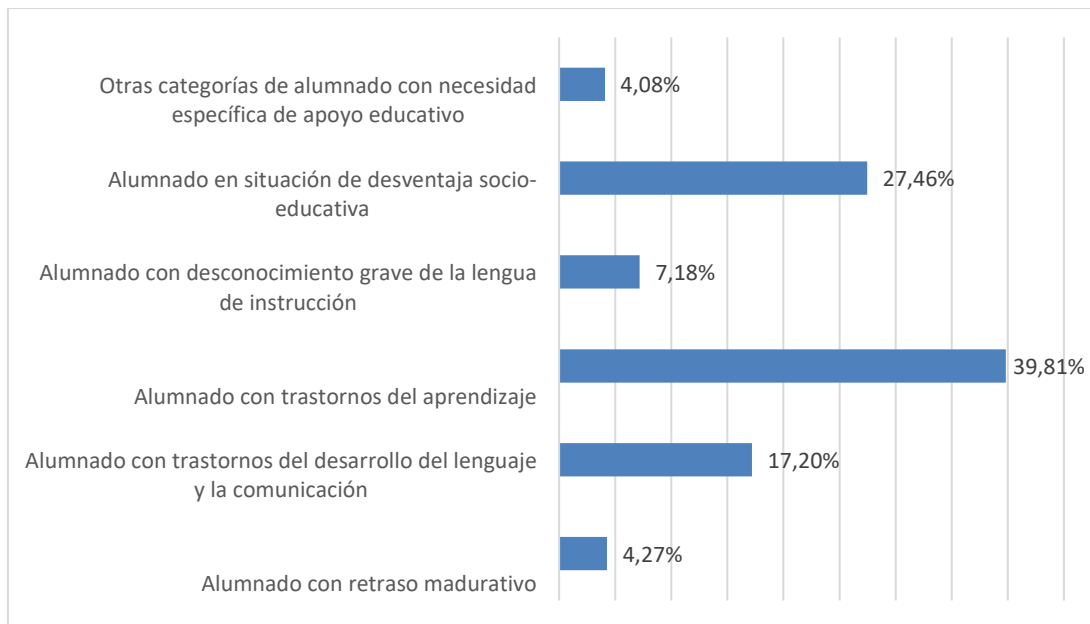


Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

Outras categorias de necessidades

Nas demais categorias há 428.582 indivíduos que representam o 4,63% do corpo discente. A distribuição é mostrada na Figura 8.

Figura 8. Percentual de alunos incluídos em outras categorias de necessidades.



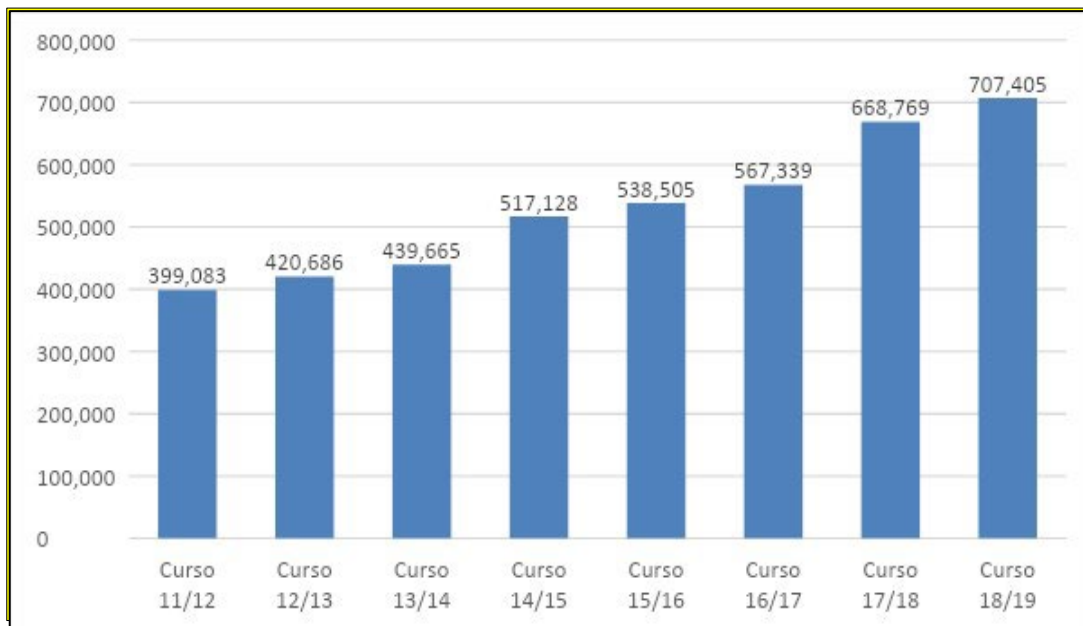
Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

O maior número corresponde a 170.605 alunos com distúrbios do aprendizagem que corresponde ao 39,81%; 117.674 alunos em situação de desvantagem socioeducativa que corresponde ao 27,46% e 73.707 alunos com distúrbios do desenvolvimento da linguagem e comunicação que são 17,2%.

4.3.1.2 Análise de dados do ano letivo 2011-2012 ao ano letivo 2018-2019 em Espanha

A Figura 9 mostra que o número de alunos com necessidades educativas especiais tem vindo a aumentar desde o ano letivo 2011-2012 para 2018-2019. Especificamente, há uma diferença de 308.322 do primeiro ano analisado pelo último.

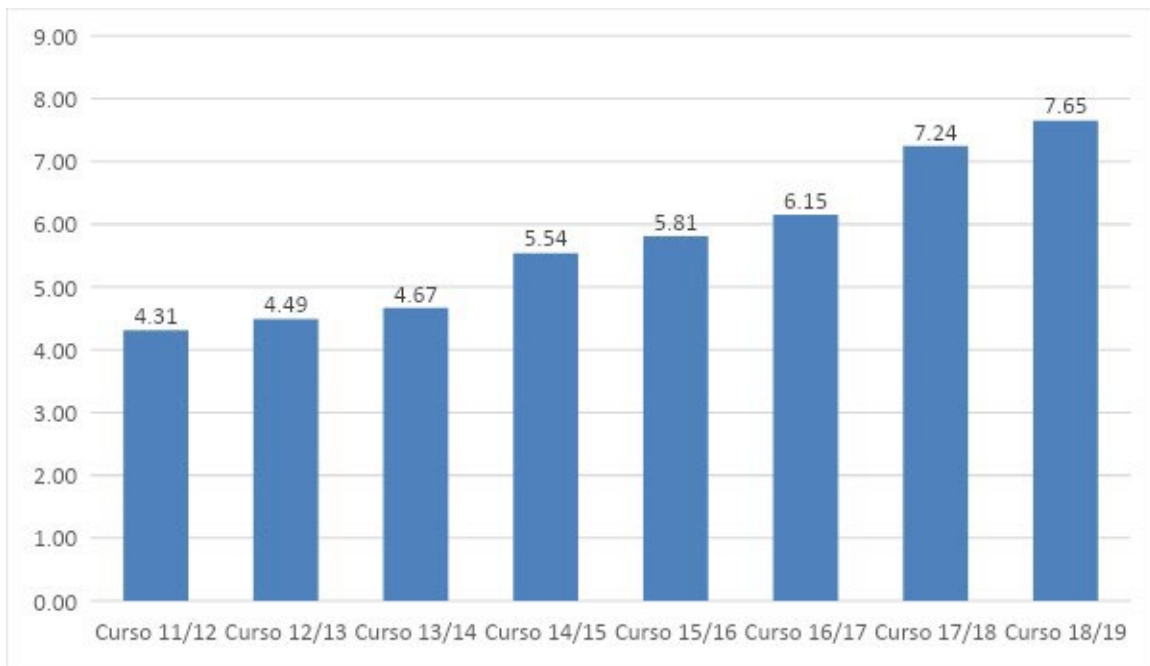
Figura 9. Número de alunos com NEAE do ano letivo 2011-2012 a 2018-2019



Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

Da mesma forma, observamos a evolução percentual de alunos com NEAE ao longo da seguinte série histórica na Figura 10.

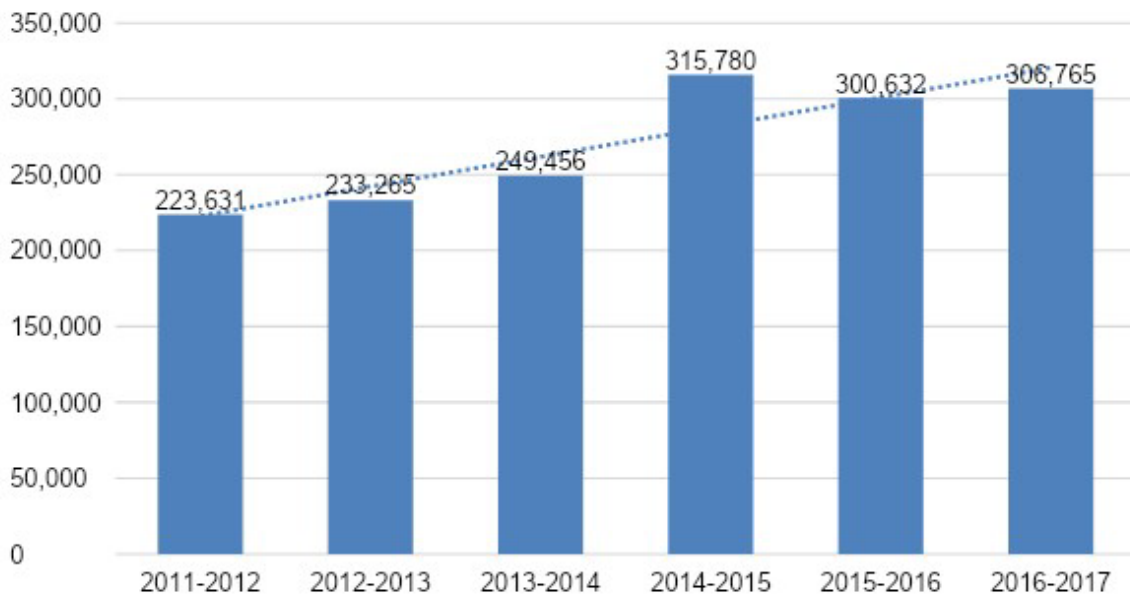
Figura 10. Evolução do percentual de alunos com NEAE de 2011-2012 a 2018-2019.



Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

Podemos observar que os dados têm um processo de aumento constante (Figura 10), embora o número de crianças em idade escolar nem sempre aumenta, como pode-se ver abaixo. No caso de alunos de outras categorias do NEAE, vem aumentando, mas não tão visivelmente quanto outras categorias. Mesmo em A Figura 11 mostra que no ano letivo 2015-2016 voltou a cair.

Figura 11. Evolução do número de alunos de outras categorias que receberam apoio para NEAE do ano letivo 2011-2012 a 2016-2017 na Espanha.



Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

4.3.1.3. Organizações de dislexia na Espanha

Por outro lado, a sociedade civil, organizada em associações de pais, mães e pessoas afetadas, tem um papel importante na promoção da inclusão educacionais e sociais de diferentes grupos com necessidades de apoio educacional. Segundo Terrados López (2020), a Espanha conta atualmente com 2 federações de familiares e pessoas com dislexia em todo o país e 36 associações regionais. A primeira associação criada é a Associação Catalã de Dislexia (foi criada em 1992) em Barcelona, e Outras Dificuldades Específicas que ainda está em vigor e é membro da European Dyslexia Association. Figura 12 mostra a distribuição geográfica das associações na Espanha.

Figura 12. Distribuição geográfica das associações de dislexia na Espanha



Fonte: Terrados López (2020).

Crianças com dislexia, coletados pela Plataforma da Infância Espanha (2021) "acreditam que alguns de seus centros estão fazendo algumas coisas bem, sendo inclusivo e que este aspecto está sendo melhorado, mas também falar do caminho que ainda tem que ser percorrido: eu tenho dislexia e eles não me fazem exames adaptados, por isso tiro notas baixas" (Fórum Infantil e Juvenil de Rivas Vaciamadrid, Madrid).

4.3.1.4. Atenção à diversidade na Comunidade Autónoma de Castilla - Leão

A organização territorial do Estado espanhol baseia-se num modelo descentralizado, com 17 comunidades autónomas ou regiões com poderes transferidos do ano lectivo de 1999-2000, pelo que são os responsáveis pelo desenvolvimento regulatório em seus territórios, no quadro geral de um modelo nacional inclusivo (Casanova, 2011).

Contextos sociodemográficos e educacionais da região

O território da comunidade de Castilla y León tem 94.227 km² sendo a maior região de Espanha e a terceira de toda a União Europeia (UE- 28) (Junta de Castilla y León, 2017a). Com uma população de 2.424.395 habitantes (dados de 1º de janeiro de 2017), a densidade da região é de 25,7 habitantes por km², em comparação com a média espanhola de 92. É composto por 9 províncias e 2.248 municípios (mais de um quarto de todos os municípios espanhóis), sendo estes de pequeno porte (88,6% dos municípios têm menos de 1.000 habitantes).

A ruralidade e a dispersão geográfica são características particulares da região que requerem consideração específica e estão contemplados no II Plano de Atenção à Diversidade na Educação (Junta de Castilla - León, 2017b).

Segundo UNICEF (2014, p.58):

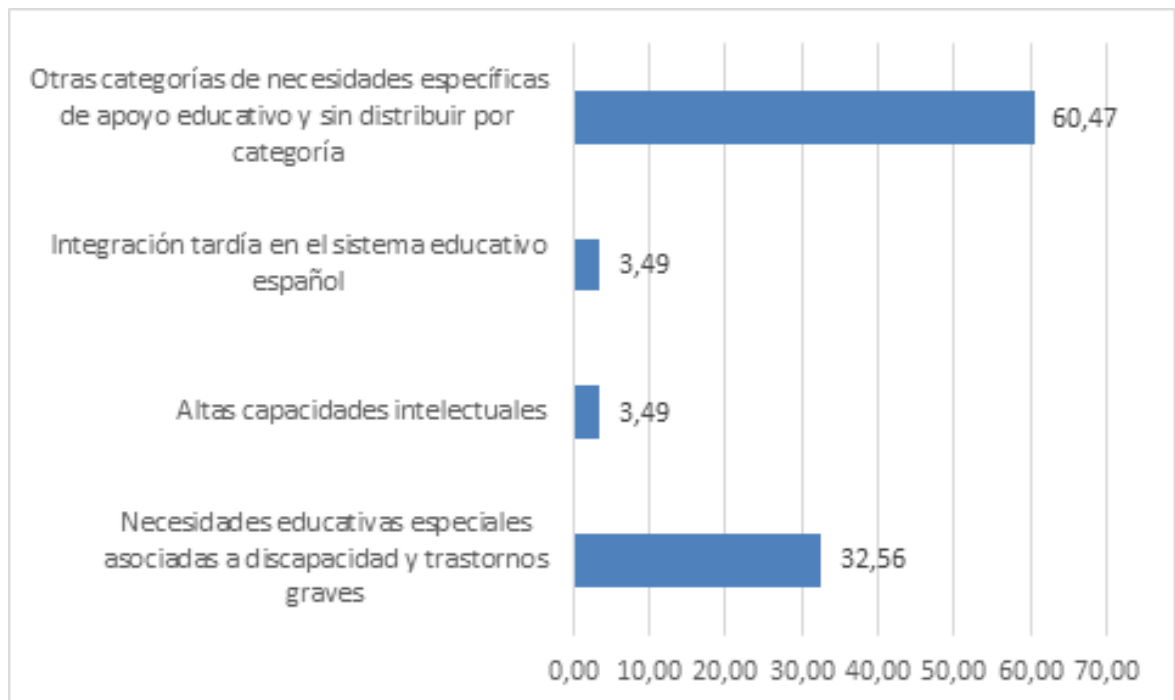
"A comunidade de Castilla y León tem 378.172 crianças, o que representa 15,35% da população total da comunidade (2.480.000 pessoas). Destes, 9,2% são de origem estrangeira. É o terceiro Comunidade Autônoma com a menor população infantil de todo o Estado".

A região assumiu competências educacionais desde o ano 2000 e vem obtendo altos valores em avaliações internacionais (PISA e TIMMS) nos últimos anos, "como resultado dos níveis de qualidade e equidade", segundo o autoridades educativas regionais (Junta de Castilla - León, 2017b). A comunidade de Castilla y León tinha 9.669 alunos com NEAE matriculados no ensino escolas pré-universitárias no ano letivo 2014/15, das quais 8.380 estão em centros comum. 65,8% deles estudam em escolas públicas comuns (MECD, 2018).

De acordo com a Junta de Castilla y León, no ano letivo 2018-2019 se matricularam em educação não universitária um total de 414.754 alunos, dos quais 35.668, o 8,6% eram NNJ com NEE. apoio educacional específico. No gráfico a seguir, a distribuição desses dados pode ser observada.

A Figura 13 mostra a taxa relativa para os diferentes tipos de alunos com NEAE.

Figura 13. Percentagem de alunos por tipo de NEAE em Castilla - León no ano letivo 2018-2019.



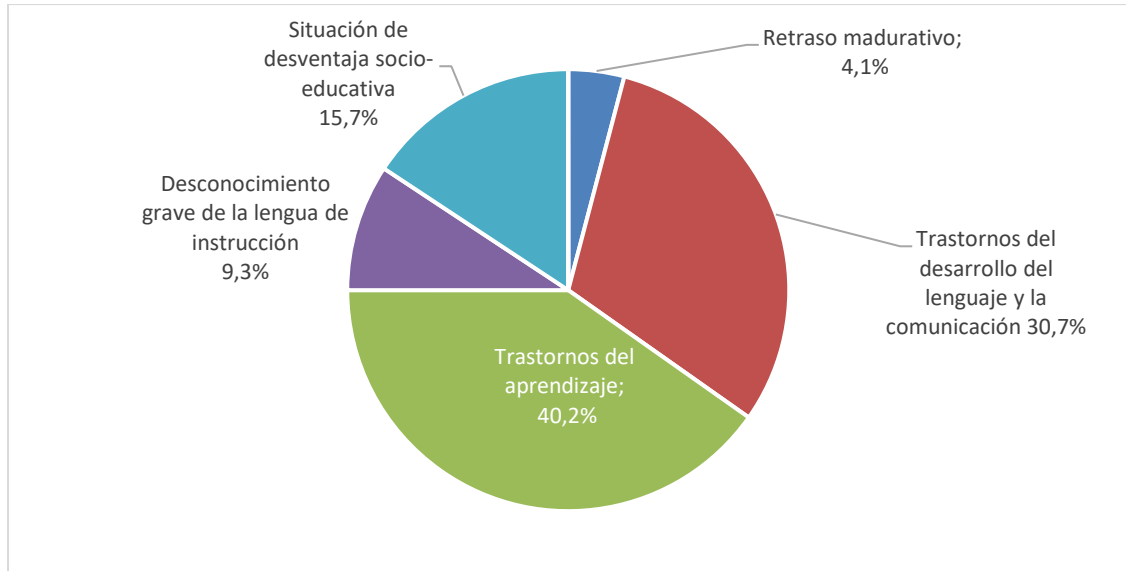
Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

Dificuldades de Aprendizagem Específicas incluídas em Outras categorias da NEAE

Em "Outras categorias do NEAE" na comunidade de Castilla y León, no 2018-2019 ano letivo, há um total de 17.599 alunos. Destes, 720 (4,1%) com atraso maturacional, 5.400 (30,7%) com transtornos do desenvolvimento da linguagem e comunicação, 7.079 (40,2%) ligados a distúrbios de aprendizagem, 1.635 (9,3%) por grave desconhecimento da língua de instrução e 2.764 (15,7%) alunos desfavorecidos socioeducativamente. Encontramos 1 caso que não se enquadra em nenhuma das categorias acima. A Figura 13 representa a taxa desses dados.

Figura 14. Alunos com outras categorias de necessidade específica de apoio educacional em Castilla-

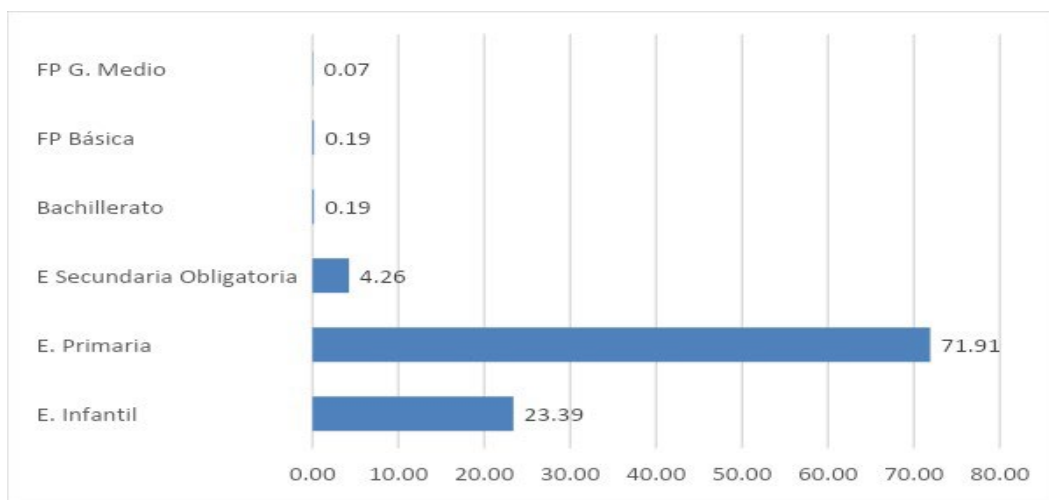
Leon no ano letivo 2018-2019.



Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

A distribuição dos alunos com distúrbios de linguagem e comunicação é feita de forma desigual ao longo dos diferentes estágios de ensino, como coletados na Figura 15.

Figura 15. Taxa de alunos com distúrbios de linguagem e comunicação nos diferentes níveis educacionais.

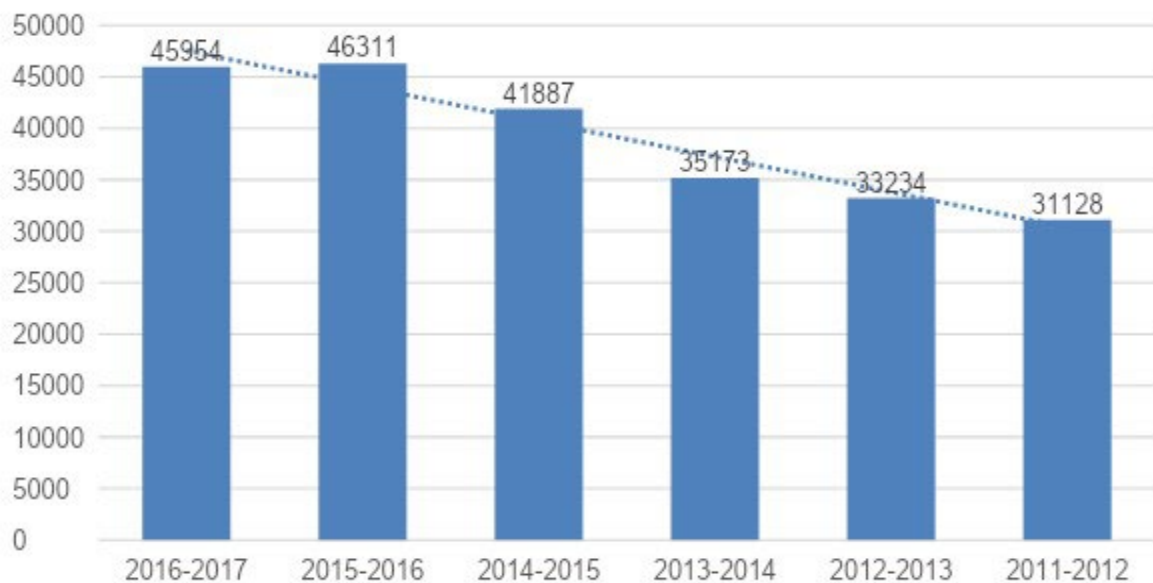


Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

Evolução do número de alunos com NEAE 2017 em Castilla - León do ano letivo 2011-2012 a 2016-2017

A Figura 16 mostra que o número de alunos com NEE escolarizados na Comunidade de Castilla y León cresceu desde 2011- 2012 a 2016-2017. Especificamente, há uma diferença de 14.826 alunos menos do primeiro curso analisado ao último.

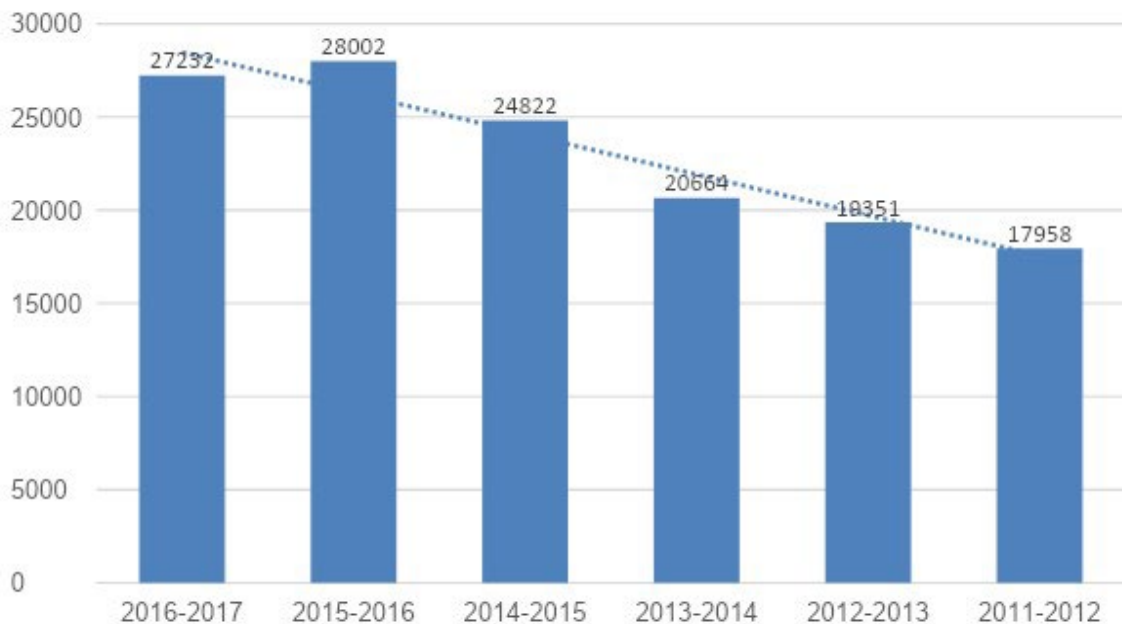
Figura 16. Evolução dos alunos com NEAE matriculados em Castilla - León de acordo com o curso 2011-2012 a 2016-2017.



Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

No caso de alunos de outras categorias do NEAE, o número de matrícula também tem vindo a aumentar ao longo dos cursos analisados. na figura 17 mostra os dados de acordo com o ano letivo.

Figura 17. Número de alunos de outras categorias que receberam apoio do NEAE desde curso 2011-2012 a 2016-2017 em Castilla - León.



Fonte: Lezcano-Barbero e Casado-Muñoz (2021), com base no Ministério da Educação e Formação Profissional (2020).

A presença de Distúrbios de Linguagem na Comunidade de Castilla y Leon localiza-se, principalmente, em centros públicos um 86,2%, o restante (23,8%) estão em centros privados.

O padrão regional mais recente para o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo é o II Plano de Atención à Diversidade na Educação de Castilla e Leão 2017-2022 (Junta de Castilla - Leão, 2017b). O objetivo do Plano é avançar para o paradigma da inclusão educacional e servir de quadro, de referência, e cenário para o Patrimônio" (pág. 4). Entre as linhas estratégicas que propõe, terá um lugar importante a promoção e a divulgação de pesquisas e boas práticas inclusivas. Também propõe 6 novas linhas estratégicas baseadas em princípios de equidade, inclusão, acessibilidade e participação, entre outros.

DECRETO EDU/1152/2010, de 3 de agosto, que regulamenta a resposta educação para alunos com uma necessidade específica de apoio educacional baseado na escola no segundo ciclo de EI, EP, ESO, Bacharelado e Ensino de Especial E. (BOCYL de 13 de agosto) indica que o grupo de alunos com "necessidades apoio educacional específico" (NEAE) inclui: Alunos com

Necessidades Educacional Especial (deficiências e/ou distúrbios comportamentais graves); Atraso maturativo; Alunos com Necessidades de Compensação Educacional; Alto Habilidades intelectuais; Alterações da Comunicação e Linguagem; Dificuldades Específicas de Aprendizagem; e Limitação da Capacidade Intelectual.

Mais especificamente, de acordo com a Instrução de 24 de agosto de 2017 da Dirección Geral de Inovação e Equidade Educacional, que estabelece o procedimento para coletar e processar dados relativos a alunos com necessidades específicas de apoio educacional escolarizado em centros educacionais de Castilla y León¹, entende-se como alunos com NEAE e categoriza o grupos diferentes.

Em resumo:

Estudantes que necessitam de atenção educacional diferente da comum para alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades pessoais e, em qualquer caso, os objetivos estabelecidos em geral para todos os alunos, apresentando:

- a. Necessidades Educativas Especiais (NEE).
- b. Necessidades de Compensação Educacional (ANCE).
- c. Altas habilidades intelectuais.
- d. Dificuldades de aprendizagem ou baixo desempenho acadêmico.
- e. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Esses cinco grupos são subdivididos em diferentes tipologias e categorias que eles descreveram abaixo:

a. Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Inclui alunos com deficiência (mental, motora, auditiva, visual), transtorno grave de personalidade e desenvolvimento e transtorno grave de conduta.

Afeta o indivíduo em todas as áreas de sua vida e necessita de atenção específica. Dependendo de sua gravidade, eles podem ir para um centro comum (escola preferido ou não) ou a um centro de educação especial específico.

Esses SENs podem ser divididos em dez subcategorias:

- Deficiência físico-motora: não motora e motora.
- Deficiência intelectual: leve, moderada, grave e profunda.

- Deficiência auditiva: média, grave, profunda e cofose.
- Deficiência visual: deficiência visual e cegueira.
- Outras deficiências.
- Retardo da maturidade: quando já estão no 2º ciclo da Educação Infantil e quando o diagnóstico é impreciso e transitório.
- Transtorno do Espectro Autista (TEA): transtorno autista, alto TEA funcionamento, transtorno desintegrativo da infância, transtorno invasivo não especificado.
- Distúrbios de comunicação e linguagem muito significativos: Distúrbios Específicos para Linguagem (TEL), disfasias e afasias.
- Transtornos de personalidade graves.
- Distúrbios de comportamento graves

b. Alunos com Necessidades de Compensação Educacional (ANCE)

Os alunos que, por diferentes causas externas ou ambientais, apresentem ou podem apresentar uma lacuna de dois ou mais cursos na aprendizagem em áreas instrumentais e requerem atenção específica. Ela engloba três subcategorias:

- Estudantes de incorporação tardia: imigrantes sem conhecimento da língua e/ou com lacuna curricular (de 2 ou mais cursos em áreas curricular); Espanhóis com ignorância da língua e/ou atraso no currículo. Ou seja, os alunos que, por falta de domínio do língua, a cultura de acolhimento ou a fraca escolaridade acima, mostram uma lacuna curricular.
- Alunos com condições geográficas e socioculturais especiais: estudantes que pertencem a minorias, que vêm de origens desfavorecidos; exclusão social, trabalhadores sazonais e feirantes; por isolamento geográfica.
- Estudantes com condições pessoais especiais devido à convalescença prolongada, hospitalização, situação jurídica especial, alta performance artístico, alto rendimento esportivo.

c. Alunos altamente capacitados.

Alunos cujas habilidades intelectuais são significativamente maiores para o meio. Falamos das seguintes categorias:

- Superdotação intelectual.
- Talento simple ou complexo.
- Precocidade intelectual.

d. Alunos com dificuldades específicas de aprendizagem e/ou baixo rendimento escolar.

- Distúrbios significativos de comunicação e linguagem: Além de nomeados na categoria NEE, são: mutismo, disartria, disglosia, disfemia e atraso de linguagem simples.
- Distúrbio signficante de comunicação e linguagem: dislalia, disfonia.
- Dificuldades específicas de aprendizagem: ler, escrever, matemáticas, alfabetização.
- Limite da capacidade intelectual: aprendizes lentos.

e. Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Uma das novidades deste regulamento sobre a dislexia é que foi incluído no grupo de dificuldades específicas de aprendizagem e/ou sobre o desempenho acadêmico/dificuldades específicas de alfabetização, sem sequer aparecer sua menção expressa.

Este fato motivou a denúncia de organizações familiares e pessoas afectados perante o Procurador Comum de Castilla y León (o Provedor de Justiça regional) que editou a Resolução de 02/05/2018 - Ministério da Educação. Dentro o "Procurador da Justiça Comum abordou ex officio os problemas apresentados pelo alunos com dislexia, doença catalogada pela OMS e que, em linhas gerais, é definido como um distúrbio específico de aprendizagem... Entre outros recomendações, faz o seguinte:

"Que a conveniência de atribuir à dislexia o leque de tipologias separado de outras dificuldades específicas de aprendizagem, para efeitos da sua

inclusão no pedido ATDI, na medida em que este contribuir para dar uma melhor resposta aos alunos com dislexia (Procurador do Comum de Castilla-León, 2018)“.

4.3.2. NA ITÁLIA

A Itália foi um dos primeiros países do mundo a promover a inclusão de alunos com deficiência nas provisões educacionais gerais (Fundação Agnelli, 2011). De acordo com a Constituição, a República Italiana garante escola para todos (art. 34) e exige o cumprimento do dever de solidariedade (art. dois). Também é "dever da República de remover qualquer obstáculo que limite a liberdade e igualdade dos cidadãos para assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa humana (Artigo 3).

O sistema educacional na Itália é inclusivo, pois todas as crianças, com qualquer tipo de deficiência, frequentar a escola em classes regulares. O processo legislação que levou a escola italiana à inclusão de pessoas com deficiência começou na década de 70 do século passado. Este processo de integração começou com a Lei 118 de 1971, que estabelecia que mesmo os alunos com deficiências eram obrigados a completar a escolaridade obrigatória em escolas comuns, com exceção de "indivíduos com deficiência intelectual grave ou deficiências físicas tão graves que impedem e/ou dificultam a aprendizagem no salas de aula normais" (Art. 28). Em 1977, a Lei 517 criou um detalhada no que diz respeito à integração de alunos com deficiência no sistema escolar obrigatório; estabeleceu que todos os alunos com deficiência deve ser educado na escola comum. Esta lei aboliu a especiais e previa a figura do professor de apoio (Ianes, Zambotti & Demônio, 2013).

Uma Lei muito importante neste campo é, sem dúvida, a Lei 104/1992 sobre a assistência, a integração social e os direitos das pessoas com deficiência, que procurou abordar de forma mais sistemática e exaustiva a necessidades complexas dessas pessoas em diferentes fases de suas vidas (Maggiolini & Molteni, 2013). Esta Lei não trata apenas da situação escolar, mas garante o pleno respeito pela dignidade humana e pelos direitos da liberdade e autonomia das pessoas com deficiência e promove o seu pleno integração na família, na escola, no trabalho e na sociedade. Enquanto à experiência escolar, esta Lei (Art.12, Art.13) estabelece

que o direito à educação não pode ser prejudicada por dificuldades de aprendizagem ou por qualquer outro tipo de problema como pobreza, baixo nível sociocultural, falta de atenção dos pais ou etnia. Esta Lei também estabelece o direito de pessoas com deficiência para frequentar todas as classes ordinárias do instituições acadêmicas, incluindo universidades e ensino superior (Maggiolini & Molteni, 2013; Ianes et al., 2013). A Lei também prevê promover uma maior integração escolar, atenção especial aos alunos com deficiência que se expressa em um curso de formação individualizado, na que mais sujeitos institucionais participem, também por meio da realização de documentos importantes como: (a) Certificação Médico Sanitária; (b) Diagnóstico Funcional (DF na sigla italiana) e Perfil Dinâmico Funcional (PDF) na sigla italiana), hoje substituído por um único documento chamado Perfil de Operação (PF na sigla em italiano, Decreto Legislativo 66/2017) publicados de acordo com os critérios do modelo biopsicossocial da Classificação Funcionamento Internacional (CIF, OMS, 2001); (c) Plano Educacional Personalizado (PEI na sigla italiana), que descreve as intervenções para alunos/estudantes com deficiência em um período determinado.

Neste caminho de inclusão de alunos com deficiência, no dia 8 de Outubro de 2010 Foi aprovada a Lei 170 sobre alunos com deficiência. Esta lei pode ser considerada como uma extensão da Lei 104/1992, e tem como objetivo garantir o direito à educação, promover o sucesso acadêmico e reduzir as dificuldades relacionais de alunos com TEA (Feola, et al., 2015).

Esta Lei reconhece a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia como DEA, que ocorrem na presença de habilidades cognitivas adequadas, na ausência de patologias neurológicas e déficits sensoriais, mas que podem constituem uma limitação importante para algumas atividades da vida diária (Art. 1, Lei 170 de 2010). A Lei 170/2010 foi a primeira intervenção regulatória específico na Itália sobre DEA, de fato, esta Lei garante que os alunos com DEA tem o direito de dispor de "medidas compensatórias específicas e dispensadores de flexibilidade didática durante o curso de educação e formação e estudos universitários" (Art. 5). Esta Lei *"...- que estabelece que os alunos com dificuldades de aprendizagem não precisam de professores especiais, mas uma nova forma de ensinar, baseada na sua forma de aprender - promove uma mudança de perspectiva. O objetivo é mudar o foco de uma visão clínica para uma pedagógica, capacitando todos os*

sujeitos envolvidos no processo educacional" (Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva).

Especificamente, a Lei estabelece que, para alunos com DEA, o instituições de ensino prevêm o Art. 5, Lei 170 de 2010):

- a) A utilização de ensino individualizado e personalizado, com formas eficazes e flexíveis de trabalho escolar que levem em conta também as características peculiares dos indivíduos, como a bilinguismo, adotando uma metodologia e uma estratégia educacional adequado.
- b) A introdução de instrumentos compensatórios, incluindo meios tecnológicos alternativos de aprendizagem e informação, bem como medidas de dispensa. [Os instrumentos compensatórios são ferramentas educacionais e tecnológicas que substituem ou facilitam desempenho exigido na capacidade deficitária. As medidas dispensação são intervenções que permitem ao aluno não realizar determinados serviços que, por causa do transtorno, são particularmente difícil e não melhora a seu aprendizagem (Diretrizes Nacionais, 2011)].
- c) Para o ensino de línguas estrangeiras, o uso de instrumentos compensatórios que favorecem a comunicação verbal e garantem uma aprendizagem gradual, prevendo também, se for caso disso, a possibilidade de isenção.

O subsequente Decreto Ministerial 5.669 de 2011 regulamentou a formação do docentes em matéria de DEA e em medidas de apoio pedagógico e didático útil para apoiar o correto processo de ensino/aprendizagem, bem como a formas de verificação e avaliação que garantem o direito de estudar o alunos diagnosticados com TEA. Quando o decreto foi aprovado, foi acompanhado de orientações para o direito à educação de alunos com dificuldades de aprendizagem, em que os deveres e funções de cada uma das partes envolvidas na assistência aos alunos com dificuldades de aprendizagem (família, escola e serviços de saúde). Com base nessas orientações, os professores devem identificar quaisquer casos potenciais de distúrbio de aprendizagem. Uma vez que uma NEAE é suspeita, as atividades de recuperação são implementadas didática específica; se as dificuldades persistirem, a família do aluno. A família pode então solicitar uma

avaliação psicodiagnóstica para receber um diagnóstico e certificação da DEA, que deve ser apresentado na escola. Uma vez recebida a certificação, a escola pode começar um Plano Didático Personalizado e as medidas presenciais e compensatórias que acham necessárias (Diretrizes de 12 de julho de 2011).

O Plano de Ensino Personalizado é um documento oficial elaborado pelos professores que recebem o diagnóstico de dislexia de um aluno. É fundamental garantir a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos com TEA, uma vez que indicam as estratégias de ensino mais adequadas para garantir o melhor desempenho de cada aluno. O Plano de Ensino Personalizado, que deve ser elaborado no prazo de dois meses a contar do início de cada ano letivo pelo professores da turma, é um contrato entre a escola e a família, que deve ser assinado por ambas as partes, para entrar em vigor. O Plano de Ensino Personalizado é elaborado no início de cada ano letivo, mas também pode ser elaborado durante o mesmo em caso de um novo diagnóstico. É um documento flexível e dinâmico pode ser revisto e atualizado pelos professores ao longo do ano letivo.

Após a promulgação da Lei 170/2010, as universidades italianas ativou vários serviços para alunos com DEA. Dentro de cada Universidade existe um Serviço de Deficiência e DEA (SDDA na sigla italiana), estabelecido inicialmente para alunos com deficiência pela Lei 17 de 28 de janeiro de 1999. O Serviço de Deficiência e DEA garante a plena inclusão na vida universidade para alunos com deficiência e DEA, para o qual fornecer instalações específicas, incluindo: formulários de tutoria auxiliares especializados, tecnológicos e didáticos, ferramentas compensatórias e medidas dispensatórias (Montesano & Valenti, 2020).

Em dezembro de 2012, uma portaria ministerial do Ministério da Educação Italiano ampliou as categorias de alunos que podem receber planos de estudos individualizado, que foi o primeiro reconhecimento oficial do SEN na Itália (MIUR, 2012). Esta macrocategoria engloba alunos com dificuldades (TDAH, distúrbios da fala, etc.), mas também para qualquer estudante com dificuldades na escola, causadas por problemas sociais, culturais, comportamental ou psicológico. As dificuldades são identificadas e avaliadas por professores, e um diagnóstico clínico

não é necessário (Ianes, Zambotti, & Demo, 2013). Na diretiva, a macrocategoria de NEE é descrita da seguinte forma maneira: "O escopo da desvantagem escolar é muito mais amplo do que aquele que pode referir-se explicitamente à presença de déficits. Em todas as aulas há alunos que requerem atenção especial por vários motivos: desvantagens sociais e culturais, TEA e/ou transtornos específicos do desenvolvimento, dificuldades derivado do desconhecimento da cultura e da língua italiana por pertencer a culturas diferentes. [...] Esta área de desvantagem escolar, que inclui diferentes problemas, é chamada de área de Necessidades Educacionais Especiais". macrocategoria inclui três grandes subcategorias

- Alunos com certificação de deficiência clínica.
- Alunos com transtornos específicos do desenvolvimento: DEA, TDAH, Transtorno Linguagem Específica, Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação ou outros problemas graves que podem comprometer a trajetória escolar.
- Alunos com desvantagem socioeconômica, linguística e cultural.

Posteriormente, uma Circular Ministerial, elaborada em março de 2013, solicita aos professores de sala de aula para desenvolver e implementar um Plano Didático Personalizado para alunos com NEE, adaptando o ensino e a avaliação a às características específicas dos alunos com NEE (MIUR, 2013).

Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem na Itália

De acordo com o último relatório do Ministério da Educação (MI-DGSIS, 2020), durante o ano letivo 2018/2019 (Figura 18), nas escolas primárias e nas escolas secundárias italianas, os alunos com certificados DEA foram 298.114, o que representa 4,9% da população escolar (6.007.483).

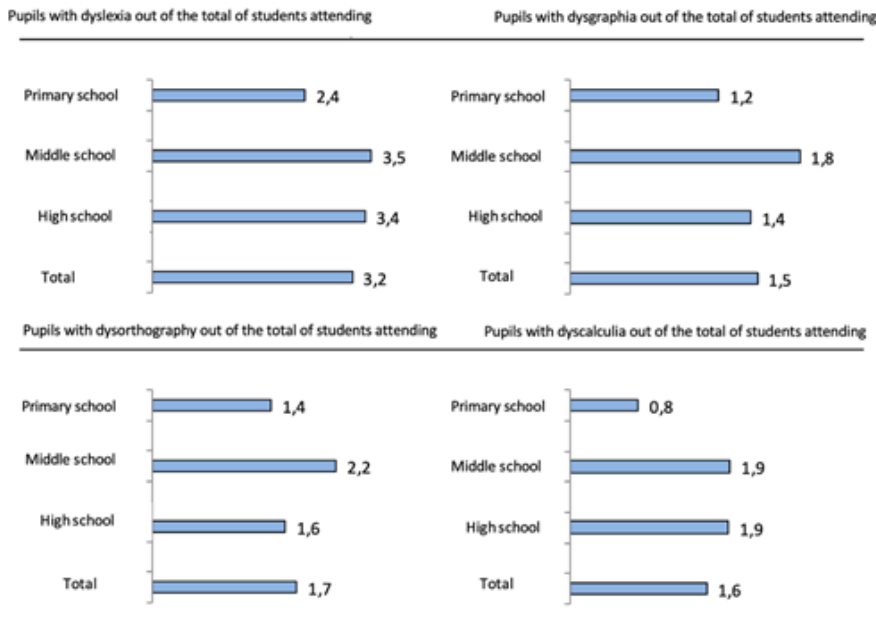
Figura 18. Alunos com DEA e número total de alunos por nível escolar.

School order	Pupils with SLD	Total pupils	% of pupils with SLD
Primary school (III-IV-V year)	52.105	1.661.770	3,1%
Middle school	102.400	1.725.037	5,9%
High school	143.609	2.690.676	5,3%
Total	298.114	6.077.483	4,9%

Fonte: MI - DGSIS - Gabinete de Gestão de Ativos de Informação e Estatística (2020).

Analisando detalhadamente os tipos de transtorno, no ano letivo 2018/2019, 187.693 alunos apresentaram dislexia, 87.859 disgrafia, 101.744 disortografia e 96.081 discalculia. Os alunos com dislexia representam 3,2% do total de alunos que frequentam as escolas primárias e secundárias, os alunos com disgrafia 1,5%, os alunos com disortografia 1,7% e os alunos com discalculia 1,6%. Em detalhe, observa-se que os alunos com dislexia são o 2,4% de todos os alunos do ensino fundamental, 3,5% dos alunos do ensino médio e 3,4% dos alunos do ensino superior. Alunos com disgrafia são 1,2% do número de alunos do ensino fundamental, 1,8% dos alunos do ensino médio e 1,4% dos alunos do ensino superior. Os alunos com disortografia são 1,4% dos alunos do ensino fundamental, 2,2% do ensino médio e 1,6% dos alunos do ensino superior. Finalmente, na escola primária, os alunos com discalculia são 0,8% e 1,9% no ensino médio e superior (Figura 19).

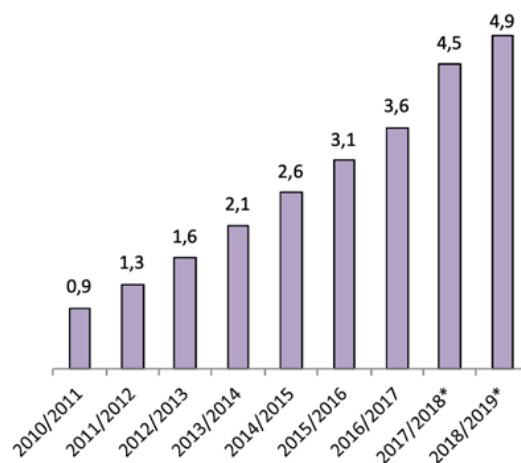
Figura 19. Tipos de dificuldades específicas de aprendizagem por nível de escolaridade



Fonte: MI - DGSIS - Gabinete de Gestão de Ativos de Informação e Estatística (2020).

Ao longo dos anos, o número de diagnósticos de distúrbios aumentou. Tendo em conta os últimos 9 anos (Figura 20), os dados ministeriais mostram como o número de alunos com TPB que frequentar o ensino fundamental, médio e superior passou de 0,9% do curso 2010/2011 para 4,9% do ano letivo 2018/2019.

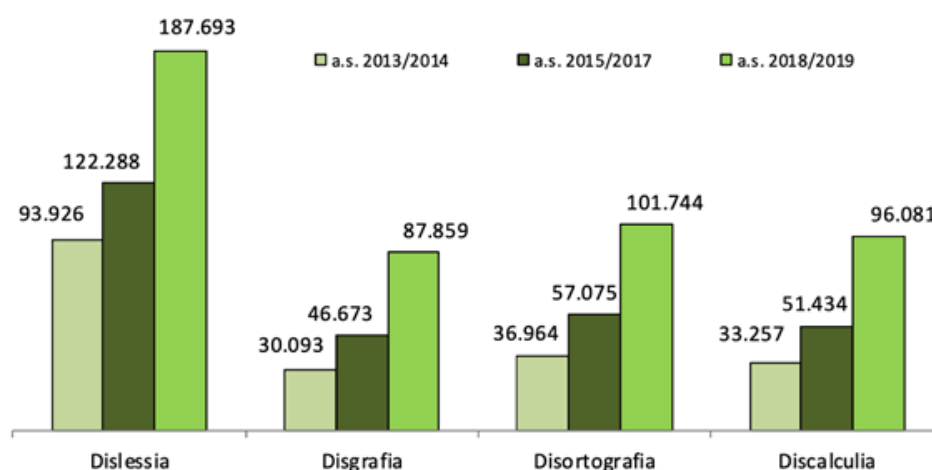
Figura 20. Percentagem de alunos diagnosticados com DEA do ano letivo de 2010-2011 ao ano letivo de 2018-2019



Fonte: MI - DGSIS - Gabinete de Gestão de Ativos de Informação e Estatística (2020).

Em detalhe, nos últimos cinco anos, as certificações de dislexia passaram de cerca de 94.000 para quase 188.000 mil, marcando uma taxa de crescimento de 99,8%, certificações de disgrafia de 30 para 88.000 mil, com um crescimento do 192%. O número de alunos com disortografia também aumentou consideravelmente, passando de cerca de 37 para 102 mil (+ 175,3%) e alunos com discalculia de 33 a 96 mil (+ 189%) (Figura 21).

Figura 21. Alunos com diagnóstico de DAE do ano letivo 2013-2014 ao ano letivo 2018-2019.



Fonte: MI - DGSIS - Gabinete de Gestão de Ativos de Informação e Estatística (2020).

4.3.3.NA ROMANIA

De acordo com a Lei 1/2011 de 5 de Janeiro de 2011 - Lei Nacional de Educação.

No artigo 2.º, n.º 4, o Estado garante a igualdade de direitos no acesso à todos os níveis e modalidades de ensino pré-universitário e superior, bem como além de treinamento permanente, sem nenhum tipo de discriminação.

No Art. 12 (6), o Estado garante o direito à educação de todos pessoas com necessidades educacionais especiais. educação especial e educação especialmente integrada fazem parte do sistema nacional de educação pré-universitária.

No Art. 48 (1), educação especial e especialmente integrada, organizado para pessoas com necessidades educativas especiais ou outros tipos de necessidades educacionais, estabelecido por despacho do Ministro da Educação,

Pesquisa, Juventude e Esportes, é realizada para todos os níveis educação, diferenciada de acordo com o tipo e grau de deficiência.

Devido ao equívoco sobre a igualdade entre NEE e deficiência, e incompreensão da especificidade dos transtornos de aprendizagem que excluir qualquer deficiência cognitiva, era necessário entrar na lei de Educação, em um parágrafo (cf. Lei 6/2016) especifica o igual direito de educação para pessoas com dislexia, bem como o fato de que elas não podem ser orientados para as escolas especiais, mas seguem a educação de massa através da aplicação do método pedagógico adequado.

Lei 6/2016 emitida pelo Parlamento romeno, que reconhece a igualdade direitos dos alunos com dislexia a uma educação adequada, começou sob pressão de associações de dislexia na Romênia, e tem sido apoiada nível parlamentar. A Lei 6 foi seguida pela metodologia e diretrizes conforme Despacho do Ministério da Educação - OMEN 3124/2017 - Metodologia de apoio para alunos com transtornos específicos de aprendizagem.

A metodologia de apoio esclarece e faz a distinção necessária entre dificuldades gerais de aprendizagem que podem ocorrer por diferentes razões e os Transtornos Específicos de Aprendizagem, definidos no Art. 5:

1. Os Transtornos de Aprendizagem (DEA) designam um grupo heterogêneo de distúrbios que afetam o processo típico de aquisição de habilidades que têm alunos (leitura, escrita e expressão matemática): dislexia, disgrafia (incluindo erros ortográficos), discalculia. Não é consequência da falta de oportunidades de aprendizagem ou falta de motivação para aprender, não é o resultado de uma deficiência intelectual, de um intelecto liminar, de uma uma deficiência sensorial (por exemplo, auditiva, visual, motora), transtornos afetivos e emocionais de natureza psiquiátrica, de outras distúrbios como (neuro) desenvolvimento (por exemplo, ASD-Transtornos do espectro do autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e não é causada por qualquer forma de trauma ou doença cerebral. Dislexia, disgrafia e discalculia do desenvolvimento podem aparecer isolados ou associados. Eles são um distúrbio de base biológica, não uma doença.

2. A dislexia é um distúrbio específico da capacidade de leitura (em termos de correção, fluência, compreensão), que não é desenvolvido no nível esperado por informar o nível de desenvolvimento intelectual, o nível de escolaridade e a idade da pessoa.
3. A disgrafia e a disortografia compreendem todas as formas de perturbação do processo típico de aquisição da expressão escrita (erros nas letras, erros de sintaxe e pontuação, organização gráfica dos parágrafos).
4. A discalculia é um distúrbio específico de aprendizagem que se manifesta devido a distúrbios no processo típico de aquisição de habilidades matemática (senso de número, memorização da placa de montagem e multiplicação, cálculo correto ou fluente, raciocínio matemático).

De acordo com a OMEN 3124/2017, alunos com dislexia e outros transtornos Específicos para o aprendizado se beneficiam de ferramentas de compensação e medidas de renúncia adequadas ao tipo e grau de gravidade do TEA, sendo seu principal requisito está relacionado com a adaptação dos métodos de aprendizagem e avaliação escolar e não de adaptação geral, como no caso de exigências de outra natureza. Para garantir a igualdade de oportunidades em exames nacionais para alunos com SLD, o Ministério da Educação publicou métodos especiais de adaptação de acordo com cada tipo do NEE (incluindo o DEA), como o procedimento 26651/02.14.2019/20/21 para igualdade de oportunidades para alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno do espectro autista, transtornos específicos do aprendizagem, apoiada por exames nacionais: avaliação nacional e maturidade - sessão 2019 - emitida pelo Ministério da Educação Nacional.

4.3.4. EM PORTUGAL

A Constituição da República Portuguesa de 25 de abril de 1976 reconhece o direito à educação e à igualdade de oportunidades como direitos humanos essencial para todos os cidadãos. Art. 71 da Constituição Portuguesa Também estabelece que "os cidadãos com deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres previstos na Constituição [...]. O Estado compromete-se a aplicar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência e apoio às suas famílias.

Em 14 de outubro de 1986, a Lei 46/1986, intitulada Lei Fundamentos do Sistema Educacional, Lei de Bases do Sistema Educacional (LBSE), que definiu a Educação Especial como um componente do sistema educacional Português (Art. 21) (Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, 2021).

A inclusão de alunos com NEE no ensino regular como estratégia educativa foi consagrada na Lei 9/1989, de 2 de Maio, de Prevenção e Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Em 1991, o Decreto-Lei 319/1991 exigia que as escolas comuns assumir mais responsabilidade pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Também abriu escolas para alunos com NEE ("escolas para todos") e estabeleceu um conjunto de medidas, segundo o princípio da que a educação dos alunos com NEE deve ocorrer no menor restritiva possível. Este Decreto-Lei, além de regulamentar o atendimento de alunos com deficiência ao ensino regular, propôs algumas mudanças significativas, como:

- substituir o termo "deficiência" por Necessidades Educacionais Especiais (em Necessidades Educativas Especiais Portuguesas - NEE);
- promover a participação da família no processo educativo;
- fornecer planeamento educacional individualizado para os alunos com NEE;
- elaborar um Plano Educacional Individualizado, que contenha todas as informações sobre as características e potencialidades do aluno, e uma programação didática, onde os objetivos a serem alcançados e os metodologias a adotar.

A 7 de Janeiro de 2008, o Estado Português promulgou o Decreto 3/2008, em que confirmou explicitamente que a educação especial "é dirigida a todos crianças com limitações significativas em termos de atividade e participação em uma ou mais áreas da vida, derivadas de alterações estruturais ou funcionais que impliquem dificuldades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, relações interpessoais e participação social" Este Decreto-Lei definiu o apoio especializado prestado na educação pré-escolar, obrigatório e secundário estadual, particular e cooperativo, a fim de criar as condições para ajustar o processo educativo às

necessidades serviços educacionais especiais para alunos com limitações significativas na atividade e participação em uma ou mais áreas da vida.

Em 2018, entrou em vigor a nova legislação sobre educação inclusiva, que estabelece "os princípios e normas que garantem a inclusão, como um processo que visa responder à diversidade de necessidades e potencialidades de cada aluno" (Art.1). A Lei abandona o sistema de "categorização" de alunos, incluindo a categoria de Necessidades Educacionais Especiais. O novo decreto-lei afasta-se da noção de que é preciso categorizar para intervir, apoiando sim a ideia de que todos os alunos podem atingir um perfil de competências e aptidões no final do percurso escolar obrigatório, embora seguem diferentes trajetórias de aprendizagem (Alves et al., 2020).

As opções metodológicas subjacentes a este Decreto-Lei baseiam-se em design universal de aprendizagem e uma abordagem multinível para o acesso à aprendizagem. A abordagem multinível engloba a aplicação de três tipos de medidas, identificado na legislação como (Alves et al., 2020):

- Medidas universais: correspondem às respostas educativas que a escola oferece a todos os alunos, com o objetivo de promover participação e melhorar a aprendizagem, como a diferenciação pedagógica, adaptações curriculares, enriquecimento curricular. Estas medidas são fornecidos a todos os alunos, incluindo aqueles que precisam de medidas seletiva ou adicional.
- Medidas seletivas: para remediar as deficiências das medidas universais, como roteiros curriculares diferenciados, adaptações não-major curricular, apoio psicopedagógico.
- Medidas adicionais: contempladas na presença de dificuldades graves e persistentes, e quando as medidas seletivas e universais falham e não são suficientes, como grandes adaptações curriculares, planejamento individual de transição e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

5. IDENTIFICAÇÃO E ATENÇÃO ÀS DIFICULDADES EM LENDO

Apesar da formação educacional que os alunos recebem em sala de aula, alguns os alunos continuam a ter dificuldades de leitura. Alguns acham difícil controlar processos de decodificação, para outros a compreensão da linguagem oral, para outros os complexos processos cognitivos de compreensão de texto e outros encontram dificuldades em vários desses aspectos.

Mas ¿como o professor identifica que esses alunos têm dificuldades? ¿O que o processo é acompanhado desde o momento em que o professor o identifica, até que o caso seja avaliado e uma intervenção é implementada?

Nesta seção, descreveremos primeiro os dois modelos atuais para a identificação e atenção da DEA e a seguir será analisado como isso identificação nos países participantes deste estudo: Espanha, Itália e Romênia.

5.1 MODELO BASEADO NA DISCREPÂNCIA PARA O MODELO BASEADO NA A INTERVENÇÃO

Existem atualmente dois modelos para identificar/diagnosticar a dislexia, o modelo baseado na discrepância entre capacidade intelectual e comportamento de leitura, segundo o qual devemos esperar que haja um desfasamento entre os dois para fazer o diagnóstico; e o modelo baseado na resposta à intervenção, em que intervém precocemente e é diagnosticado quando o leitor parecereluctante em aprender.

A partir do modelo de discrepância, um dos critérios para identificar o DEA na leitura é que há uma discrepância severa entre o que a pessoa é capaz de aprender dada sua capacidade cognitiva e o que ele realmente faz: um pobre desempenho de leitura (Kirk, 1962; e assumido nos manuais de diagnóstico DSM IV, 1994). O problema que surgiu após este critério de detecção é que não foi possível operacionalizar bem o que foi chamado de grave discrepância, que deu origem a muitas versões de diagnóstico na pesquisa e na prática escolar (Lyon et al. 2001). Esta condição é considerada satisfeita em qualquer um destes dois casos:

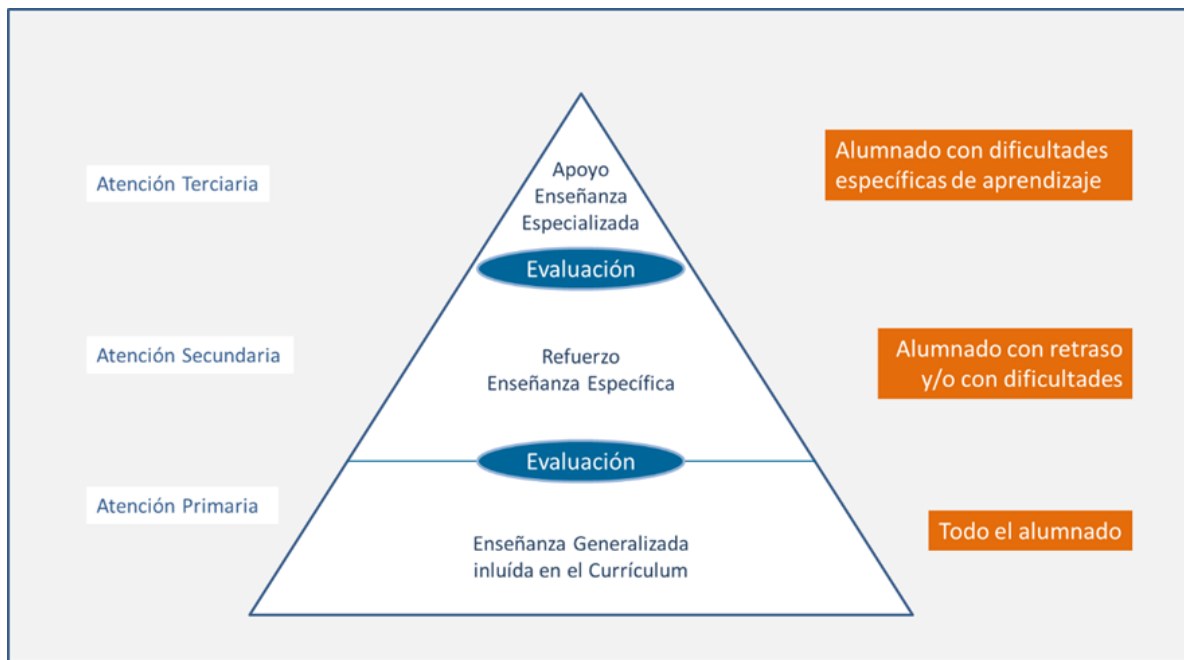
- Do ponto de vista clínico, quando a lacuna entre inteligência e comportamento de leitura é superior a 1,5 ou 2 desvios padrão, dependendo ser o critério mais ou menos restritivo. Mas, não é fácil encontrar testes de leituras válidas que permitem utilizar a fórmula mais recomendada para encontrar a discrepância (Goikoetxea, 2012). Outras vezes é considera que um aluno tem um atraso de leitura quando, de acordo com escalas do teste utilizado, o leitor está localizado em um percentil inferior a 25 (Siegel, 1999).
- Do ponto de vista educacional, considera-se que existe uma discrepância significativa quando o nível de leitura do aluno é dois anos inferior á correspondente á idade cronológica e, este acontece, sem que haja um déficit intelectual ou sensório-motor que o justifique nesta perspectiva, a dislexia não é diagnosticada antes da 3ª série. ensino fundamental por dois motivos: porque é na 3ª série quando o uso da rota indireta deve ser automatizada; e porque as falhas realizado por pessoas com dislexia e sem dislexia durante as primeiras séries de aprendizagem (1º e 2º) são muito semelhantes. Sabendo que o ritmo de aprendizagem de alguns alunos é mais lenta, você não quer rotular com antecedência para não gerar ansiedade para as famílias e afetado. Este critério é atualmente rejeitado porque para identificar espera-se que essas pessoas sejam reprovadas (no 3º ano da escola primária) e desperdiça valioso tempo de intervenção prévia (Shaywitz, 2008) em que os tratamentos teriam sido mais eficazes (Cuetos, et al., 2015).

Seria desejável identificar precocemente o grupo de alunos em risco de ter dificuldades de leitura e iniciar uma intervenção precocemente. Isto é o proposto pelo modelo de resposta à intervenção (RTI), inicialmente proposto por Vaughn e Fuschs (2003) nos Estados Unidos e já foi incorporado ao DSM V (2014).

Este novo modelo implica três ações: avaliação precoce, intervenção e acompanhamento do progresso e, embora possa ser implementado muitas formas, uma das formas de organização mais aceitas contempla três níveis de intervenção (Figura 22).

- Na Educação Infantil começamos a trabalhar com todos os alunos do sala de aula e como forma de prevenção, as principais habilidades que foram comprovados cientificamente que são eficazes e são a base do sucesso da leitura (nível de intervenção 1). Essas habilidades são cinco: consciência fonológico, princípio alfabético (RCG/F), fluência na evocação de informação, vocabulário e compreensão. Os três últimos, fluência, vocabulário e compreensão são trabalhados na Educação Infantil em suas modalidade oral, mas à medida que avançam em seu aprendizado e, especialmente no Ensino Fundamental, eles também trabalham em suas modalidade escrita (Relatório do Painel Nacional de Leitura, 2000).
- Após este ensino, é feita uma avaliação dos alunos, justamente nessas cinco habilidades trabalhadas. Quem mostra dificuldades nelas são considerados alunos em risco a ter dificuldades de aprendizagem. Novamente, intervenha um pequeno grupo e de forma mais específica, com o objetivo de melhorar essas habilidades (nível de intervenção 2). Nestas vezes é muito importante monitorar como cada aluno responde essa intervenção, pois se o aluno não avançar nessas habilidades, poderíamos garantir que suas dificuldades não derivam da falta de instrução, mas um distúrbio específico está subjacente.
- Se apesar da instrução parece que a pessoa não melhora e resiste à aprendizagem, é o momento em que se pensa que provavelmente um distúrbio específico e é encaminhado para serviços de aconselhamento psicologia educacional (EOEP). Uma vez avaliado e, se confirmado, empreende com eles uma intervenção mais individualizada e intensiva (nível 3 intervenção).

Figura 22. Modelo da resposta à intervenção: 3 fases.



Fuente: Elaboración propia a partir de Vaughn y Fuschs (2003)

5.2 MODELOS E PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA SUA IDENTIFICAÇÃO E CUIDADOS NOS PAÍSES PARTICIPANTES

Ao contrário de outros alunos com necessidades específicas de apoio educação que já chega na escola com diagnóstico; a detecção de alunos com TEA na leitura geralmente é feito pelo professor enquanto escuta como ler e/ou ver o que os alunos escrevem na sala de aula. A partir daí, inicie um processo de autorizações, avaliações e entrevistas em que diferentes agentes educacionais.

Em seguida, o modelo de identificação DEA é contrastado (o da discrepância ou o baseado na intervenção) e o protocolo que é seguido nos diferentes países participantes: Espanha, Itália e Roménia.

5.1.1 NA ESPANHA

Em Espanha, as competências educativas são transferidas para o Comunidades autonomas. Existe uma Lei Geral de Educação para todos território; mas depois, as administrações educativas de cada Comunidade adaptam e concretizar seus procedimentos à sua realidade particular. Neste caso nós ocupa,

cada um inclui diretrizes para a detecção precoce de DEAs; alguns protocolos para sua avaliação e alguns planos de atenção educativa ao longo de escolaridade.

Devido a esta pluralidade de administrações, em Espanha á duas modelos de identificação da DEA em leitura, aquele baseado na resposta ao intervenção (RTI) e o modelo de discrepância. No entanto, todos comunidades estão dando passos firmes em direção ao Modelo RTI.

As diretrizes de ação para identificar e cuidar de alunos com TEA na leitura são semelhantes aos de outros DEAS ou NEAE que existem nos centros. Essas diretrizes podem ser coletadas em diversos documentos: nos Planos de Atenção à Diversidade da própria Comunidade ou ao nível do Centro Educativo, em seu Projeto Educativo, Programação Geral Anual, em Planos de Orientação e Tutorial Action, e até algumas comunidades (como Cantabria e Castilla La Mancha) essas orientações estão indicadas na própria Programação Didáctica, que favorece a inclusão.

A maioria das administrações educacionais reservam a Educação Infantil para a detecção de dificuldades na linguagem oral; e é no Ensino Fundamental quando programas são implementados.

Os profissionais envolvidos nesse processo de detecção são: o tutor e o restante da equipe educacional que ensina o aluno (música, educação física, língua inglesa...), a psicóloga educacional, professores de apoio pedagógico terapêutico, e audição e linguagem, e o assistente social (Eurydice, 2012):

- O tutor é a peça mais relevante e intervém em muitos momentos da processo. Na prevenção, ao planejar o processo de ensino aprendizagem da leitura. Na detecção, porque é ele quem detecta o que aluno tem dificuldades. Além disso, oferece reforço quando os alunos apresenta um atraso na aprendizagem e é mais difícil para ele avançar na sala de aula. Intervém na avaliação, pois fornece informações ao psicólogo educacional sobre o aluno e contrasta com ele os cadernos e resultados do seu progresso curricular. Ele também será responsável por implementar as orientações oferecidas pelo orientador dentro da sala de aula e é o responsável por coordenar toda a equipe de ensino que ensina ao aluno e o primeiro interlocutor na comunicação com o família.

- O psicólogo educacional ou conselheiro desempenha um papel muito relevante na detecção e principalmente na avaliação; onde detectará o necessidades específicas de apoio educacional dos alunos e indicará orientações. Por vezes também intervém promovendo no centros de programas de prevenção e fornecimento de materiais para professores.
- Professores de apoio (pedagogia terapêutica, audição e linguagem). O professor de audição e línguas intervém, especialmente, nos planos de prevenção de dificuldades com a linguagem oral na Educação Infantil. Dentro O Ensino Primário pode intervir, juntamente com o professor de Pedagogia terapia, orientando os tutores sobre como oferecer apoio dentro da sala de aula e completar o trabalho docente dos professores generalistas, dentro ou fora da sala de aula. Ambos também acompanham o casos.
- Assistente social, pertencente à equipe psicopedagógica, avalia a apoios e desequilíbrios que ocorrem no contexto familiar e intervém garantir o bem-estar e o desenvolvimento educacional do aluno.

A maneira de articular as diferentes partes do processo de identificação do alunos com DEA em leitura e a forma de participação dos diferentes profissionais é a seguinte:

Dentro da sala de aula, enquanto os alunos praticam a leitura e a escrita, professores observam que há alunos que apresentam atraso na aprendendo. Nestes casos, a primeira coisa que os tutores fazem/devem fazer por lei é oferecer reforço a esses alunos. Ou seja, fazer atividades extras com esses alunos para ajudá-los a superar suas dificuldades.

Se não houver progresso, o relatório de referência é feito. O relatório de referência é um documento pelo qual a Equipe Psicopedagógica é solicitada a avaliar um aluno. Este relatório é completado, primeiramente, descrevendo quais as dificuldades (em neste caso leitores) são observados no aluno; então especifique o que atividades que o professor empreendeu para reforçar essa aprendizagem e, finalmente, uma avaliação do aluno é solicitada à Equipe Psicopedagógica.

Se o psicólogo da equipe considerar que é necessária uma avaliação do aluno, primeiro peça o consentimento dos pais e uma vez que eles deem sua permissão, realiza uma entrevista com a família para coletar dados sobre o aluno e conhecer o apoio que podem dar diante de uma intervenção. Também entre em contato com o professor-tutor para obter mais informações sobre o aluno: consulte seus cadernos e ouvir suas impressões. O psicólogo educacional também observa o aluno em diferentes contextos: na sala de aula, no recreio, ... e sua atitude em relação às diferentes atividades, bem como o relacionamento com os pares. e apreciar as habilidades de leitura e escrita do aluno e, muitas vezes também, suas habilidades cognitivas e linguísticas.

Alguns dos testes que são frequentemente usados para avaliar habilidades leitores gerais são o Teste de Análise de Alfabetização (TALE) da Toro e Cervera (2000) e as Baterias de Avaliação dos processos de leitura e escrita de Cuestos et al. (2006, 2007, 2012, 2016, 2018), para avaliar as dificuldades testes específicos de compreensão de leitura são geralmente usados testes concretos [o Avaliação da Compreensão de Leitura (ECL-1) para crianças de 7 a 9 anos e o Avaliação da Compreensão de Leitura (ECL-2) para alunos de 9 a 16 anos, ambos de De la Cruz (2011)], para avaliar o conhecimento do aluno sobre o idioma oral, destaque, Avaliação Clínica dos Fundamentos da Linguagem (CELF-5) por Wiig, Semel e Secord (2018) para diagnosticar distúrbios de linguagem e comunicação em pessoas de 5 a 15,11 anos; A bateria da linguagem Critérios Objetivo e Revisado (BLOC-R) por Puyuelo, Rondal e Wiig (2007), que avalia semântica, morfologia, sintaxe e pragmática de 5 a 14 anos; ou o Registro Fonológico Induzido de Monfort e Juárez (2001) que avalia a fonologia de 3 a 7 anos, e para avaliar a capacidade cognitiva, a Escala de Inteligência é geralmente utilizada WECHSLER, especificamente o WISC-5 (2015) para o Ensino Fundamental.

Com todas as informações fornecidas pela família e pelos professores, e com os dados obtidos nas diferentes provas de avaliação, o relatório é feito psicopedagógico. Especifica, por um lado, quais são os pontos fortes desse aluno, quais são suas necessidades específicas ou apoio educacional, quais necessidades de apoio e sua intensidade. Além disso, uma série de orientações são oferecidas dirigida tanto à família como ao tutor e ao professor especialista

(pedagogia terapia e audição e linguagem). Posteriormente, a psicóloga educacional explica esses resultados para professores e famílias.

Quando se reúnem com a equipe docente, além de relatar os dados destaca, fica acordado como continuar a coordenação e o acompanhamento. Dependendo da dinâmica dos centros, o apoio pode ser recebido dentro do sala de aula, fora e em ambas as modalidades. No entanto, é cada vez mais promovido uma parte da intervenção é dentro da sala de aula e a outra, um apoio mais específico em áreas instrumentais, fora do horário escolar.

Ao se reunirem com a família, além de transmitirem as habilidades e necessidades educacionais da criança; também aborda as informações que eles precisam famílias sobre DAEs: o que significa ter dislexia; como eles podem ser melhorados habilidades de leitura, mas não "curá-las"; quão importante é melhorar o seu capacidades; como a escola planeja responder às necessidades educacional e como a família pode ajudar em casa.

No entanto, apesar de todas essas medidas, alguns dificuldades ao longo deste processo. Às vezes, porque nem todos os alunos com DEA são detectados ao longo de sua permanência na escola ou porque identificam atrasado. Às vezes, porque a intervenção é realizada muito tarde e nem sempre é atendida a todas as necessidades de leitura, aprendizagem, emocionais e/ou sociais que ter.

Por todas essas razões, a maioria das administrações educacionais avançar para um modelo de prevenção baseado na resposta à intervenção (RTI).

Nesse sentido, muitas comunidades publicaram planos ou guias para desenvolver programas de prevenção e detecção precoce, tais como: Extremadura, País Basco, Andaluzia, Madrid...

Além disso, algumas comunidades já começaram a testar detecção precoce dessas dificuldades. Assim, na Comunidade das Astúrias, o os serviços de saúde realizam uma triagem aos 4 anos aplicando o teste de detecção das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita por Cuetos et al. (2015), que avalia: discriminação de fonemas, segmentação de sílabas, identificação de fonemas, repetição de pseudopalavras, repetição de dígitos e fluência (nomes de animais); e na comunidade de Castilla - León está sendo testado experimental no Ensino Fundamental (6 anos) a Bateria de Avaliação Analítica do Linguagem Escrita

(PEALE) de Domínguez et al., (2013), que avalia a eficiência leitura, palavras-chave, habilidade sintática, habilidade morfológica, vocabulário, decisão ortográfica, metafonologia silábica, fonema, acento tônico. Prove que, em breve, será aplicado de forma geral.

Outras comunidades que também estão começando a detectar a possibilidade de risco em aprender a ler cedo já planejaram o intervenção específica a ser realizada posteriormente. É o caso do Comunidade das Canárias. Possui o Teste de Indicadores de Progresso no Aprendizagem da Leitura (IPAL) de Jiménez e Gutiérrez (2017) para detectar a alunos com risco de dificuldades de leitura dos 5 aos 8 anos (3º EI, 1º EP e 2º PE). O processo que se segue tem estas três fases: (a) eles realizam uma triagem, muito precoce, entre 5-7 anos (3º ano de EI e/ou 2º ano de EP), para identificar os alunos que estão em alto risco, (b) com o grupo que está em risco, começa um programa de intervenção intensivo, de longo prazo e individualizado, (c) é feito acompanhar seu progresso a cada trimestre para avaliar como eles estão fazendo progresso. Se os alunos não responderem adequadamente à intervenção, é quando são encaminhados à Equipe Psicopedagógico para avaliar se realmente há DEA na leitura. Nesse caso, medidas mais especializadas são tomadas. Coordenadores do ciclo são os responsáveis por este trabalho de detecção, bem como a comissão de coordenação psicopedagógica.

O modelo RTI está mais avançado na província de Málaga no Comunidade da Andaluzia. Eles começam a ensinar cedo e em tudo alunos as bases que facilitam a posterior aprendizagem da leitura e, em seguida, eles passam por testes de triagem para detectar alunos que apresentam dificuldades na sua aprendizagem e realizar uma intervenção mais intensiva com eles. Nesta província, a Universidade de Málaga criou a plataforma LEEDUCA e fez diversos materiais. Trabalhar no desenvolvimento das 5 habilidades que predizem o sucesso da leitura na sala de aula regular, desenvolveu um programa rigoroso e muito bem sequenciado voltado para alunos da Educação Infantil (de 3 a 5 anos) (programa PRELEO). Para facilitar o aprendizado da língua escrita para os Alunos de 6 e 7 anos (programa LETTERING). Além disso, possui evidências de triagem universal para detectar, entre as idades de 4 e 7 anos, quais alunos estão em risco de desenvolver dificuldades de leitura e com baterias de avaliação individual de

habilidades e habilidades cognitivas e linguísticas (para alunos de 4 a 8 anos) para acompanhamento.

Em resumo:

É urgente e essencial que todas as comunidades apliquem o modelo de identificação baseado na resposta à intervenção (RTI). Isto implica:

- A incorporação de atividades de prevenção (ou intervenção primária) no programação da sala de aula da educação infantil.
- Triagem precoce e ampla para identificação precoce de alunos em risco de desenvolver DEA em leitura. A partir disso, várias opções podem ser seguidas:
 - No 2º ano da Educação Infantil pode ser aplicado o teste de detecção precoce de dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita (Cuetos et al., 2015).
 - A partir do 3º ano da Educação Infantil, pode ser aplicado o teste IPAL (Giménez e Gutierrez, 2017); os da plataforma LEEDUCA ou, o mais tardar, um teste de rastreio no 1º ano do Ensino Primário, os testes PEALE (Domínguez et al., 2013).
- Não deixe de detectar e atender qualquer aluno com DEA na leitura.
- A formação de professores e psicólogos educacionais no Modelo de Identificação baseado em intervenção.

5.1.2. NA ITALIA

Na Itália, a Lei 170/2010 reconheceu a dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia como Transtornos Específicos de Aprendizagem (DEA). Esta lei foi seguida por outros documentos fundamentais.

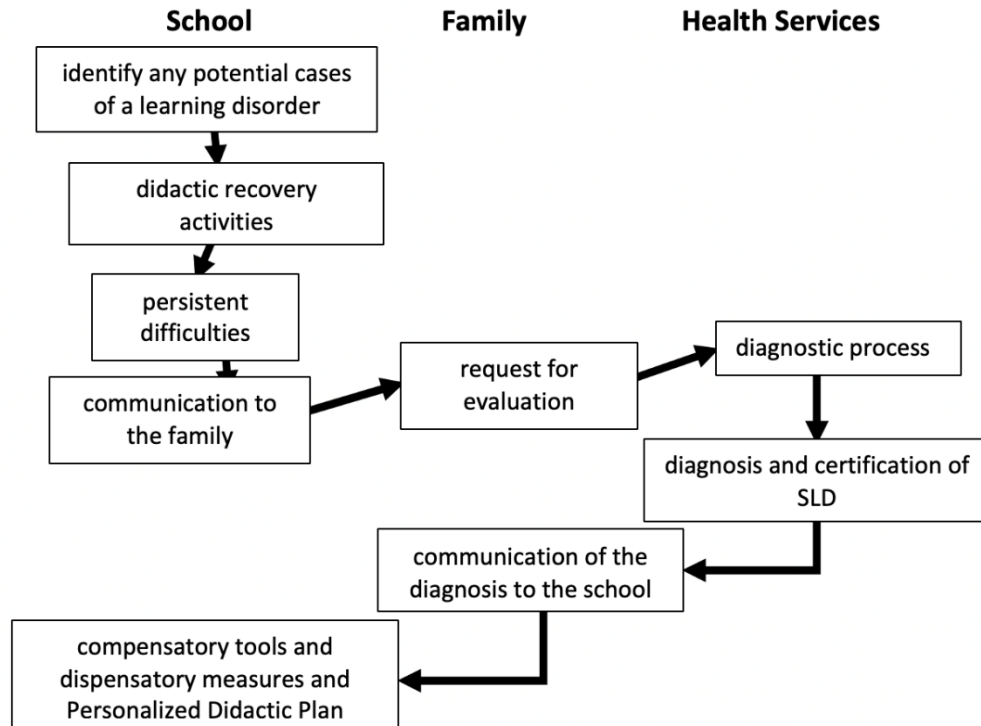
- Decreto Ministerial e Diretrizes para o direito de estudar dos estudantes e alunos com DEA a partir de 12 de julho de 2011.
- O Acordo entre o Estado e as regiões sobre os procedimentos para diagnóstico e certificação de 25 de julho de 2012.
- O Decreto Interministerial do Ministério da Educação, Universidades e Pesquisa e o Ministério da Saúde sobre detecção precoce em escolas, 17 de abril de 2013.

Esses documentos também regulam o processo de diagnóstico. O diagnóstico desses distúrbios deve ser feito por um centro público ou por especialistas dos centros de saúde credenciados, enquanto as escolas devem

promover ativamente a detecção precoce de possíveis DAEs por meio da notificação às famílias. Especificamente, esses documentos definem os deveres e funções de cada uma das partes envolvidas na assistência aos alunos com DEA (família, escola e serviços de saúde). Portanto, a lei exige que os professores detectam quaisquer casos potenciais de distúrbios de aprendizagem. Uma vez que um DEA é suspeito, a escola inicia a recuperação didática específica e, em caso de dificuldades persistentes, avisar a família do aluno. Em seguida, a família deve solicitar uma avaliação por um especialista (ou em um centro de serviço nacional de saúde ou em centro privado credenciado), para fornecer um diagnóstico e a respectiva certificação, que a família deve apresentar à escola. Uma vez recebido o diagnóstico e a certificação, a escola pode lançar um Plano Didático Personalizado e medidas presenciais e compensatórias necessárias (Figura 23) (Feola et al., 2013).

Em 25 de julho de 2012, a Conferência Permanente para as Relações entre o Estado, as Regiões e as Províncias Autônomas de Trento e Bolzano definiram os critérios para a realização de atividades de diagnóstico e os requisitos para identificação de centros especializados credenciados para diagnosticar e certificar a DEA. No que diz respeito à identificação de instalações autorizadas a emitir diagnósticos, foram estabelecidos os seguintes requisitos mínimo (a) experiência documentada no diagnóstico de DEA; b) disponibilidade de uma equipe multidisciplinar composta por neuropsiquiatras infantis, psicólogos e fonoaudiólogos, que podem ser complementados por outros profissionais de saúde; c) cumprir as Recomendações de Prática Clínica para o DEA (2007-2009), suas atualizações relevantes, e com a Conferência de Consenso do Instituto Nacional de Saúde (ISS 2011).

Figura 23. Diagrama esquemático das fases previstas pela Lei 170/2010 para o diagnóstico e Certificação DEA



Fonte: Diretrizes para o direito de estudar de alunos e alunos com TEA, anexadas ao Portaria Ministerial de 12 de julho de 2011.

Na Itália, de fato, o sistema de codificação CID-10 é usado para a diagnóstico de DEA, além disso, o diagnóstico também deve levar em consideração a documentos da Conferência de Consenso e Lei 170/2010 (Cornoldi & Tressoldi, 2014).

A avaliação diagnóstica para o DEA inclui a avaliação do habilidades cognitivas (por exemplo, por meio do WISC-IV, 2012) e a avaliação dos seguintes parâmetros (Cappa & Giulivi, 2012):

- Para a dislexia: velocidade de leitura (em testes de leitura palavras, não palavras, texto), precisão de leitura (para palavras, não palavras, texto). As ferramentas padronizadas usadas principalmente para testar essas habilidades no ensino fundamental são o teste MT de velocidade e precisão de leitura (Cornoldi & Carretti, 2016) e a Bateria para

avaliação de distúrbios do desenvolvimento da leitura e da ortografia (Sartori, et al., 1995; 2007).

- Para disortografia: precisão ortográfica (em testes de ditado de palavras, não-palavras e texto ou composição de frases ou texto). A ferramenta padronizada usada principalmente para avaliar essas habilidades na escola primária são a Bateria para o Avaliação dos Transtornos do Desenvolvimento da Leitura e da Ortografia (Sartori, et al., 1995) e a Bateria de Avaliação de Competência em Escrita e Ortografia (Tressoldi et al., 2013).
- Para disgrafia: fluência (velocidade de escrita) e qualidade do sinal gráfico.
- Para discalculia: velocidade e correção dos componentes do cognição numérica, procedimentos executivos e Cálculo. Os instrumentos padronizados usados principalmente para testar essas habilidades no ensino fundamental são o teste AC-MT (Cornoldi, et al., 2020) e o teste BDE-2 (Biancardi, et al., 2016).

A avaliação diagnóstica também deve excluir a presença de patologias neurológicas, cognitivas ou sensoriais, bem como outras desordens psicopatológicas. Os testes usados para avaliar essas habilidades devem ser padronizados e validados. Em termos de idade, o diagnóstico de dislexia pode ser feito no final da segunda série do ensino fundamental.

Além disso, de acordo com a legislação, o diagnóstico e a certificação do DEA devem incluir (a) citação do código de diagnóstico correspondente (atualmente, todos incluídos na categoria F81: Transtornos específicos do desenvolvimento do capacidades escolares, da CID-10) e a subcategoria específica do DEA em questão (leitura e/ou escrita e/ou matemática); (b) informações necessárias para desenvolver um programa educacional personalizado com base nas dificuldades específico do aluno.

5.1.3.NA ROMENIA

O procedimento de diagnóstico varia dependendo do tipo de SLD com referência a CID-10 e DSM-V.

A Ordem 1985/1305/5805-2016 especifica os passos a seguir para a A obtenção do certificado indicando as necessidades educativas especiais após completar todas as fases do diagnóstico.

Infelizmente, as disposições do referido Despacho, bem como a Lei Nacional de Educação, conservam grande parte da antiga estrutura do sistema de educação especial romeno, no qual o rótulo de deficiência (como deficiência) em qualquer forma de SEN.

Por este motivo e para uma melhor orientação escolar dos alunos com DLS de acordo com suas necessidades específicas, na ausência de déficits sensoriais ou cognitivos, o despacho do Ministério 3124/2017, prevê a particularidades necessárias, com base em argumentos científicos, de acordo com o disposições da legislação moderna de outros países.

O Despacho 3124/2017 forneceu orientações sobre a avaliação de cada tipo e nível de dificuldade diferente. O diagnóstico de dislexia é recomendado a partir do segundo ano escolar, discalculia a partir do terceiro. De acordo com o Art. 10, existem três níveis de avaliação:

- Avaliação psicológica: implica a avaliação do perfil de funcionamento neurocognitivo (verbal, não verbal, total), perfil comportamental, emocional e motivacional-afetivo, bem como habilidades operacionais adaptável. Para estabelecer o psicodiagnóstico diferencial, é necessário realizar testes específicos para avaliar atenção, memória, funções sensório-motoras e visuo-espaciais, linguagem, habilidades de processamento fonológico e outras funções cognitivas envolvidos no processo de aprendizagem.
- Avaliação fonoaudiológica (psicopedagoga/ fonoaudióloga) - envolve a avaliação da linguagem oral (fonológica, léxico-semântica, morfossintática e pragmática), linguagem escrita (exatidão de leitura expressa por número e tipo de erros, fluência e compreensão de leitura) e escrita (grafomotor, visuo-espacial da escrita, ortografia, pontuação, tipos e frequência de erros de escrita), numeração e cálculo (leitura e escrita de números, correspondência entre número e quantidade, sentido numérico comparações quantitativas não simbólicas, correção e fluência em operações de cálculo, tanto na realização de algoritmos como na

atualização de resultados automatizados, uso e entendimento do linguagem matemática, raciocínio matemático).

- A avaliação médica é realizada, conforme apropriado, para diagnóstico diferencial: avaliação psiquiátrica e neurológica, avaliação oftalmologia, avaliação otorrinolaringológica.

No procedimento, é solicitada a avaliação psicológica, fonoaudiológica e médica (para diagnóstico diferencial), e o resultado do diagnóstico formal obrigatório, com atestado médico (A5) e laudo lacrado de psicólogo clínico. Estes são os documentos obrigatórios para obter o certificado SEN e os direitos de apoio escolar, conforme decorre do Despacho 3124/2017.

A bateria DDE2 apareceu recentemente na Romênia - Dislexia e Developmental Dysortography Assessment Battery - 2 que trará a primeira Instrumento de avaliação específico que adiciona aos testes WISC existentes IV, NEPSY, ASO.

5.1.4 EM PORTUGAL

Em Portugal, o diagnóstico de dislexia só pode ser feito após de dois anos de escolaridade. Uma avaliação é necessária para diagnosticar a dislexia. exaustiva, que exige a colaboração de vários profissionais, fonoaudiólogos, psicólogos e médicos.

A avaliação inclui a história do aluno, avaliação cognitiva e comportamento e avaliação das habilidades de leitura. O objetivo da avaliação é conhecer os pontos fortes e fracos do indivíduo, os recursos disponíveis para ele, para fazer as recomendações necessárias. Os resultados obtidos em na avaliação servirá de base para a construção de um plano de intervenção com metodologias e estratégias educativas adaptadas a cada aluno, que devem ser compartilhado entre os profissionais de saúde, as famílias e o professor.

6. INTERVENÇÃO PRIMÁRIA. ATENÇÃO EDUCACIONAL OS ALUNOS COM DEA EM LEITURA DESDE O CURRÍCULO

A intervenção primária no DEA visa tomar medidas para promover, desde o início do processo de ensino/aprendizagem, uma melhora nas habilidades de

leitura e evitar que surjam dificuldades. Além disso, embora antes foram os professores de apoio os principais responsáveis pela atenção à diversidade, agora sabemos que é o tutor quem deve assumir a responsabilidade pelo progresso de toda a sala de aula.

Por isso, os próprios currículos devem incluir orientações ou decisões sobre quais habilidades devem promoverse no ensino para os alunos, para chegar ao máximo desenvolvimento de suas possibilidades de leitura. O objetivo é que nenhuma criança fique para trás por razões de leitura.

A seguir estão as habilidades que devem ser incluídas no currículos para garantir o sucesso de leitura de seus alunos e, posteriormente, será analisado o que se propõe nas leis gerais de educação dos diferentes países para identificar se há algo para melhorá-los.

6.1. AS CINCO HABILIDADES QUE PREDIZEM O SUCESSO DE LEITURA

Em 2000, o National Reading Panel dos Estados Unidos publicou um relatório intitulado Teaching Children to Read (NICHD, 2000) com o objetivo de identificar quais eram as habilidades que as evidências científicas haviam comprovado como essencial para alcançar o sucesso na leitura. O conhecimento dessas habilidades devem servir para que as diferentes administrações educacionais tomar medidas sobre o que ensinar na escola para prevenir e lidar com os DEA em leitura. Este comitê de especialistas concluiu que havia cinco habilidades que teve que trabalhar: consciência fonológica, o princípio alfabético, fluência, vocabulário e compreensão.

Em seguida, eles definirão, primeiro, em que consistem essas habilidades que predizem o sucesso da leitura e algumas diretrizes de intervenção já apontadas no relatório NICHD (2000). Além disso, e de forma complementar, eles comentarão sobre outras diretrizes baseadas em evidências científicas.

Instrução em consciência fonêmica).

A consciência fonológica é a capacidade de isolar, identificar e manipular precisamente as menores unidades de sons (fonemas) que compõem as palavras faladas de uma língua. Essa habilidade é valorizada atividades como: isolar os sons das palavras, identificar um som comum entre duas palavras, encontre palavras

que rimem, monte fonemas para construir uma palavra, segmentar a palavra nos fonemas que a compõem, remover sons de uma palavra para construir outra... Evidências científicas indicam que esse tipo de atividade favorece a aquisição da consciência fonêmica e eles facilitam sua aplicação à leitura e à ortografia.

De acordo com o NICHD (2000), o desenvolvimento dessas habilidades é uma preditor do progresso da leitura durante os primeiros anos escolares. Isto é porque que, nas línguas alfabéticas, as grafias do alfabeto correspondem a essas menores unidades de som (Adams, 1990; Cunningham, 1990).

Para facilitar o progresso na consciência fonológica, é proposta uma sequência de ensino baseado na facilidade - dificuldade de diferentes variáveis que podem entram em jogo ao planejar tarefas.

- A unidade linguística sobre a qual reflete. Evolutivamente, é mais fácil trabalhar a consciência fonológica com segmentos linguísticos mais velhos do que com os menores (Domínguez & Clemente, 1993). Assim é mais fácil identificar rimas, depois sílabas, depois fonemas. A rima é unidade mais simples porque requer menos segmentação consciente (Lundberg, 1978). Para a segmentação e identificação de sílabas só precisam de um pouco de ajuda, pois repousa sobre segmentos articulatórios naturais (Mann, 1986). Ambos, a consciência de rima e sílaba, pode começar a ser ensinada em um explícito antes do ensino formal da língua escrita.
- A consciência fonêmica opera com segmentos abstratos e é a mais difícil. Não costuma aparecer antes dos 5 anos e é trabalhado em paralelo com o instrução no princípio alfabético (Morais, et al., 1987).
- O tipo de tarefa que deve ser executada com os sons também imprime dificuldade. Tarefas passivas, como tarefas de identificação; são mais fácil de executar do que tarefas ativas, que envolvem intervenção na palavra, como por exemplo acontece com tarefas manipulativas de omissão, adição, síntese... (Bravo Valdivieso, et al., 2002).

As tarefas de identificação também podem ser afetadas por três tipos de variáveis: a duração do som, a complexidade da sílaba onde está incluída e o lugar que ocupa na palavra (Domínguez & Clemente, 1993). Assim é mais fácil identificar vogais e consoantes que podem ser alongadas do que sons de parada, que são

mais curtos e não podem ser alongados. É mais fácil identificar sons em sílabas diretas, do que em sílabas mistas e ligadas (Conteúdo, 1985). Com relação ao lugar ocupado pelo som a ser identificado dentro da palavra, é mais fácil fazer refletir sobre sons que são ao mesmo tempo. início da palavra, depois no final e o mais complexo é quando estão no meio.

Em tarefas de manipulação (adicionar, remover) é mais fácil fazer as pessoas pensarem quando o segmento de fala alvo está na posição final, então inicial, e então por último, quando estão no meio (Domínguez & Clemente, 1993)

Instrução alfabética inicial (fonética)

Implica aprender a combinar cada grafia ou conjunto de grafias do código escrito com seu elemento fônico. Esse aprendizado do princípio alfabético ou a aplicação de as regras de correspondência grafema/fonema são mais fáceis e acontecem mais cedo nas linguas transparentes (como espanhol, italiano, romeno, servo-croata, finlandês, coreano), do que em línguas opacas (anglo-saxônicas) devido à dificuldade ortográfica e de decodificação envolvidos em palavras irregulares. Ou seja, quando o As palavras são pronunciadas de forma diferente de como são escritas.

Existem metodologias analíticas que partem do significado da palavra para em seguida, decompor os elementos fônicos que a compõem; e metodologias sintéticas que começam com a aplicação da regra de correspondência grafema-fonema para ler a palavra e depois trabalhar seus significados. A evidência (NICHD, 2000) indica que a forma mais eficaz de dominar este princípio alfabéticas são as metodologias (ou as formas de proceder do professor) que enfatizam os aspectos fonológicos do código. E, os benefícios desta metodologia são mais importantes para alunos com dificuldades de leitura e para aqueles que vêm de contextos socioculturais desfavorecidos.

No entanto, este treinamento explícito, intensivo e essencial em aspectos fonológicos da língua escrita devem ser compatíveis com outras propostas de ensino-aprendizagem, como oferecer modelos de leitores especialistas (Fons, 2000), pois ouvir um texto lido em voz alta aumenta o interesse em continuar a leitura; envolver os alunos em contextos funcionais e práticas sociais reais de leitura e escrita (Pérez & Zayas, 2008) para conhecer função da alfabetização e,

dessa forma, a atividade tem um significado para o leitor. Por isso, diferentes tipos de texto (jornais, propagandas, receitas, mapas, gráficos, cartazes, histórias, rótulos de um produto da supermercado...) e diferentes modelos ou formas de interagir com eles (Ferreiro, 2001)

Além disso, a leitura deve ser trabalhada junto com as outras três habilidades linguística: falar, ouvir e escrever, pois algumas habilidades são baseadas em outros e se alimentam uns dos outros. Quer dizer:

- Fale antes de ler o texto para lançar hipóteses sobre as informações que estão nele e criar uma estrutura para entender as informações que aí está escrito. Ou seja, preparar o aluno para dialogar com o texto.
- Depois de ler, falar e ouvir os significados e interpretações do texto que o professor e outros colegas podem fazer. Quer dizer, falar sobre o que foi aprendido com o texto, perguntar sobre o que ainda não foi bem compreendido, levam-nos a fazer inferências e relacionam informações, ou que os valores que fundamentam a leitura o conteúdo.
- Leia para investigar, compartilhar e depois aplicar a novas realidades ou tarefas. Ou seja, ler para aprender a fazer.
- Fale e ouça o texto escrito por outros colegas para apreciá-lo ou corrigi-lo e melhorá-lo

Instrução em fluência de leitura

A fluência de leitura é a capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia adequada (volume, ritmo, entonação durante o fraseado, pausas). Depende da consolidação do RCG/F, do reconhecimento automático da palavra e a capacidade de identificar, dentro do texto, quando enfatizar na palavra ou onde fazer uma pausa. Quanto melhores forem esses processos, mais espaço estará disponível na memória de trabalho para a compreensão de texto. Além disso, a prosódia adequada geralmente indica um esforço do leitor para compreender o texto (Rasinski et al. 2011).

De acordo com o NICHD (2000), a maioria dos alunos adquire essa fluência, progressivamente, a partir da prática da leitura. No entanto, existe um grupo de alunos que têm dificuldade em desenvolver esta habilidade. Então, por exemplo,

isso grupo de especialistas descobriu que a prática da leitura silenciosa era ineficaz para as habilidades de reconhecimento das palavras.

Como resultado dessa conclusão, muitos programas voltados para melhorar a fluência de leitura dos alunos. Esses programas são baseados geralmente, em práticas de leitura repetida (Chad, et al., 2002). Tem sido observado que a maior fluência de leitura é alcançada quando a prática de leituras repetidas do que quando um texto diferente é lido a cada vez (Ardoín, et al., 2016). O treinamento de fluência é mais eficaz quando a prática de leitura é guiado, ou seja, com modelos prévios de leitura em voz alta antes de ler o corpo discente (Wexler, et al., 2008). Além disso, para melhorar na prosódia, não é suficiente para trabalhar na velocidade de leitura, mas você também tem que instruir um modo explícito e específico nesta habilidade (Ardoín, et al., 2013).

Entre os procedimentos de leitura repetida guiada, a leitura em casais (Durán & Valdebenito, 2014; Kuhn & Schwanenflugel, 2006); e o teatro de leitores (Black & Alison, 2007; Griffith & Rasinski, 2004).

Instrução de vocabulário.

Para compreender textos escritos, é necessário que o leitor reconheça a palavras escritas em sua língua oral e que estas tenham a qualidade semântica suficiente para poder escolher o significado mais adequado; se não consegue entender a palavra, que pode ser inferida por suas características morfológicas ou pelo contexto (Calero, 2017; Perfetti, et al., 2005). Para entender um texto, deve-se conhecer o 95-98% das palavras que contém (Hu & Nation, 2000; Laufer, 1998). O léxico que uma pessoa sabe nos primeiros anos de aprendizagem da leitura (6-8 anos) é um indicador da compreensão que você pode fazer dos textos 10 anos depois (Cunningham & Stanovich, 1997).

As conclusões do NICHD (2000) sobre o vocabulário onde o vocabulário é também um dos mais poderosos preditores da Compreensão de leitura. Além disso, três intervenções positivas foram observadas: (1) que o uso do computador é uma forma eficaz de aprender vocabulário, uma vez que seja porque a vincula à imagem, seja porque permite fácil acesso ao significado de as palavras desconhecidas que são lidas; (2) trabalhar o significado do palavras desconhecidas antes da leitura promovem a compreensão; (3) que para aprender este vocabulário

é melhor trabalhar com ele repetidamente e em diferentes contextos ou com diferentes nuances.

Mas que tipo de vocabulário ensinar em nossas salas de aula para que melhore a compreensão de leitura dos alunos? De acordo com Beck, McKeown & Kuncan (2002) existem três classes de vocabulário: o tipo I ou vocabulário básico, que é usado com frequência na fala cotidiana e as pessoas aprendem e entendem vivendo com seus ambiente (por exemplo, poste de luz, feliz...); vocabulário tipo II ou palavras de alto uso em uma ampla variedade de textos escritos, mas pouco nas conversas cotidianas (por exemplo, referidas, dispersas, contidas, ornamentais...); S vocabulário ou palavras do tipo III que são específicas de um tópico em particular, mas pouco frequentes porque só aparecem em textos sobre um determinado assunto (heterotrófico, hipotenusa, parsing...). Beck et al. (2002) defendem que, o léxico que deve principalmente aumentar os alunos para obter uma maior benefício dos textos escritos é o vocabulário do tipo II, pois é aquele que aparece mais frequentemente em textos escritos.

Essas palavras são frequentemente aprendidas por bons e ávidos leitores durante suas pratica de leitura; mas é mais difícil de perceber para quem não tem o hábito leitor. Por isso, uma intervenção explícita e prolongada com este vocabulário do tipo II, desde os níveis infantil ou pré-escolar até o último cursos de escolaridade obrigatória.

É verdade que, em na sala de aula, ao fazer a leitura em voz alta, o professor tende a afetar o significado das palavras do nível II (Beck, et al., 2008). São palavras que podem ser trabalhadas explicando seu significado e incorporando em duas ou três frases para os alunos fazerem conexões entre o novo vocabulário e suas significado (Biemiller & Boote, 2006). Por outro lado, Beck, et al., (2008) recomendo realizar com os alunos do lactente e da pré-escola as seguintes Procedimento: Peça aos alunos que verbalizem as palavras para criar um representação fonológica do mesmo; que a palavra seja explicada de uma forma simples, "amigável"; que sejam fornecidos exemplos de uso em diferentes contextos; peça aos alunos que forneçam seus próprios exemplos; e que eles pronunciam nuevamente palavras para construir o traço fonológico. Essa

sequência de ensino e aprendizagem pode ser variada ou simplificada em cursos superiores.

Instrução em compreensão de texto.

A compreensão do texto é um processo ativo realizado pelo leitor para compreender e interpretar informações em um texto. Podemos distinguir três níveis de compreensão leitora (Smith, 1989): literal, inferencial e crítica. Se fala de compreensão literal quando o leitor apreende as ideias do texto (palavras-chave, as características de objetos ou eventos, tempo e lugares; a ordem de ações...) as ideias principais e até mesmo, podem-se capturar na sua estrutura. O que mais, ser capaz de identificar as informações dentro de a Compreensão inferencial significa procurar relações e significados além do que é lido no texto. São formuladas hipóteses e novas ideias (ações não descritas, ideias principais, eventos não expressos, interpretando linguagem figurada...) com conhecimento prévio sobre o assunto. Finalmente, a compreensão crítica requer que o leitor faz julgamentos fundamentados sobre o que é lido. Isso pode envolver: diferenciar entre realidade e fantasia; Comparar o que é afirmado no texto com outras fontes de formação; rejeitar ou aceitar o que está escrito de acordo com o próprio código moral... Em suma, uma leitura mais complexa.

O comitê de especialistas do National Reading Panel of the United States (2000) identificou oito métodos de instrução eficazes:

1. Autosupervisão de compreensão e reparo quando houver mal-entendidos.
2. Aprendizagem cooperativa da leitura para aprender estratégias junto a os companheiros.
3. O uso de organizadores gráficos que representem as ideias do texto e suas relações.
4. Aprenda a construir a estrutura da história a partir de perguntas: quem, o quê, onde, quando e porquê da trama ou, em outros casos, desenvolver a linha do tempo dos personagens e os eventos que eles acontecem.
5. Responda às perguntas que o professor fizer sobre o texto e sua feedback sobre a resposta.
6. Gere auto-perguntas relevantes sobre o próprio texto.

7. Preparar resumos identificando as ideias principais e integrando todas ideias em um todo coerente.
8. O ensino explícito pelo professor de várias das estratégias compreensão mencionada acima.

Aprofundando nesta instrução em compreensão de texto. Quando nós propomos ensinar aos alunos um programa de compreensão de texto, devemos ensinar-lhes quatro processos fundamentais: (a) estabelecer uma meta leitor e avalie se ele está entendendo ou não; (b) entender o que o texto diz e identificar informações relevantes e (c) aprender a vincular ideias principais uns aos outros formando esquemas; (d) resolver um problema com os textos. Esses processos devem ser ensinados tanto para a leitura de textos contínuos quanto para descontínuo.

(a) Defina uma meta de leitura e avaliação do progresso. Como diz Sol (1987) ler é satisfazer objetivos que orientam a leitura, e para isso, obviamente, o leitor deve estabelecer um objetivo de leitura. Por tanto, o professor deve ensinar seus alunos a construir um objetivo de leitura. ¿Como? Comentando com os alunos a partir do título, o que o texto vai falar, e fazer uma previsão sobre o kernel principal que encontrarão no texto (Solé, 1996). Se fosse um texto efeito de causa expositiva, seria dito "vamos a aprender três causas pelas quais..." (Sánchez, 1998) e, à medida que vai lendo, avalie se atinge esse objetivo ou informação de aprendizagem, ou não.

(b) Entenda o que o texto diz e aprenda a encontrar as informações relevantes; fazer uma atividade; interpretar e relacionar as ideias expostas; e, saber construir as ideias principais do texto. Às vezes estão explícitos no próprio texto; mas outras vezes, tem que ser construídas pelo leitor com a ajuda de seus conhecimentos sobre o assunto. Van Dijk (1977) fala sobre 4 processos chamados macro-regras: omissão, onde o leitor, dada uma sequência de proposições no texto, suprime informações que não são necessárias para interpretar o significado do discurso; o botão de seleção quando você escolhe as informações do texto que considerar mais relevante. Em ambos os casos, as informações que identificam quão relevante é no

próprio texto. Com a regra macro de generalização abstrai as características particulares de uma série de exemplos que aparecem no texto (objetos, lugares ou pessoas...) substituído por um conceito de hiperônimo que não aparece no texto, mas sim Está na mente do leitor. Com a regra macro de integração ou construção, uma sequência de proposições que vem no texto é substituído por uma ideia hierarquicamente superior que o leitor tem em seu mente e abrange todos eles. Essas regras macro podem ser ensinadas perguntando aos alunos ou fazendo-os pensar depois de ler um parágrafo sobre: Qual é o tema deste parágrafo? o que diz sobre esse tópico? Como podemos resumir? (Sanches, 1998).

(c) Relacionar as ideias principais entre si. Conheça a estrutura interna de textos afeta sua compreensão e subsequente recordação (Britton, Meyer, Hodge & Glinn, 1980). Embora cada gênero textual tenha sua própria organização; neste documento apenas a estrutura do contos [gramática dos contos de Stein e Glenn (1979)]; já o esboços de textos expositivos por Meyer, et al. (1980).

Estrutura da história. Nas histórias podemos encontrar dois categorias básicas (Stein & Glenn (1979): a introdução e uma ou vários episódios onde o último termina com a resolução. 1) A introdução fornece dois tipos de informação, por um lado, apresenta os personagens principais e, por outro, o contexto em que vivem e/ou o que fazem. 2) Cada episódio contém, de forma básica, informações sobre a motivação de um protagonista (que aparece de um evento inicial ou uma reação); um plano de comportamento protagonista (que pode muito bem ser um plano interno ou uma execução) e a expressão de algum tipo de solução ou consequência.

Esquema de textos expositivos. Nos textos expositivos podemos encontrar cinco tipos de esquemas (Meyer, et al., 1980): descrição, comparação, sequência, causa-efeito, problema- solução. 1) Descrição: consiste em dar informações sobre diferentes características de um tema. 2) Comparação: dois temas e diferenças em termos de critérios são destacados. 3)

Sequência: uma série de eventos principais ocorrem em ordem cronológico. 4) Causa-efeito: são fornecidas informações sobre como determinados fatos produzem consequências e 5) Solução de problemas: descrever algumas ações com o objetivo de resolver um ou vários problemas. Os alunos constroem esses esquemas quando se relacionam as ideias principais entre si. Mas o professor deve treinar explicitamente seus alunos para descobrir esses padrões no texto eles os leem e os representam graficamente. Este guia será mais intenso inicialmente e, à medida que o aluno se apropria estratégia, o professor está se aposentando (Sánchez, 1998).

(d) Resolver um problema com os textos. Para desenvolver a competição leitor você tem que fazer algo com as informações obtidas no texto. Por corrigir essa informação você pode fazer algumas atividades como recapitular, não perder de vista o objetivo perseguido com a leitura e verifique se foi alcançado ou não, e escreva um resumo, um comentário, um esboço ou um diário de aprendizagem (Leer.es, Solé).

Quando, em vez de um texto contínuo, o que você tem em mãos é um texto descontínuo que se intercala com uma explicação mais geral, um mapa, um gráfico, tabelas, cartazes, infográficos, legendas... os alunos devem saber por onde começar a ler; quando parar de ler uma seção e concentrar-se em outro elemento informativo (um gráfico, uma tabela...); e quando retomar lendo o texto principal. Nestes casos é necessário antecipar a sequência de aprendizado: que o que ele vai aprender tem sua ordem, embora não seja fácil detectá-lo. Deve ser explicitamente ensinado a interpretar esse gráfico, mapa história, eixo cronológico, tabela... porque têm uma linguagem específica e condensam muita informação. Nesse caso, resolver um problema com essas informações. Será: ser capaz de identificar alguns dados, saber explicar um gráfico, etc.

Por fim, todas essas técnicas de compreensão de texto e profundidade em seu conteúdo tem que ser ensinado de forma explícita, especialmente papel impresso e na tela do computador.

Em resumo, os cinco componentes: consciência fonológica, alfabética, fluência, vocabulário e compreensão, devem ser treinados de forma explícito (com

ensino planejado e andaimes), sistemático (oferecendo atividades com grau de dificuldade crescente) e generalizada (com intensidade, em diferentes disciplinas) durante todo o período de ensino da leitura para todos alunos para prevenir dificuldades e/ou assistir desde o início do escolarização de pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem em leitura, sejam eles decodificadores ruins e/ou compreensivos ruins.

Em resumo:

Para prevenir a DEA na leitura, o currículo escolar deve incluir em sua programação, como intervenção primária, o ensino/aprendizagem dos cinco componentes que predizem sucesso na leitura: consciência fonológica, princípio alfabético, fluência, vocabulário e compreensão.

Essas habilidades devem ser ensinadas de forma explícita (com objetivos e critérios de avaliação), sequenciadas (o que deve ser aprendido/ensinado em cada curso) e com guias sobre como desenvolvê-la (intervenção primária).

Caso o aluno tenha atraso na aprendizagem da leitura, deverá receber reforço nestas competências dentro/ fora da sala de aula (intervenção secundária).

Se a DEA for detectada na leitura, seja em processos básicos (dislexia) ou processos complexos (má compreensão), o ensino deve continuar de forma mais intensiva (intervenção terciário).

Além dessas cinco habilidades que predizem o sucesso na leitura, o comitê de especialistas do United States National Reading Panel (2000) analisaram dois outros variáveis que podem estar relacionadas ao sucesso na leitura: 1) a formação do professor em métodos de ensino da língua escrita e estratégias de compreensão e 2) o efeito das novas tecnologias. Mas com nenhum variáveis, essa relação pode ser estabelecida. Embora esta comissão tenha considerado que havia indícios apontando nessa direção, eles não conseguiam identificá-los como critérios que promoveram o sucesso na leitura, pois a pesquisa analisada não eles preencheram os critérios científicos necessários para oferecer essas conclusões.

6.2. ATENÇÃO EDUCACIONAL RECEBIDA DO CURRÍCULO EM CADA PAIS

Partindo da ideia de que o currículo, no mínimo, deve incluir conteúdos, programas ou ensinamentos que afetem a promoção da fluência de leitura e na compreensão de textos para cada um dos alunos. Quer dizer, deve incorporar em seus conteúdos o ensino/aprendizagem desses cinco habilidades que as evidências

científicas concluem predizem o sucesso na leitura. Vejamos abaixo o que dizem os currículos em vigor nos diferentes países cerca de.

6.2.1 EL CURRÍCULO NA ESPANHA

6.2.1.1. O currículo da Educação Infantil

No Estado espanhol, a atual Lei de Educação (LOMLOE, 2020) indica que programação, gestão e desenvolvimento da educação infantil atenderá, em qualquer caso, à compensação dos efeitos que as desigualdades de origem culturais, sociais e econômicos têm sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como detecção precoce e atendimento precoce de necessidades específicas de apoio educacional.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de dezembro, que estabelece a ensinamentos mínimos do segundo ciclo da Educação Infantil dedica o seu artigo 5º a conteúdo educacional e currículo. Quanto à leitura, indica expressamente:

"Corresponde às administrações educacionais promover uma primeira abordagem à língua estrangeira na aprendizagem do segundo ciclo da Educação Infantil, principalmente no último ano. Além disso, promoverá uma primeira aproximação à leitura e à escrita, bem como experiências iniciais de iniciação em habilidades básicas de numeramento, em tecnologias de informação e comunicação e expressão visual e musicais".

Da mesma forma, nas áreas do segundo ciclo da Educação Infantil há o de "Línguas: Comunicação e representação" onde se destaca que no segundo ciclo da Educação Infantil, pretende-se que as crianças descubram e exploraram os usos da leitura e da escrita, despertando e aprofundando seu interesse por eles. O uso funcional e significativo da leitura e da escrita na sala de aula, vai levá-los, com a intervenção educativa relevante, a iniciar na conhecimento de algumas das propriedades do texto escrito e sua características convencionais cuja aquisição deve ser concluída no primeiro Ciclo do Ensino Primário.

Desta forma, em relação à área, a intervenção educativa terá como o objetivo é o desenvolvimento, entre outras, das seguintes capacidades:

- Usar a linguagem como instrumento de comunicação, representação, aprendizagem e prazer de expressar ideias e sentimentos, e valorizar A linguagem oral como meio de se relacionar com os outros e regular a convivência.
- Compreender, reproduzir e recriar alguns textos literários mostrando atitudes de apreciação, prazer e interesse para com eles.
- Comece nos usos sociais da leitura e da escrita explorando suas funcionamento e valorizando-os como instrumento de comunicação, informação e prazer.

Como critério de avaliação ligado à leitura nesta fase, estabelece o seguinte: Demonstrar interesse pelos textos escritos presentes na sala de aula e no ambiente imediato, começando em seu uso, na compreensão de sua propósitos e no conhecimento de algumas características do código escrito. Estar interessado e participar das situações de leitura e escrita que ocorrem a aula. Este critério avalia se meninos e meninas valorizam e estão interessados em pela linguagem escrita, e começam no uso funcional da leitura e a escrita como meio de comunicação, informação e prazer. tal interesse se mostrará na atenção e curiosidade pelos atos de ler e escrever que são feitas em sala de aula. O uso adequado de material escrito (livros, jornais, cartas, etiquetas, publicidade...). Interesse em explorar o mecanismos básicos do código escrito, bem como o conhecimento de alguns características e convenções da língua escrita, conhecimento que é se consolidará no Ensino Fundamental.

Em Castilla y León, DECRETO 122/2007, de 27 de dezembro, pelo qual estabelece o currículo para o segundo ciclo da Educação Infantil na Comunidade de Castilla y León, indica que, de acordo com o disposto no artigo 6 da Real Decreto 1630/2006, o currículo do segundo ciclo da Educação Infantil é organizado nas seguintes áreas: a) Autoconsciência e autonomia pessoal; b) Conhecimento do meio ambiente, ec) Idiomas: Comunicação e representação. E em todos eles uma primeira aproximação ao leitura e escrita. Insiste-se que neste ciclo será assegurado que a criança aprender a usar a língua, começar a aprender a ler e escrever, e descobrir as possibilidades oferecidas por ambos como fonte de prazer, fantasia, comunicação e informação.

Especificamente na área das Línguas: comunicação e representação Essa norma também indica que a prática dos dois aspectos da língua escrita, leitura e escrita não podem ser compreendidas isoladamente; exige o desenvolvimento de diferentes habilidades, entre outras, sensoriais, motoras e espaciais, adquiridos por meio de diversas atividades relacionadas a outras áreas da experiência. Daí a importância de promover a aprendizagem globalizada e significativa para alcançar uma aquisição satisfatória e correta. Pegue um atitude favorável e entusiástica em relação à leitura e à escrita é essencial. É É importante planejar atividades que respondam aos interesses dos alunos e tornar possível descobrir as funções da linguagem escrita como instrumento de informação e comunicação, e como fonte de prazer.

Oferecer todo tipo de situações que coloquem os alunos em contato com textos escritos, começando com seu próprio nome, o de seus colegas, palavras e frases que estão próximas de seu mundo e que fazem sentido para eles, para descobrir sua utilidade e estabelecer relações positivas com a linguagem escrita, é, sem dúvida, fator relevante no estímulo e motivação para a leitura e escrevendo. Os alunos deste ciclo entram em contacto com o valor criativo da linguagem através do jogo. As palavras adquirem significado afetivo por magia do som e do ritmo, e são uma fonte inesgotável para a imaginação e fantasia. A narração e leitura de histórias pelo adulto, o manipulação de textos, poemas, canções e histórias fantásticas, favorecem a liberdade criativa, estimular o interesse pela leitura e colocar a criança em contato com a linguagem culta e as formas estéticas da literatura. Desta forma, entre os objetivos perseguidos nesta área são 6 e 7:

- Comece a compreender a leitura de palavras e textos simples e motivadores, usando entonação e ritmo apropriados. Descubra o funcionalidade do texto escrito.
- Identifique as palavras dentro da frase e discrimine as visualmente os fonemas de uma palavra, maiúsculas e minúsculas.

Para atingir esses objetivos, os seguintes conteúdos são propostos ligada à abordagem da linguagem escrita, secção 1.2.1. Desenvolvimento de aprendendo a escrever e ler.

- A linguagem escrita como meio de comunicação, informação e diversão. Interpretar e rotular fotos, imagens, etc. com seus símbolos e nomes. Perceber diferenças e semelhanças. Interesse em adquirir novos códigos, coletar dados, analisá-los, organizá-los e usá-los.
- Diferenciação entre formas escritas e outras formas de expressão gráfico.
- Introdução à leitura e escrita através de seus nomes, objetos, palavras e frases comuns e significativas.
- Interesse e disposição para o uso de algumas convenções do sistema de linguagem escrita, como direção da escrita, linearidade, orientação e organização do espaço e posição correta ao escrever.
- Descoberta da utilidade do texto escrito através da prática de leitura abrangente.
- Produção de diferentes mensagens com suas palavras favoritas e representação gráfica dos fonemas que os compõem.
 - Estrutura fonêmica da fala: segmentação em palavras, sílabas e fonemas. Correspondência fonema-gráfico, identificação de letras vocálicas e consoantes, maiúsculas e minúsculas.

6.2.1.2. O currículo do Ensino Fundamental

Na Espanha, o currículo para esta etapa é orientado pela Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro, que estabelece o currículo básico de Educação primária. No artigo 6º, especifica que aos estudantes deve-se facilitar a aprendizagem da expressão oral e compreensão, leitura e a escritura. O artigo 7º estabelece os objetivos do Ensino Primário, indicando que o estágio contribuirá para desenvolver nas crianças as capacidades que os permitem e): "Conhecer e utilizar de forma apropriado a língua espanhola e, se for o caso, a língua cooficial da Comunidade Autônoma e desenvolver hábitos de leitura. no artigo 9 (Processo de aprendizagem e atenção individualizada) indica-se que para promover o hábito da leitura tempo diário será dedicado a ele. Especificamente na área da Linguagem Castelhana e Literatura, diz-se que a reflexão literária através da leitura, compreensão e interpretação de textos significativos favorece o conhecimento de as possibilidades expressivas da linguagem, desenvolver a capacidade crítica e criativa dos alunos, dá-lhes acesso a conhecimentos de outros tempos e culturas,

e enfrentar situações que enriquecem sua experiência de mundo e favorecem conhecimento de si mesmo.

A área de Língua e Literatura Espanhola no Ensino Fundamental tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades básicas no uso da língua: ouvir, falar, ler e escrever, de forma integrada. A aquisição desses habilidades de comunicação só podem ser alcançadas através da leitura de diferentes classes de textos, sua compreensão e reflexão sobre eles, tendo em mente que isso não deve ser organizado em torno de conhecimentos disciplinares estanques e descontextualizados que prolongam a separação entre reflexão linguística e uso da língua, ou entre a reflexão literária e o prazer da leitura, mas deve ajustar-se à realidade mutável de um indivíduo que vive imerso em uma sociedade digital e que é capaz de buscar informações imediatamente através do Tecnologia da informação e comunicação. Os critérios de avaliação que levantadas em relação à leitura são as seguintes:

- Ler em voz alta diferentes textos, com fluência e entonação adequada.
- Compreender os diferentes tipos de textos adaptados à idade e utilizando o leitura como um meio para expandir o vocabulário e corrigir a ortografia correto.
- Leitura silenciosa de diferentes textos avaliando o progresso na velocidade e a compreensão.
- Resumir um texto lido refletindo a estrutura e destacando as ideias principal e secundário.
- Usar estratégias para compreender textos de vários tipos.
- Ler por iniciativa própria diferentes tipos de textos.
- Usar textos científicos em diferentes suportes para coletar informações, ampliar o conhecimento e aplicá-lo no trabalho pessoal.
- Concentrar-se em compreender e interpretar o significado dos textos lidos.
- Utilizar as TIC de forma eficiente e responsável para a busca e processando informação.

- Realizar o plano de leitura que responde a um planejamento forma sistemática de melhorar a eficiência da leitura e fomentar o gosto pela lendo.

Em relação aos padrões de aprendizagem avaliáveis, aqueles que são apresentados a seguir:

- 1.1. Leia em voz alta diferentes tipos de textos apropriados para a idade com velocidade, fluência e entonação adequada.
- 1.2. Decodifica com precisão e rapidez todos os tipos de palavras
- 2.1. Compreende a mensagem, globalmente, e identifica as ideias principal e secundário dos textos lidos a partir da leitura de um texto em voz alta.
- 2.2. Mostra compreensão, com algum grau de detalhe, de diferentes tipos de textos não literários (expositivo, narrativo, descritivo e argumentativo) e textos do cotidiano.
- 3.1. Leia silenciosamente com os textos de velocidade apropriados de diferentes complexidade.
- 3.2. Faça leituras silenciosas resumindo brevemente os textos ler
- 4.1. Obtenha o propósito deles. Identifique as partes da estrutura organização dos textos e analisa a sua progressão temática.
- 4.2. Elaborar resumos dos textos lidos. Identifique os elementos característicos de vários tipos de textos.
- 4.3. Reconhece alguns mecanismos de coesão em diferentes tipos de texto.
- 4.4. Produzir esboços a partir de textos expositivos.
- 5.1. Interpretar o valor do título e das ilustrações.
- 5.2. Marcar as palavras-chave em um texto que ajudam a compreensão global.
- 5.3. Ative o conhecimento prévio, ajudando-os a entender um texto.
- 5.4. Fazer inferências e formular hipóteses.

- 5.5. Compreende as informações contidas nos gráficos, estabelecendo relações com as informações que aparecem no texto relacionadas ao si mesmos.
- 5.6. Interpretar esquemas-chave, números, mapas conceituais simples.
- 6.1. Ele agendou um horário semanal para ler textos diferentes.
- 6.2. Lê voluntariamente textos propostos pelo professor
- 7.1 É capaz de consultar diferentes fontes bibliográficas e textos de Suporte de TI para obter dados e informações para realizar trabalho individual ou em grupo.
- 8.1. Deduza o significado das palavras e expressões com a ajuda do contexto.
- 8.2. Inclui textos jornalísticos e publicitários. Identifique sua intenção comunicativo. Diferença entre informação, opinião e publicidade.
- 8.3. Infere, interpreta e formula hipóteses sobre o conteúdo. sabe relacionar elementos linguísticos a elementos não linguísticos em textos jornalística e publicitária.
- 8.4. Estabelecer relações entre as ilustrações e o conteúdo do texto, hipotetiza, faz previsões e identifica na leitura o tipo de texto e intenção.
- 8.5. Interpretar linguagem figurada, metáforas, personificações, hipérboles e trocadilhos em textos publicitários.
- 9.1. Sabe usar a mídia do computador para obter informações.
- 9.2. É capaz de interpretar as informações e fazer um resumo das mesmo.
- 10.1 Use a biblioteca para localizar um determinado livro com segurança e autonomia, aplicando as regras de funcionamento de uma biblioteca.
- 10.2 Expõe os argumentos das leituras realizadas, percebendo algumas referências bibliográficas: autor, editora, gênero, ilustrações.
- 10.3 Selecione as leituras com critérios pessoais e expresse seu gosto pelo leitura de vários gêneros literários como fonte de entretenimento expressar sua opinião sobre os textos lidos

Na comunidade de Castilla y León, DECRETO 26/2016, de 21 de julho, por que estabelece o currículo e regula a implementação, avaliação e desenvolvimento do Ensino Primário da Comunidade de Castilla y León afirma que o calendário ensino da área de Língua e Literatura Espanhola estabelecerá um horário diário, não inferior a trinta minutos em cada percurso da etapa, destinados a fomentar o hábito e a aquisição de estratégias de leitura e escrita, incluídas no plano de leitura e no escrita estabelecida no currículo, além de quantas sessões adicionais podem ser estabelecidos para o desenvolvimento de programas de promoção da leitura. Entre os conteúdos comuns a todos os percursos do estágio, estão os relativa à promoção de técnicas de animação para a leitura.

A área de Língua e Literatura Espanhola visa ajudar os alunos que os alunos dominem as habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever e começar a refletir sobre a estrutura da língua para melhorar e enriquecer a produção de depoimentos orais e escritos. É especialmente relevante no contexto escolar a consideração da leitura como uma habilidade básica para a expansão da competência em comunicação e aprendizagem linguística. Assim, a leitura é a principal via de acesso a todas as áreas, por isso contacte com uma diversidade de textos é essencial para acessar as fontes originais do conhecimento. No bloco 2 desta área (Comunicação escrita: leitura), busca que os alunos sejam capazes de compreender textos de diferentes graus de complexidade e de gêneros diversos, e que reconstrói o explícito e implícitos no texto para desenvolver seu próprio pensamento crítico e criativo. Compreender um texto envolve implementar uma série de estratégias de leitura que deve ser praticado em sala de aula e projetado em todas as esferas da vida e na todos os tipos de leitura: ler para obter informações, ler para aprender linguagem e ler por prazer.

Portanto, o desenvolvimento adequado da competência linguística é esencial para a melhoria no aprendizado e nos resultados, para o qual o planejamento de As tarefas nesta área devem responder a um desenho metodológico sistematizado: na leitura (velocidade de leitura, compreensão e eficiência). A alfabetização deve ser feito em um contexto que lhe dê pleno significado e o torne significativo para o olhos dos alunos, para que sintam a necessidade de utilizar este tipo de linguagem tanto em sua faceta compreensiva quanto expressiva, e tudo isso desde o primeiros momentos deste aprendizado. O desenvolvimento do hábito da leitura

e da escrita deve começar muito cedo, quando o primeiro aprendizado da leitura e escrita, envolvendo toda a comunidade educativa: professores, alunos e famílias, contribuindo assim para a extensão da prática da leitura.

O conteúdo do Bloco 2 (Comunicação escrita: leitura) é o seguinte:

- Recursos gráficos na comunicação escrita. Consolidação do sistema da leitura-escrita.
- Compreensão de textos lidos em voz alta e silenciosamente. Ouvir de diferentes tipos de textos. - Compreensão de textos de acordo com sua tipologia: textos próprios das situações cotidianas de relação social, textos das redes sociais e da Internet, textos do ambiente escolar.
- Leitura de diferentes tipos de texto em qualquer suporte: descritivo, argumentativo, expositivo, instrutivo e literário.
- Estratégias de compreensão leitora de textos: título. Ilustrações. Palavras-chave. Capítulos. Releitura. Antecipação de hipóteses e verificação. Síntese. Estrutura do texto. Tipos de textos. Contexto. Dicionário. Significado geral do texto. Ideias principais e secundárias. Resumo.
- O gosto de ler. Hábito de leitura. Lendo textos de diferentes fontes de informação, prazer e diversão.
- Identificação e avaliação crítica das mensagens e valores transmitidos para o texto.
- Críticas às mensagens e valores transmitidos por um simples texto. - Seleção de livros de acordo com o gosto pessoal.
- Plano de leitura.
- Uso de diferentes tipos de bibliotecas para busca de informações e usá-lo como fonte de aprendizado. Conhecimento e respeito pelas regras de funcionamento.
- Uso direcionado das TIC (motores de busca, fóruns, páginas infantis e juvenis) como ferramenta de trabalho para localizar, selecionar e organizar as informações.

Quanto aos critérios de avaliação, são estabelecidos os seguintes:

- Leia em voz alta diferentes textos, com fluência e entonação adequada.

- Compreender os diferentes tipos de textos adaptados à idade e utilizando a leitura como um meio para expandir o vocabulário e corrigir a ortografia correta.
- Resuma um texto lido refletindo a estrutura e destacando as ideias principais e secundárias.
- Leitura silenciosa de diferentes textos avaliando o progresso na velocidade e a compreensão.
- Use estratégias para compreender textos de vários tipos.
- Leia por iniciativa própria diferentes tipos de textos. Focar em compreender e interpretar o significado dos textos lidos.
- Realizar o plano de leitura que responde a um planejamento forma sistemática de melhorar a eficiência da leitura e fomentar o gosto pela leitura.
- Use textos científicos em diferentes suportes para coletar informações, ampliar o conhecimento e aplicá-lo no trabalho pessoal.
- Localizar informações em textos documentais (enciclopédias, dicionários, catálogos e folhetos de instruções) e retribuir as informações (síntese, cartões, notas, diagramas, mapas conceituais e resumos) para seu uso posterior.
- Utilizar as TIC de forma eficiente e responsável para a busca e processamento de informação.
- Concentre-se em compreender e interpretar o significado dos textos lidos.

Em relação aos padrões de aprendizagem avaliáveis considerados por este padrão, estão descritos abaixo:

- 1.1. Leia em voz alta diferentes tipos de textos apropriados para a idade com velocidade, fluência e entonação adequada.
- 1.2. Decodifica com precisão e rapidez todos os tipos de palavras.
- 2.1. Compreende a mensagem, globalmente, e identifica as ideias principais e secundárias a partir de sua leitura em voz alta.

2.2. Mostra compreensão, com algum grau de detalhe, de diferentes tipos de textos não literários (expositivo, narrativo, descritivo e argumentativo) e textos do cotidiano.

3.1. Obtenha o propósito deles. Identifique as partes da estrutura organização dos textos e analisa a sua progressão temática.

3.2. Elaborar resumos dos textos lidos. Identifique os elementos característicos de vários tipos de textos.

3.3. Reconhece alguns mecanismos de coesão em diferentes tipos de texto.

3.4. Produzir esboços a partir de textos expositivos.

4.1. Leia silenciosamente com os textos de velocidade apropriados de diferentes complexidade.

4.2. Faça leituras silenciosas resumindo brevemente os textos lidos.

5.1. Interpretar o valor do título e das ilustrações.

5.2. Marcar as palavras-chave em um texto que ajudam a compreensão global.

5.3. Fazer inferências e formular hipóteses.

5.4. Ative o conhecimento prévio, ajudando-os a entender um texto.

5.5. Compreende as informações contidas nos gráficos, estabelecendo relações com as informações que aparecem no texto relacionadas ao si mesmos.

5.6. Interpretar esquemas-chave, números, mapas conceituais simples.

6.1. Ele agendou um horário semanal para ler textos diferentes.

6.2. Lê voluntariamente textos propostos pelo professor.

7.1. Selecione leituras com critérios pessoais e expresse o gosto por leitura de vários gêneros literários como fonte de entretenimento expressar sua opinião sobre os textos lidos.

7.2. Expõe os argumentos das leituras realizadas percebendo algumas referências bibliográficas: autor, editora, gênero, ilustrações.

7.3. Use a biblioteca para localizar um determinado livro com segurança e autonomia, aplicando as regras de funcionamento de uma biblioteca.

8.1. É capaz de consultar diferentes fontes bibliográficas e textos de Suporte de TI para obter dados e informações para realizar trabalho individual ou em grupo.

10.1. Sabe usar a mídia do computador para obter informações.

10.2. É capaz de interpretar as informações e fazer um resumo das mesmo.

11.1. Deduza o significado das palavras e expressões com a ajuda do contexto.

11.2. Inclui textos jornalísticos e publicitários. Identifique sua intenção comunicativo. Diferença entre informação, opinião e publicidade.

11.3. Infere, interpreta e formula hipóteses sobre o conteúdo. sabe relacionar elementos linguísticos a elementos não linguísticos em textos jornalística e publicitária.

11.4. Estabelecer relações entre as ilustrações e o conteúdo do texto, hipotetiza, faz previsões e identifica na leitura o tipo de texto e intenção.

11.5. Interpretar linguagem figurada, metáforas, personificações, hipérboles e trocadilhos em textos publicitários.

Como diretrizes metodológicas, indica-se que na etapa de Educação A Primária prestará especial atenção à diversidade dos alunos, à sua inclusão na sala de aula e no centro, ao trabalho individualizado, à prevenção de dificuldades aprendizagem e mecanismos de reforço e apoio. assim que forem detectados primeiras dificuldades, serão estabelecidas as medidas que a equipe docente considerar: flexibilidade, reforços e alternativas metodológicas no ensino e avaliação da língua estrangeira para alunos com altas habilidades ou com deficiência, prestando atenção especial às pessoas com sua expressão oral. Essas adaptações não serão levadas em consideração em nenhum caso para graus mais baixos. Em particular, entre as medidas atenção comum à diversidade são ações preventivas e detecção de dificuldades de aprendizagem dirigida a todos os alunos.

No contexto do processo de avaliação contínua, quando o andamento da um aluno não é adequado, serão estabelecidas medidas de reforço educacional. Essas

medidas serão adotadas a qualquer momento durante o curso, assim que detectar as dificuldades e visará garantir a aquisição das habilidades essenciais para dar continuidade ao processo educacional.

Se a avaliação individualizada dos alunos for desfavorável ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, a equipe docente deve adotar as medidas ordinárias ou extraordinárias mais adequadas. Essas medidas serão definidas em planos para reforçar e melhorar os resultados coletivos ou individuais que permitem resolver as dificuldades, em colaboração com as famílias e através recursos de apoio educacional. Quando apropriado, os planos de reforço e melhoria se desenvolverão ao longo do quarto e quinto cursos da etapa. Finalmente, entre as funções dos professores tutores, estão: atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos, proceder à adaptação pessoal do retomar.

A partir do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, se o ensinando as 5 habilidades que predizem o sucesso da leitura. Embora sejam nomeados algumas atividades de consciência fonológica (identificar palavras dentro da frase e discriminar auditivamente os fonemas de uma palavra...), estes devem ser apontados dentro do currículo de forma mais explícita, detalhada e sequenciada.

No entanto, se a instrução sobre o princípio alfabético for especificada, a fluência leitura, vocabulário e compreensão de leitura.

6.2.2. O CURRÍCULO NA ITALIA

Na Itália, as Diretrizes Nacionais para o primeiro ciclo de educação (do 1º ao 8º ano: Ensino Fundamental e Médio) indique os objetivos de aprendizado a ser alcançado em termos de desenvolvimento de habilidades no final das séries 3, 5 e 8 (MIUR, 2012). As Diretrizes Nacionais são publicado pela primeira vez em 2007 e a última versão foi publicada em 2012 (MIUR, 2012). Além disso, em 2018, o documento "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari" (Diretrizes Nacionais e Novos Cenários, MIUR, 2018) discutiram as Diretrizes Nacional destacando alguns aspectos-chave a serem desenvolvidos na educação de primeiro ciclo.

Nas Orientações Nacionais lê-se que a pré-escola "tem a responsabilidade de promover o domínio da língua italiana em todas as crianças, respeitando o uso da língua de origem [...] As rotas didáticas adequadas visam ampliar o léxico, a

pronúncia correta do sons, palavras e frases, à prática das diferentes modalidades de interação verbal (ouvir, falar, conversar, explicar), contribuindo para a desenvolvimento do pensamento lógico e criativo” (MIUR, 2012, p.21).

Quanto à escola primária, as orientações nacionais sublinham que Durante a escola primária, as ferramentas necessárias devem ser adquiridas para uma "alfabetização funcional": os alunos devem ampliar a herança oral e deve aprender a ler e escrever corretamente e com crescente enriquecimento do vocabulário. Isso significa, por um lado, dominar as técnicas de leitura e escrever, de outro, aprender a compreender e produzir sentido linguagem escrita (MIUR, 2012, p. 28). Quanto à leitura, as Diretrizes Plano Nacional de Estudos indicam os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançado até o final da terceira série da escola primária (após os primeiros três anos Da escola):

- Dominar a leitura instrumental (decifrar) tanto na modalidade de voz alta, guardando sua expressão, como na silenciosa.
- Prever o conteúdo de um texto simples a partir de alguns elementos como o título e as imagens; entender o significado das palavras desconhecido do texto.
- Ler textos (narrativos, descritivos, informativos), captando o tema do falado e identificando as principais informações e sua relação.
- Compreender diferentes tipos de textos para fins práticos, entretenimento e lazer.
- Leia textos literários simples e curtos, tanto poéticos quanto narrativos, provando ser capaz de apreender o significado global.
- Leia textos informativos simples para obter informações úteis que expandir o conhecimento sobre temas familiares.

Em vez disso, os objetivos de aprendizagem são definidos abaixo. devem ser alcançados até o final do ensino fundamental, em relação à leitura:

- Use técnicas de leitura silenciosa e leitura expressiva em voz alta.

- Use estratégias apropriadas ao ler vários tipos de texto para analisar o conteúdo; fazer perguntas no início e durante a leitura do texto; pegar pistas úteis para resolver problemas de compreensão.
- Use as informações no título, imagens e legendas para ter uma ideia do texto a ser lido.
- Leia e compare informações de diferentes textos para ter uma ideia de um tema.
- Busque informações em textos de vários tipos e de várias fontes (tabelas, gráficos, mapas, etc.) para fins práticos ou cognitivos, aplicando técnicas para apoiar a compreensão (como sublinhar, construir de mapas, etc).
- Leia textos narrativos e descritivos, realistas e fantásticos, distinguir a invenção literária da realidade.
- Leia textos literários narrativos, em língua italiana contemporânea, e textos poéticos simples, entendendo o significado, as características formalidades mais óbvias, a intenção comunicativa do autor e a expressão uma opinião pessoal fundamentada.

6.2.3.O CURRÍCULO NA ROMENIA

Até que ponto os currículos estão adaptados aos princípios da Educação inclusiva? (UNESCO 2021):

O conteúdo do currículo inclui e representa todos os alunos?

De acordo com o dispositivo legal (Lei da Educação de 2011), os autores incluir elementos sobre a diversidade cultural (etnia, língua, religião) no documentos curriculares: currículo-quadro, programas de estudo, livros didáticos e outros materiais didáticos. Os novos planos de estudos-quadro, aprovados em 2018, mencionam o combate à segregação, discriminação e violência de Gênero sexual. A perspectiva de gênero se reflete no currículo básico e na oferta Currículo Básico Nacional (Eurydice. Sistemas Nacionais de Educação, Romênia, Capítulo 14.2). No entanto, em 2019 não havia elementos explícitos sobre a igualdade de gênero nos currículos do ensino fundamental e médio. Observa-se uma melhora nos currículos e programas recentes: a os programas mais antigos incluíam apenas referências ocasionais à igualdade de gênero, enquanto os programas atuais têm

lições completas sobre este tópico (David et al., 2020). O currículo do ensino fundamental tem seu objetivo é oferecer a todos os alunos a primeira etapa da educação básica. (Eurydice. Sistemas Nacionais de Educação, Roménia, Capítulo 5.2). O plano de estudos do ensino secundário inferior promove a interculturalidade como um dos Habilidades básicas. Permite que você aborde questões relacionadas à educação inclusivo.

O processo de desenvolvimento curricular envolve a participação e contribuição de diferentes partes interessadas?

O Ministério da Educação Nacional estabelece o currículo nacional para educação pré-universitária (pré-escolar, primária e secundária), que inclui quadros, currículos, programas de estudo e livros didáticos. Escolas em colaboração com as Inspeções Escolares dos Concelhos e os representantes dos comunidade local, definir o currículo escolar. Eles levam em conta as necessidades de alunos, escolas e comunidades. O Instituto de Ciências A educação é o órgão chave que desenvolve o novo currículo para Roménia e as orientações para os professores sobre como aplicá-lo (Lei de Educação 2011 e Decisão do Governo 1412/2009).

Existem diretrizes/procedimentos para que os centros educacionais assegurar que o conteúdo do currículo leve em consideração todas as alunos (por exemplo, usando a flexibilidade para lidar com as diferenças devido ao gênero, cultura, religiões, grupos étnicos/nações que vivem no país, sua história e cultura, diferenças relacionadas à deficiência e socioeconômico, a comunidade LGBT)?

A disposição legal obriga o Ministério da Educação Nacional, seus instituições subordinadas encarregadas da aplicação dos planos de estudos e centros de formação de professores para incluir temas relacionados com a diversidade na formação de professores.

Como são utilizados os IEPs (Planos de Educação Individual) pela escola?

A Lei de Educação de 2011 estabelece planos educacionais individuais e portfólios de alunos para incentivar o aprendizado diferenciado para todos os alunos. No ensino fundamental, além de 75% das horas letivas e avaliação de sua disciplina no currículo, os professores podem usar 25% do tempo restante para abordar os planos educacionais individuais dos alunos: aprendizagem corretiva,

consolidação do conhecimento, incentivo desempenho superior. Os planos educacionais individuais permitem projetar e implementar atividades educativas. Eles fornecem objetivos de aprendizagem para médio prazo e adaptam o currículo às necessidades individuais. Essas comissões incluir entre seus membros representantes do setor de educação e proteção infantil. São instituídas por decisão do inspetor Geral do Condado (cf. Despacho do Ministério da Educação Nacional 1985/1305/5805/2016 que aprova a metodologia de avaliação e intervenção integrada relacionada com a certificação do nível de deficiência, a encaminhamento educacional e profissional de crianças com NEE, e a reabilitação de crianças com deficiência e/ou NEE). As comissões também estão relacionadas os Centros de Recursos e Assistência Educacional Regional, e têm várias organizações de um município para outro. Elas decidem os itinerários educacionais para cada aluno com deficiência e/ou no ensino pré-escolar, primário e secundário. Emitem também um certificado recomendando o tipo de escola para cada ano letivo de quatro anos, correspondendo aos ciclos do ensino primário, secundário inferior e secundário superior. (Banco Mundial, sem data, Contrato de Serviço para assessoria no fornecimento de insumos para a elaboração de um projeto da estratégia nacional e plano de ação sobre inclusão social e redução de pobreza (2014-2020) Documento de Referência - Volume II, p.187). As crianças com uma avaliação do setor de proteção infantil têm um plano para recuperação/reabilitação. Este plano promove o desenvolvimento pessoal e social, maximização do potencial, a transição para a vida adulta, autonomia pessoal e da criança para sua inclusão social. Crianças com orientação educacional e profissionais contam com um "plano de atendimento individualizado" pelo comissões de orientação educacional. Inclui serviços e intervenções medidas psicoeducativas necessárias para garantir a reabilitação e o direito à educação de alunos com NEE. O seu objectivo é facilitar a "integração" escolar e desenvolvimento profissional e promover o potencial intelectual, emocional e comportamental da criança, contribuindo assim para a inclusão social (cf. Despacho do Ministério da Educação Nacional 1985/1305/5805/2016 que aprova a metodologia de avaliação e intervenção integradas relacionadas com a certificação do nível de deficiência, o encaminhamento educacional e profissional de crianças com NEE e o reabilitação de crianças com deficiência e/ou NEE). Os

centros de Recursos e A Assistência Educacional Regional, por meio de equipes multidisciplinares, também realizar a avaliação psicossomática de pré-escolares para sua matrícula na série preparatória. Eles fornecem rastreamento, identificação e apoio antecipado para todos os alunos com NEE. Espera-se que os centros Os Recursos e Assistência Educacional do Condado fornecem às escolas, pais e professores o apoio e a assistência profissional necessários para uma educação inclusiva (Lei da Educação 2011, Art. 99).

Existem diferentes currículos ou programas para grupos específicos de estudantes em risco de exclusão (por exemplo, minorias étnicas ou grupos linguística minoritária)?

Os programas escolares alternativos, programas de apoio psicológico e ensino, manuais e metodologias de ensino para alunos com NEE eles são mencionados na Lei da Educação de 2011 (Lei da Educação de 2011). Há mais informações disponíveis para a educação especial. As aulas podem ser organizadas de vários níveis em escolas especiais para alunos com NEE, menores de 17 anos anos, que não concluíram a escolaridade obrigatória. As aulas são baseadas em as matérias básicas do ensino fundamental. pessoas com deficiência menores de 30 anos de idade podem ser educados em casa (Education Act de 2011).

Existem currículos, programas e livros didáticos para educação especial. Eles podem ser independentes ou adaptados da educação geral. os planos de estudo-quadro incluem disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como atividades reabilitação psicopedagógica, socioprofissional e específica. currículos adaptados são aplicados em nível individual, de classe e de grupo. no ano letivo 2019/20 está previsto o início da aplicação dos novos currículos-quadro para a educação especial (Eurydice. Sistemas Nacionais de Educação, Romênia, Capítulo 12 e 14).

O Programa "Segunda Chance" é voltado para jovens e adultos, maiores de 14 anos, em risco, com origens diversas que nunca frequentaram, ou frequentaram parcialmente, a educação primário e secundário inferior.

Eles podem continuar suas atividades profissionais, enquanto completam seus Educação obrigatória. O programa oferece;

- Atividades educacionais.

- Atividades recreativas.
- Atividades de tempo livre para consolidar habilidades já adquirido.
- Atividades de reforço de aprendizagem. 021):

6.2.4 O CURRÍCULO EM PORTUGAL

Em Portugal, as Aprendizagens Essenciais são os documentos que orientam a prática de ensino, a base de referência para a aprendizagem de todos os alunos. Este documento, juntamente com o Perfil do Aluno, é o ponto de referência para avaliação. Os Aprendizados Essenciais foram aprovados em 31 de agosto de 2018 (Portaria 8476-A/2018) e são definidos como Denominador Curricular Comum (Denominador Curricular Comum em Português), referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que todos os alunos devem adquirir durante a escola obrigatória. Quanto ao ensino do primeiro ciclo, está previsto quatro documentos, para cada um dos quatro anos que compõem este nível educacional: primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano.

Esses documentos especificam os objetivos a serem alcançados no primeiros quatro anos de escolaridade. Especificamente, nos primeiros dois anos visa promover o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

- habilidades de comunicação oral (compreensão e expressão) para interagir adequadamente no contexto (tocar mensagens curtas, seguir instruções, responder perguntas, expressar opiniões, compartilhar ideias e sentimentos);
- habilidades de leitura e escrita, como identificar as letras do alfabeto, associar fonemas com seus respectivos grafemas, escrever palavras com diferentes níveis de dificuldade, leitura de palavras isoladas e pequenos textos com articulação e prosódia corretas, sabendo identificar o significado de texto e resume as ideias principais, escreva frases simples e textos curtos uso correto de sinais de pontuação (ponto, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação);
- habilidades de consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintaxe, semântica);
- educação literária, por meio do desenvolvimento de habilidades como expressão de ideias e emoções geradas pela escuta ativa de textos,

compreensão de textos narrativos (sequência de eventos, intenções e emoções dos personagens) e explicar o significado dos poemas ouvido ou lido.

7. INTERVENÇÃO SECUNDÁRIA E TERCIÁRIA DO DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE LEITURA

Uma vez identificadas as pessoas com dificuldades de aprendizagem, decodificação e/ou compreensão de textos, o que fazer para que nenhum aluno ficar para trás e ter o maior sucesso possível? (OCDE, 2016). As administrações com competências educativas devem ter planeado uma série de ações de intervenção. Estes serão intervenção secundária ou reforço educação, quando é identificado como aluno em situação de risco, mas ainda não possui diagnóstico; e/ou intervenção terciária ou apoio educacional, quando já tiver um diagnóstico de TEA na leitura.

Tanto na intervenção secundária quanto na terciária, as pessoas recebem atenção educacional dentro e fora da sala de aula. Mas há duas diferenças. na atenção a ambos os grupos: um, a intensidade do apoio, que serão mais velhos na atenção terciária; e especificidade: se a área mais afetada decodificação, as habilidades de consciência fonológica serão reforçadas, começando alfabetica e fluência; se as dificuldades estão na componente de linguagem oral, vocabulário e compreensão terão que ser trabalhados prioritariamente; mas se em que falha está nos complexos processos de compreensão do texto, que começa a detectar a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, seria necessário ensinar explicitamente aqueles procedimentos gerais e específicos de compreensão de Texto: % s. No entanto, à medida que os livros didáticos se tornam mais complexos, há para abordar as habilidades específicas para entender textos com todas as corpo estudantil.

Outros tipos de intervenções devem ter como objetivo encontrar maneiras de integrar-se à realidade da sala de aula nas melhores condições educacionais e afetivas possível. Em outras palavras, devemos construir uma sala de aula inclusiva que acolha a diversidade de alunos e, neste caso específico, pessoas com TEA em leitura.

Como já foi comentado, as ações de ensino para atender a habilidades deficitárias (veja a seção: Intervenção primária. Atenção educação para alunos com DEA em leitura do currículo); nesta seção, em primeiro lugar, expõe-se a proposta que se faz a partir do DUA para atender a essa alunos em uma sala de aula inclusiva; e, em seguida, discutir as diretrizes que estão sendo seguindo nos países participantes.

No entanto, para além da intervenção dirigida diretamente ao aluno, Outros tipos de ações são necessários, como a articulação entre a escola e a formação inicial e continuada da família e dos professores.

7.1. BUENAS PRÁCTICAS EN ATENCIÓN SECUNDARIA Y TERCIARIA

Todas as administrações educacionais incluem diretrizes sobre como intervir com alunos com TEA na leitura, seja por meio do Plano de Cuidados à Diversidade, seja no Projeto Educacional do Centro ou no Programação Geral Anual.

Mas, em geral, a atenção educacional recebida por esse grupo tende a diferenciar em dois grupos etários: até ao 3º ou 4º Ensino Primário e subseqüentemente. Em ambos os casos recebem atenção dentro e fora da sala de aula, mais de maneira diferente.

Quando a detecção e intervenção são realizadas antes do 3º ou 4º ano do Ensino Primário, os alunos recebem reforço na sala de aula e muitas vezes também, atenção específica fora da sala de aula. Geralmente, essa atenção é realizada dois dias por semana durante uma hora. Às vezes se recebe esse cuidado individualizado, e outras em pequenos grupos; e os profissionais responsáveis desse apoio são o professor de pedagogia terapêutica, a audição de idioma ou ambos, dependendo da necessidade de suportes.

Quando já estão nas séries superiores do Ensino Primário (de 4ª a 6ª curso), dois tipos de ações também são realizados. Dentro da sala de aula há uma adaptação curricular não significativa, que afeta principalmente transmitir melhor a informação escrita (leitura fácil, letras grandes, com suporte de áudio); como adaptar o desempenho das atividades e a participação (menos atividades ou mais tempo para realizá-las; recursos visuais e gráficos para fazer tarefas, trabalhos em grupo com distribuição de atividades ou trabalhos em duplas que facilitar a leitura;

e adaptação na forma de pedir no exame e/ou sua Formato). Por outro lado, fora da sala de aula e do horário escolar, eles participam de programas do sucesso escolar. São grupos de apoio ou reforço de habilidades instrumentais. Muito focado no desenvolvimento de estratégias de compreensão de texto e na estratégias que facilitam o estudo.

No Ensino Secundário (dos 12 aos 18 anos) há menos alunos que recebem esse apoio de leitura. Em parte porque, se tiverem se saído bem no Ensino Fundamental pensa-se que já não precisam dele; e em parte porque, aqueles que se afetaram rejeitam, porque estão em idades muito críticas e querem esconder dos outros suas dificuldades. No entanto, vez mais professores percebem as necessidades deste estudantes (geralmente professores de línguas e literatura) e está se espalhando essa consciência para fazer adaptações não significativas dentro da sala de aula. Embora muitos conselheiros escolares reconheçam as dificuldades que ainda existem para convencer todo o corpo docente das suas necessidades e/ou para aprendam a oferecer-lhes os apoios de que necessitam. Neste trabalho, os conselheiros geralmente estão dispostos a realizar com os professores as adaptações de exames.

Durante o vestibular, as pessoas com TEA podem solicitar beneficiar-se dos mesmos apoios que vinham recebendo no Bacharelado. Algumas das medidas tomadas pelas diferentes universidades é que podem fazer os testes em outra sala de aula, onde é oferecido mais tempo para realizar os exercícios e têm a opção de pedir ou reler e supervisionar as questões do exame do professor.

Na Universidade, com a mediação do Serviço de Apoio à Deficiência, pessoas com TEA na leitura podem se beneficiar de adaptações, Principalmente, na forma de fazer os exames.

Mas, seja nos últimos anos do Ensino Fundamental, como na Educação Ensino Médio ou Universidade, o aluno com DEA geralmente rejeita o adaptações curriculares porque não querem se destacar diante de seus pares. Isso deve ser respeitado. Embora a solução estaria principalmente na normalização da diversidade (e com ela da dislexia) dentro da sala de aula. Desta forma, tanto a pessoa afetada quanto seus colegas entendem o que é a dislexia e a necessidade de acomodações específicas, geralmente não significativo, eles precisam.

No entanto, todos esses processos ainda precisam de melhorias. Porque mesmo em passos muito importantes foram dados neste sentido nos últimos anos, ainda há professores que não entendem completamente a necessidade e/ou o alcance das adaptações currículo não significativo. Um professor pode ser ouvido dizendo: "Eu dou aqueles suportes para ele aprender, mas na avaliação exijo o mesmo e no mesmo condições do que os outros. O que significa, que não foi entendido realmente as dificuldades das pessoas com DEA ou o que significa um intervenção com o DUA.

Em resumo:

É preciso generalizar as boas práticas de atendimento educacional para alunos com TEA em leitura para todas as turmas e disciplinas.

É necessário facilitar o entendimento da DEA em sala de aula antes de iniciar as adaptações curricular.

As adaptações que são feitas devem estar presentes ao longo de todo o processo educacional.

Do ensino à avaliação.

Desde o momento da detecção até a Universidade e até nas oposições.

7.2. O DESIGN DE APRENDIZAGEM UNIVERSAL: ATENÇÃO INCLUSIVA E ATENÇÃO PERSONALIZADA

Universal Design for Learning (UDL) é uma abordagem ou filosofia desenvolvido pelo Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST, 2008) que guias sobre como construir espaços de aprendizagem que permitam responder à diversidade do corpo discente em uma sala de aula inclusiva.

O conjunto de professores que ensinam alunos com TEA, em colaboração com professores especistas, se necessário, deve construir horários de sala de aula flexíveis, abertos e acessíveis para todos os alunos e, neste caso de forma específica, para alunos com DEA em leitura. São ações, que devem ser acordadas por toda a equipe, referem-se a três princípios básicos para uma pessoa se sentir incluída: acessar e compreender as informações que são tratadas em sala de aula; participar com seus pares em diferentes atividades em sala de aula; gerir as emoções e sentir-se motivado para Continue aprendendo com seus colegas.

Então, com base na proposta do DUA e nas diretrizes que oferecidos para atendimento educacional a pessoas com TEA, outras opções serão propostas ações oferecidas a partir dos programas de intervenção PRODISLEX (2010) para desenvolver propostas de cuidado inclusivas e personalizadas.

Princípio sobre o acesso à informação e a compreensão em formação

No que diz respeito ao primeiro princípio sobre o acesso à informação e a compreensão das informações tratadas em sala de aula, sejam elas presentes ou em modalidade oral ou escrita. Esses três níveis devem ser abordados:

Nível 1. Adaptar o formato escrito e a modalidade de acesso ao informações para que pessoas com TEA em leitura possam acessar todas as informações orais e escritas que são trabalhadas em sala de aula. Algumas atuações que pode fazer neste nível são:

- A aprendizagem do princípio alfabético e a fluência devem ser reforçadas leitor em sala de aula com leituras repetidas: participar de um trabalho de teatro, lendo uma história para os alunos de outra turma, elaborando entre toda a sala um audiolivro, dar áudios de histórias...
- O material escrito torna-se textos mais amigáveis ao expandir o fonte da letra e usando uma letra simples; espaçar mais parágrafos do texto; deixando lacunas para você responder às perguntas da lição de casa e/ou exames.
- A informação deve ser oferecida em outras modalidades que facilitem ou substituem o acesso ao conteúdo do texto, tais como: o uso de leitores de texto ao ler do computador, acessar audiolivros ou em pares para que seja outro parceiro que leia em voz alta e a pessoa com dislexia leia seu texto em silêncio.
- A imagem é uma fonte mais direta de acesso ao significado e facilita a compreensão. Por esta razão, o uso de vídeos é útil, eles contêm simultaneamente o conteúdo em linguagem oral com a imagem. gaste mais tempo à explicação das informações gráficas que acompanham os textos impressos (gráficos, mapas, imagens...). Fornecer contornos visuais e/ou as principais informações em caixas. Tenha acesso aos objetos do falado em sala de aula e ser capaz de analisar, manipular...

- Não envie cópias do quadro-negro, nem declarações de outros livros, pois dedicam muito esforço a eles e são atividades que nos supõem ganho cognitivo. Eles podem ler as frases e responder diretamente em seu caderno.

Nível 2. Ofereça opções de compreensão.

- Trazer para a sala de aula textos sobre o mesmo conteúdo, mas com grau de complexidade linguística e que são eles que escolhem qual ler. Assim, pode haver textos de fácil leitura, que são mais curtos, escritos com vocabulário mais próximo, com maior simplicidade gramatical, acompanhados de diagramas ou ilustrações, etc.
- Reserve um tempo para o ensino explícito do léxico do Nível II de textos escritos (Beck et al., 2002). Esse vocabulário que é tão freqüente em textos escritos e menos em linguagem oral. Para fazer isso, eles podem criar glossários ou fazer cartões com o vocabulário que deve ser incorporado: um desenho, uma frase onde esse vocabulário é usado. Quando se encontrar palavras cujo significado lhes parece incerto, facilitar sua busca com dispositivos eletrônicos, o que é mais rápido e, em muitos casos, podem completar seu significado com uma ilustração.
- Reforçar o ensino de estratégias de compreensão de texto: ensinando a usar as ideias principais ou regras macro (de Van Dijk & Kintsch, 1983) para encontrar as ideias principais do texto e identificar a estrutura do texto (Meyer, 1984) e assim poder construir o modelo mental do texto (Johnson-Laird 1985); além de ensinar a compreender os textos descontínuo (Leer.es. Magdalena).

Nível 3. Facilitar a compreensão do discurso oral e do texto escrito.

- Para entender melhor as explicações do professor em sala de aula, as ideias principais devem ser contribuídas pouco a pouco e ligadas. Concentrando a atenção neles, deixando tempo para o assimilar e relacioná-lo com suas ideias anteriores. Você tem que levar em conta que Algumas pessoas com TEA na leitura também têm dificuldades com linguagem oral; e/ou com memória de trabalho. Portanto, não deve saturar com muita informação seguida.

- Para facilitar a compreensão do texto escrito, é conveniente seguir rotinas: começa por atualizar previamente conhecimentos prévios sobre o tema a ser lido O que sabemos sobre... e marque uma leitor objetivo para que ele possa construir um modelo da situação que é conta na leitura, Aprendamos... ; e estratégias são usadas compreensão explícita de textos: o que diz, como pode ser resumido e Ensine-os a fazer resumos, esquemas e/ou aplicar as informações para novas tarefas.

Princípio sobre o fornecimento de meios de ação e representação para realização de atividades e participação em sala de aula

Quanto ao segundo princípio, fornecer meios de ação e representação para que você possa realizar atividades e participar da sala de aula inclusiva, é proposto:

Nível 1. Incentive as pessoas com TEA a realizar a atividade com sucesso.

- Construir diversos ambientes de aprendizagem nos quais eles possam participar com seus pares. Às vezes, assumindo outras partes do tarefas que não estão diretamente associadas à leitura (construir o modelo, representar graficamente um conceito, conceber com outro colega o conteúdo ou a distribuição da informação...); e em ocasiões, enfrentando a tarefa de leitura ou escrita em conjunto com outro parceiro, de forma que a geração de ideias possa recair sobre os dois; mas a tarefa de decodificação no outro parceiro.
- Solicitar que lea em voz alta, notificando no dia anterior o texto que terá que ler para poder prepará-lo com antecedência. A que evitar mandá-lo ler de surpresa. Por outro lado, antes mandá-lo, á que preparar uma leitura para o dia seguinte, e ensine-lha a técnica de leituras repetidas; pronunciar e escrever palavras mais complexas, etc.
- Fornecer mais tempo para completar as tarefas de leitura e escrita, incluindo exames, ou menos atividades serão necessárias.
- Eles contemplam o uso de suportes durante sua realização, como uma computador com corretor ortográfico; use um conversor de voz (língua falada) para texto; e/ou não prestar tanta atenção em como escreve, mas ao conteúdo que comunica.

- Evitar a prática de alguns alunos corrigirem os ditados de outros companheiros.

Nível 2. Facilitar a expressão, seja oral ou escrita.

- Organize ou ensine-os a fazer roteiros ou esquemas para elaborar histórias, escrever trabalhos ou expô-los em na sala de aula; e explicar esses esquemas oralmente e em grupo, antes de fazê-lo individualmente
- Dê a oportunidade de expressar conhecimento sobre diferentes formatos: mural, esboço, desenho, oralmente, com música, um vídeo, encenar uma situação, etc.
- Nos exames, para não forçar a escrita, podem ser solicitados a fazer esquemas visuais sobre o conteúdo, reconhecer informações impressas, relacionar conceitos com setas ou ordená-los para descrever processos...

Nível 3. Promover o desenvolvimento das funções executivas e autorregulação.

- Inicialmente orientar o aluno para atingir os objetivos de aprendizagem que se busca a cada leitura, bem como, na avaliação ser compreensivo em na escolha de estratégias quando o texto não foi compreendeu bem ou não se executou bem a atividade.
- Dar maior protagonismo ao aluno permitindo-lhe formular objetivos de aprender e avaliá-los: o que aprendi, como aprendi, para que serve o que aprendi. É preciso antecipar tempo para este aprendizado.

Princípio para promover múltiplas formas de envolvimento na atividade

No terceiro princípio, proporcione múltiplas formas de envolvimento no atividade, que em estudos recentes costuma ser colocada em primeiro lugar devido à importância que tem, pretende-se:

Nível 1. Capture seu interesse pelo conteúdo dos livros por meio de leituras compartilhado ou colaborativo.

- O clima de leitura na sala de aula deve fazer você se sentir seguro e não julgado por suas dificuldades. Além disso, a pessoa com DEA, como todos os seus pares, eles têm que perceber que o apoio oferecido na escola

são naturais e justas. Não privilégios (Não é natural que se uma criança tem miopia, colocar óculos nela?).

- Inclua momentos e experiências em que mostra suas vivências o sucesso do leitor. Isso é alcançado quando o significado do texto é entendido ou a utilidade do seu conteúdo é verificada. Nesse sentido, que as leituras servir para ser aplicado a um trabalho; que essas obras fazem parte de metodologias ativas em que os alunos, além da leitura, experimentar, manipular ou fazer atividades; e deixar de ser a leitura única maneira de aprender e escrever a única maneira de demonstrar o conhecimento adquirido... favorece a qualidade de vida em sala de aula, da pessoas com DEA na leitura.

Nível 2. Use estratégias para mantê-los se esforçando para aprender.

- Transmitir ao aluno com DEA mensagens de reconhecimento por sua esforço, pois sabe e nota que ele trabalha muito mais do que os outros para obter o mesmo resultado, ou até um inferior. Mas seu esforço é valorizado e dito que serve para moldar seu caráter e para aprender a enfrentar a vida. No entanto, os desafios propostos devem ser ajustadas às suas capacidades e propondo pouco a pouco para que sejam alcançável e experimentar o sucesso. Você também deve saber a relevância de esses aprendizados. Porque todo esse esforço que você faz deve servir para algo importante.
- Mantenha os suportes necessários para avaliar sua leitura e seus papéis (tiramos os óculos do aluno com miopia ao fazer o exame?). Alguns critérios de avaliação terão que ser modificados, como aqueles relacionados à fluência de leitura ou escrita sem erros ortográficos... fluência de leitura e dificuldades de escrita serão tratadas como sintomas das suas dificuldades, não como erros que penalizam.

Nível 3. Ensine-os a gerenciar suas emoções, quando elas produzem ansiedade ou medo de enfrentar diferentes situações de sala de aula na frente de seus colegas. Dentro Às vezes você vai precisar de apoio emocional e treinamento em habilidades sociais, para saber como se encaixar em situações e saber o que

fazer, dizer ou como encarar uma situação. É muito difícil evitar o que os outros pensam, especialmente quando está nesses níveis de formação da personalidade.

- Deixe-o saber que sabemos o que está acontecendo com ele, que há muitas pessoas com DEA na leitura que conseguem e que o lado negativo dessas dificuldades é que Sofra. Para evitar mais sofrimento, você concorda que iremos informá-lo quando vai ler na aula, quando vai ser levado a bordo e que, apesar a tudo, que só realizará a atividade se sentir pronto naquele momento. Pessoas com TEA não querem ser diferentes e muitas vezes se esforçam muito nestas situações.
- Ensine-o a gerenciar como levar para casa as tarefas bem marcadas. Quando eles têm que estudar em casa à tarde, eles devem saber e, portanto, ele deve ser ensinado como alocar seu tempo entre o que é importante e o que é imediato, quando descansar e aprender a usar estratégias de estudo eficientes.

A Figura 24 resume algumas diretrizes para favorecer o atendimento educacional inclusivo que os alunos com TEA devem receber em leitura, com base na estrutura do DUA (CAST, 2008) e com contribuições do Protocolos de atendimento educacional PRODISLEX (2010).

Figure 24. Diretrizes para promover a motivação, o acesso à informação e a participação em alunos com DEA em leitura

MOTIVACIÓN	ACCESO Y COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN	PARTICIPACIÓN
PARA CREAR Y MANTENER EL INTERÉS - Lecturas compartidas o colaborativas - Ambiente de aula seguro y acogedor: normalización de la diversidad; evitando la ansiedad y temor por leer en alto o salir a la pizarra. Ambiente que no juzga - Posibilidad de éxito lector - Aprendizajes funcionales - Trabajo en Grupos - Metodología activas: proyectos, manipulación de material PARA MANTENER EL ESFUERZO - Saber que se tiene que esforzar más pero que le comprendemos y recibe ayudas - Retos lectores adecuados /controlados con ayudas, para que tengan éxito - Conocer la relevancia de las metas - Modificar criterios de evaluación: los síntomas de la dislexia no se penalizan PARA AUTORREGULAR SU CONDUCTA - Gestionar las emociones: rebajar la ansiedad y manejar la situación - Gestionar el estudio: qué hacer, cómo organizarse: secuencia, tiempo...	ACCEDER CON FORMATOS DIFERENTES - Letra del texto más grande - Menos texto en cada hoja o preguntas separadas y con hueco para contestar - Lectores de texto, audiotextos, que otros lean en alto - Videos, esquemas visuales, imágenes Refuerzo de destrezas lectoras: CF; RCG/F (fonema y sílaba); fluidez OPCIONES PARA LA COMPRENSIÓN - Texto adaptado a lectura fácil Enseñanza del léxico de los textos escritos Enseñanza de estrategias de comprensión lectora: parafraseo, ideas principales, organización de los textos. PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA - Acceso a modelos lectores y de interpretación - Guías antes, durante y después de la lectura - Partir de conocimientos previos - Actualizar la organización de ideas - Compartir los significados del texto - Crear un modelo mental para el texto	PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD - Crear diferentes espacios de participación: oral, búsqueda de datos, interpretación de imágenes, gráficos o esquemas... - Dar más tiempo / dar menos trabajo - Anticiparle qué va a leer para que se prepare previamente la lectura - Acceso a normas ortográficas o uso de correctores ortográficos - Conversor de voz a texto PARA QUE PUEDA EXPRESARSE - Guiones para comprender / elaborar textos - Otras formas de expresar un contenido: mural, fotos, videos, grabaciones, - Exámenes: seleccionar información, relacionar conceptos o ideas, ordenarlas ideas, respuestas orales o esquemáticas.. DESARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS - Tener / crear objetivos de lectura - Evaluar la propia comprensión con autpreguntas - Reparar incomprensiones

Fonte: própria.

7.3 ESCOLA E FAMÍLIA DE ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECIFICAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA

A escola, a família e, ultimamente, as associações, lutam para oferecer educação de qualidade para pessoas com DEA.

Tradicionalmente, são eles os agentes educativos (tutor, professores de apoio, psicopedagogo) que detectam as dificuldades de leitura dos alunos e se colocam em contato com as famílias para informá-los sobre o caso de seu filho ou filha, explicar o que significa ter dislexia, informar sobre as medidas e apoios que vão ser oferecer na escola para facilitar a sua aprendizagem e mostrar-lhes como podem ajuda de casa, seja emocionalmente ou na escola. Também ouvir as preocupações das famílias e, na medida do possível, abordar para dar uma resposta

No entanto, as famílias estão se tornando mais bem formadas e a comunicação é mais bidirecional. Assim, às vezes é a família que, observando como sua filho lê em casa ou verifica seus cadernos, informa ao centro que está preocupado por como seu filho está progredindo nesta habilidade. Diante dessas

informações, os professores revisam seu progresso e podem implementar medidas de reforço e/ou apoio, se assim o entenderem.

Uma vez que o DEA é detectado, a família observa o rosto do filho quando ele sai da aula ou exame. Eles vêem como ele passa muitas horas em casa e estudando. Eles tentam incentivá-los e ajudá-los a estudar e desenvolver estratégias eficazes para que eles entendam e memorizem... E quando eles vão falar com os professores, sejam informados de todo o esforço que seu filho está assumindo para realizar tudo o que perguntam (copiar frases, fazer muitos exercícios, estudar...). Esta comunicação é muito pertinente para empreender e modificar algumas das adaptações curriculares não significativas que são feitas com ele: não copiar as declarações das perguntas a serem respondidas, menos exercícios, respostas esquemáticas ou oral, o acordo de que se um dia for tarde demais fazendo a tarefa pode levá-la inacabada...

As associações, por seu lado, estão também a exercer um importante papel na intermediação família-escola. Às vezes, como uma entidade que dialogar e/ou pressionar suas respectivas administrações educacionais a tornarem visíveis essas dificuldades dentro da sala de aula e que protocolos de atuação. Esforços que estão dando frutos.

A ação formativa dessas associações. Às vezes eles participam de sessões que os centros de treinamento da professores projetam para professores mergulharem na DEA na leitura. Outras vezes, são eles quem propõem diretamente aos centros educacionais oficinas de conscientização e treinamento em DEA do ponto de vista emocional e positivo. Emocional porque eles querem transmitir a eles como uma pessoa se sente com a DEA na leitura no ambiente escolar, local onde fundamentalmente leia e escreva-se. Positivo porque eles também afetam os pontos fortes que eles têm e como aproveitá-los em sala de aula: criatividade, desenho, imagem...

Também oferecem aos centros educacionais a possibilidade de realizar oficinas padronização em sala de aula. Muitas vezes a pessoa com DEA não sabe bem o que acontece com eles e recusam a ser tratados de forma diferente de seus colegas na sala de aula. Além disso, a controvérsia pode ser criada quando outros alunos percebem que uma pessoa obtém um privilégio, especialmente em um

campo tão sensível quanto aos exames, se eles não entenderem o porquê. Por esta razão, é importante que antes de iniciar uma adaptação curricular em sala de aula, sejam realizadas oficinas para que toda a sala de aula vivencie o que é a dislexia e perceba as medidas de suporte que será lançado.

As associações são uma grande fonte de ajuda para as famílias que têm filhos com dislexia. As ações visam melhorar e prevenir deteriorar as relações com seus filhos e filhas e ensiná-los a gerenciar e superar dificuldades que possam surgir no ambiente escolar. Sim:

- Eles educam as famílias sobre a dislexia e suas manifestações. Para que não acreditem que seus filhos são preguiçosos e veem suas dificuldades como manifestações da dislexia. Dessa forma, eles entenderão melhor seus filhos e filhas, e eles poderão se comunicar melhor com eles e com os professores.
- Eles falem sobre a importância de compartilhar momentos com seus filhos e filhas fora do estudo. Porque sua infância não deve ser marcada, fundamentalmente, para "uma luta" para fazer tarefas.
- Eles refletem sobre o dilema: que ele não tem hobbies para lhe dar tempo para fazer a lição de casa ou desfrutar de alguma atividade na qual você possa ser competente sem esforço. Porque muitas vezes são punidos privando-os daquilo em que são bons.
- Promovem jogos e experiências que facilitam o seu progresso na leitura, como leituras colaborativas onde a família e a criança se alternam no lendo um livro

Mas também orientam sobre como facilitar a vida escolar de seus filhos:

- Cómo ayudar o supervisar la realización de las tareas. En ocasiones deben supervisar cómo distribuir las asignaturas que el hijo o hija va a trabajar esa tarde, cuánto tiempo dedicar, cómo estudiar. Incluso, a veces, tienen que supervisar actividades de refuerzo que se hacen con el ordenador.
- Como ajudar ou supervisionar a conclusão de tarefas. Às vezes Eles devem supervisionar como distribuir os assuntos que o filho ou filha vai

trabalhar naquela tarde, quanto tempo dedicar, como estudar. Até as vezes, eles têm que supervisionar as atividades de reforço que são feitas com o computador.

- Como colaborar e ser cúmplice dos professores para que seus filhos ou filhas podem estar em um ambiente de sala de aula mais favorável para suas desenvolvimento e aprendizado.

Em resumo:

O professor deve estar preparado para:

Saber transmitir às famílias informações científicas, mas próximas, sobre dislexia e/ou dificuldades de compreensão de textos.

Explique às famílias o que a escola vai fazer para ajudar seus filhos.

Diga às famílias o que elas podem fazer para ajudar seus filhos.

A família e os professores devem:

Acreditar no potencial das pessoas com DEA, oferecer apoio incondicional e ensiná-las a identificar e usar seus pontos fortes.

Coordenar e sentir-se colaboradores de um projeto comum: que o aluno com DEA tenha sucesso na escola.

7.4. NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INICIAL E CONTÍNUA

O comitê de especialistas do National Reading Panel of the United States (2000) também estudaram a relação entre o sucesso na leitura e a formação de professores nos métodos de ensino da língua escrita, mas esse vínculo não poderia ser comprovada porque os estudos analisados não permitiram tirar essas conclusões com rigor científico. No entanto, eles consideraram que a formação de professores era realmente uma variável determinante na detecção e cuidado de DAEs em lendo.

Com base nessa diretriz, uma série de investigações sobre que conteúdo deve ser ensinado nas universidades sobre este assunto (Braunger & Lewis, 2006; Lenski, et al., 2006). Os futuros professores devem estar muito consciente de que as estratégias de ensino-aprendizagem que para a sala de aula deve ser cientificamente fundamentada. Por isso, da Universidade tenta-se fornecer aos

futuros professores esta literatura científica e rigorosa sobre o ensino da leitura e a DEA na leitura; bem como os procedimentos ser atualizado

Mas os professores não sentem que foram bem preparados para ensinar a leitura e atenção a alunos com dificuldades específicas. Em geral, professores que afirmam estar mais bem preparados para ensinar competência leitora são os professores de apoio (professores de pedagogia terapia e audição e linguagem), depois Educação Infantil e Primário e, finalmente, outros especialistas (García e Aguilera, sf).

Outra corrente de pesquisa defende que o que é ensinado na A universidade parte da análise das salas de aula onde os alunos atingem um boa performance. Descubra o que esse professor faz para alcançar esses níveis de leitura e quais são as metodologias eficazes (Hess, et al., 2005).

Alguns dos obstáculos que surgem na Espanha para treinar universitários no ensino da leitura e atenção aos alunos com a DEA são as seguintes:

- Este ensino não está incluído no currículo de idiomas consciência fonológica explícita e intensiva; as atividades de prevenção e detecção de alunos em risco devido a dificuldades de aprendizagem por decodificação, é abordado mais a partir das especialidades ou menções de educação especial do que a formação geral.
- As disciplinas de Língua e Literatura e Didática da Língua e da Literatura tendem a ser mais orientadas para o incentivo à leitura. Mas, há outra séria desvantagem neste treinamento; muitos futuros professores não costumam ser grandes leitores. Desta forma, é mais difícil transmitir o passatempo de leitura.
- O conteúdo sobre o que são DEA na leitura é estudado por professores generalistas em um semestre e dentro da disciplina: Fundamentos psicologia da atenção à diversidade, que é um assunto semestralmente e onde oferecer uma visão geral de todas as necessidades específicas de apoio educacional e, sem dúvida, quase o conteúdo do DEA na leitura é borrado.
- Os alunos que optarem pela menção da Educação Especial no Curso de Licenciatura em Ensino Primário, completam esta formação com a

disciplina Dificuldades Específicas de Aprendizagem, que, além do DEA em leitura (dislexia e dificuldades na compreensão de textos), inclui DEA na escrita (disortografia, disgrafia e dificuldades em expressar escrito), o DEA em matemática (discalculia e dificuldades em resolver problemas) e Distúrbios Específicos no Desenvolvimento da Linguagem (TEDL). O conteúdo é tão amplo que é difícil se aprofundar em tudo com uma disciplina semestrais. Por isso, muitas vezes devem continuar a formação fazendo um mestrado específico.

8. SOBRE O CONHECIMENTO DE QUE O PROFESSORES EM SERVIÇO NAS DIFICULDADES APRENDIZAGEM ESPECÍFICA DE LEITURA

No que diz respeito ao conhecimento que os professores em exercício têm sobre a DEA na leitura, García e Aguilera (sd) fizeram um estudo baseado em pesquisas aos professores, onde foram questionados sobre suas habilidades de ensino. Neste estudo diferenciado entre quatro tipos de conhecimento: (1) conhecimento ou conhecimento sobre teoria do desenvolvimento, didática da linguagem, currículo; (2) saber como ou saber encontrar recursos e desenvolver um programa de ensino-aprendizagem para intervir na sala de aula; (3) saber ser ou habilidades para coordenar e cooperar com a comunidade educativa; e (4) saber ser ou adaptabilidade e flexibilidade no ensino ou formação literária. Professores com menos experiência de ensino percebem-se mais competentes em saber fazer; enquanto os professores com maior experiência consideram que são melhores em saber ser e saber ser. Não no entanto, os professores consideraram importante adaptar-se ao ritmo do aluno e atenção individualizada. Eles dão importância às estratégias de incentivo à leitura, mas sentem que não alcançam bons resultados em suas salas de aula (o que denota uma não há concorrência para realizá-lo). Eles sentem que sua formação inicial foi escassas, embora a formação contínua e o ensino superior melhorem habilidades. Por outro lado, dão pouca importância à inovação no ensino. e é para isso que eles se sentem menos preparados.

Aprofundamento no conhecimento educacional sobre a atenção do alunos com dificuldades de leitura, Guzmán et al. (2015) também descobriram que os professores sabem por experiência própria que esses alunos necessitam de intervenções especificamente dentro e fora da sala de aula. Eles conhecem melhor as intervenções dentro do sala de aula (orientar e apoiar nas atividades, trabalhar a autoestima e motivação); mas eles são bastante ignorantes sobre intervenções especificamente para melhorar suas habilidades de déficit. Ou seja, realizar tarefas consciência fonológica e prática intensiva de regras de conversão; ou que os métodos fonéticos são melhores para pessoas com TEA. Essa falta de treinamento pode ser porque o treinamento em consciência fonológica e fluência leitura são realizadas por professores especializados. atividades que agora eles também precisam fazer parte dos horários de aula dos professores generalistas. Além disso, muitos professores têm ideias erradas sobre os sintomas e diagnóstico das DEA na leitura, o que interfere na identificação cedo deles. Portanto, é urgente a formação neste sentido; mas também testes de triagem generalizados e obrigatórios em todos os centros educacionais para garantir sua identificação.

Portanto, embora a psicologia tenha percorrido um longo caminho no estudo o que e como ensinar, não há boa transferência desses estudos para a prática diária. Os professores precisam de aconselhamento e formação para enfrentar os desafios de atenção à diversidade e formar leitores competentes (Sánchez, 2010).

É responsabilidade da administração educacional treiná-los e isso se reforça em várias frentes, uma delas são os centros de treinamento e pesquisa professor, por exemplo, a comunidade autónoma de Navarra recolhe no programa formação de professores, cursos para melhorar as habilidades que foram mostraram-se deficientes nas avaliações realizadas: compreensão leitora, expressão escrita, leitura de textos descontínuos, leitura digital, compreensão auditiva e expressão oral e habilidades afetivo-emocionais. Outra frente é facilitar a próprios centros educacionais realizam treinamentos internos sobre temas de seu interesse, assim, eles podem solicitar um seminário sobre um tópico que desejam melhorar e, em seguida, entre eles para se organizarem para continuar aprofundando o que aprenderam e trazer para o sala de aula o que foi aprendido. Outros tipos de ações que contribuem para a formação de docentes da DEA, são as licenças para estudos, concursos, prémios, projetos de pesquisa, inovação e elaboração de materiais

curriculares e autoformação. Centros de recursos educacionais também podem ser acessados de cada administração educacional para coletar experiências e materiais, como, por exemplo, em Navarra (CRENNA), em Aragão (ARASAAC), na Andaluzia (CREA Andaluzia) ...

Na página de Leer.es, um recurso educacional dependente do Ministério da Educação e Formação Profissional, excelentes contribuições podem ser encontradas sobre como intervir nas salas de aula e oferecer ajuda. Consulte "Ler para aprender", "Ler para fazer", "Ler ciência", "Aprender a aprender", ...

Em resumo:

A formação de professores é um direito e uma obrigação de todos os professores. Uma responsabilidade que o professor tem para com seus alunos e a sociedade.

Há necessidade de maior capacitação dos professores generalistas para que incluam em sua programação em sala de aula as habilidades que predizem o sucesso na leitura, principalmente a consciência fonológica e a fluência, bem como o ensino de compreensão textual e estímulo à leitura.

A triagem universal ainda é necessária para detectar alunos em risco para que nenhum aluno seja deixado para trás.

9. RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA ATENDER A NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE PESSOAS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM LENDO

O progresso da tecnologia está mudando rapidamente as situações leitores e como a atividade de leitura é realizada. Esta aproxima-se as telas e longe do papel. A leitura está cada vez mais presente em mais áreas da vida e ao longo do dia: acessar informações, saber o que aconteceu no mundo, para comunicar com os nossos próximos ou para estar ciente dos requisitos: notificações, tarefas, avisos...

Os benefícios das novas tecnologias no sucesso da leitura já tentaram ser estudados pelo National Reading Panel (NICHHD, 2000), embora não tenham encontrado evidências científicas suficientes para provar-lo. No entanto, naqueles

anos houve revisões focadas nos efeitos positivos da ajuda assistida por meio de computador como ferramenta complementar no processo de ensino. aprender a ler (Blok, Oostdam, Otter & Overmaat, 2002), como exemplo, o sistema de tutorial virtual de Wise, Ring e Olson (2000) na Universidade do Colorado (EUA).

Desde então, o uso de novas tecnologias tem proliferado em sociedade e no sistema educacional em particular. São então nomeados, muito resumidamente, o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) Comunicação) para aprender e fortalecer os processos básicos de leitura e para a compreensão e composição de textos.

Quanto ao ensino e reforço dos processos básicos de leitura. O uso de uma lousa digital faz parte de muitas práticas de ensino em sala de aula. Existe um banco de atividades de consciência fonológica e aprendizado de vocabulário no Plataforma ARASAAC (Comunidade de Aragão). Além disso, o programa LEEDUCA (vinculado à Universidade de Málaga na Comunidade da Andaluzia) aborda, em forma sistemática e muito bem sequenciada, as cinco habilidades que predizem o sucesso na leitura: consciência fonológica, princípio alfabético, fluência, léxico e compreensão. A isso, podemos acrescentar a leitura coletiva de histórias que permite a teia. Esses recursos são atrativos para os alunos e oferecem a vantagem de multimodalidade e, sobretudo, permitir o processamento auditivo simultâneo com processamento de informação visual (Mayer, 2001)

Na comunidade da Catalunha, dependente da Universidade de Barcelona, O Projeto UBinding foi criado. Um aplicativo para detectar alunos de alto risco a partir do 1º ano do Ensino Primário, e oferecem uma intervenção online, especialmente para trabalhar a fluência e compreensão de leitura nos níveis iniciais educacional. O aluno trabalha em casa com a supervisão da família em sessões de 15-20 minutos e recebe uma intervenção adaptada às suas necessidades, recebendo feedback frequente sobre seu progresso.

Por seu lado, a Comunidade das Canárias desenvolveu oficinas de intervenção específico para alunos com DEA em leitura (INTERDEA), da programas de computador Cognitiva.es e Tradislexia. Este projeto inovador utiliza videojogos e destina-se a alunos do 2º ao 6º ano do Ensino Básico. O talher é desenvolvido durante o horário escolar por meio de atividades autoaplicadas pelos alunos.

escolares através da internet, em onze sessões de trabalho e duas sessões de avaliação, supervisionar o corpo docente o que foi feito pelos alunos a partir de sua própria computador.

Por outro lado, as possibilidades oferecidas pelo computador para a compreensão e composição de textos, bem como para participação em sala de aula, é ajustada perfeitamente às necessidades específicas das pessoas com DEA. Assim, o uso de corretores de texto e, mais ainda, programas que convertem fala em texto eles podem facilitar a escrita e a participação dessas pessoas no trabalho em grupo.

No que diz respeito à leitura, as pessoas com TEA podem se beneficiar de três suportes que facilitam o acesso ao conteúdo do texto. São eles: o fato poder aumentar o tamanho da letra e/ou modificar a fonte ou o tipo de letra, uma vez que o pessoas com DEA lêem melhor a letra "stick" ou simples; o poder de usar o leitor imersivo da Microsoft ou de outros leitores de tela, que destacam a parte do texto que é lido para que possa ser seguido pelo leitor e, além disso, permitem regular a velocidade de leitura; e a possibilidade de fácil acesso ao significado de palavras que aparecem no texto. A tela de um dispositivo (computador, tablet, telefone) permite o acesso a vários tipos de texto. Geralmente, os professores propõem para as páginas de estudo que combinam textos curtos; acompanhado de imagens, vídeos ou áudios, gráficos, artigos jornalísticos complementares que ajudam a entender o conteúdo (Dossiê CERLALC, 2020).

Tenha em mente que a leitura na web pode ser de três tipos diferentes dependendo da finalidade perseguida: leitura de digitalização, leitura leitura imersiva e profunda. Com a leitura de varredura você acessa rapidamente a várias páginas para ter uma ideia da informação que contêm, mas o leitor não está imerso em nenhum deles. Com a leitura imersa, um se isola do mundo mergulhando na trama da história, o que acontece quando um romance é lido. A leitura profunda é aquela usada para construir conhecimento. Novas informações são comparadas com as anteriores e permitem uma repensar criticamente a realidade, desenvolvendo empatia e argumentos (CERLALC, 2000, p. 21).

Mas, principalmente, quando o texto é longo e deve ser aplicado no leitura profunda (para aprender), a compreensão em texto digital é mais pobre do que no

impresso (Singer e Alexander, 2017). Além disso, a variável que se correlaciona com uma melhor compreensão de leitura online não é o momento de uso dos dispositivos digitais, mas o tempo livre dedicado à leitura e, geralmente, isso foi feito na impressão (Stole & Schwipert, 2017). Portanto, se um treinamento específico em compreensão de texto é necessário para todos estudantes, essa necessidade é maior para pessoas com DEA. primeiro na carta imprimir em seguida na tela; com textos curtos e longos; com textos contínuos e descontínuo... Portanto, esses alunos devem receber treinamento específico no tratamento de todas essas informações: como destacar ideias importantes para o objetivo que perseguem; quando passar de um texto mais geral para um gráfico; O que interpretar esses gráficos, mapas, etc...

No entanto, o uso de realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR) pode ser um ponto de virada se aplicado corretamente ao mundo educacional. Seu potencial ainda está para ser descoberto e é inegável que são ferramentas que motivam os jovens. Com eles você pode melhorar a ler e facilitar o aprendizado por meio de livros interativos aumentados em 3D (Dünser & Hornecker, 2007); bem como ensinar habilidades que predizem sucesso na leitura: consciência fonológica, aprendizado e consolidação do início alfabética, desenvolver fluência e prosódia, aprender vocabulário e desenvolver a compreensão oral e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Miranda, A., & Ferreres, A. (2007). Evaluación de la iniciación e inhibición verbal en español. Adaptación y normas del test de Hayling. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 9, 19-32.
- Acosta, V. et al. (2016). Rendimiento lector en alumnado con trastorno específico del lenguaje. Implicaciones educativas sobre diferentes subtipos. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(4), 9-25.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.34963>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. The MIT Press.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge and text genre readers' prediction strategies. *Journal of Reading Behavior*, XX (29), 131-148.

- Agnelli Foundation (Eds.). (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma: Laterza.
- Agrawal, J., et al. (2019). International policies, identification, and services for students with learning disabilities: An exploration across 10 countries. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(1), 95-114.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alves, I., Campos Pinto, P. & Pinto, T. J. (2020) Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects* 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*, 5ª Ed. Editorial Médica Panamericana.
- Ardoin, S. P., et al. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391-404.
- Ardoin, S. P., et al. (2016). Repeated versus wide Reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology*, 59, 13-38.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología* 48(2), S63-S69.
- Baddeley, A.D. (2007). *Working memory, thought and action*. Nueva York, NY. Oxford University Press.
- Balbi, A. et al. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas III*(2,) 153-160.
- Barkley, R. A. (2012). *Barkley deficits in executive functioning scale - children and adolescents (BDEFS-CA)*. The Guilford Press.
- Beck, I. L. et al. (2002). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

- Beck, I. L. et al. (2008). *Solving problems in the teaching of literacy. Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. Guilford Press.
- Biancardi, A., et al. (2016). *BDE-2 Batteria per la discalculia evolutiva. Test per la diagnosi dei disturbi dell'elaborazione numerica e del calcolo in età evolutiva – 8-13 anni*. Trento: Erickson.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.
- Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31, 1027-1050.
- Bishop, D., & Slowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin* 130(6), 858-886.
- Bishop, D., et al. (2009) Children who read words accurately despite language impairment: who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 193-605.
- Black, A., & Alison, A. M. (2007). *A comprehensive guide to readers theatre: enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. International Reading Association.
- Blok, H., et al. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72, 101-130.
- Braunger, J. & Lewis, O. (2006). *Building a knowledge base in Reading*. International Reading Association.
- Bravo Valdivieso, L. et al. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educacional*, 16, 149-160.
- Britton, B. K., et al. (1980). Effects of the organization of text on memory: Tests of retrieval and response criterion hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(5), 620-629.

- Broadbent, R. (2018). *European dyslexia charter 2018* Dyslexia Institute UK. Retrieved from: https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/europe_andyslexia-charter.pdf
- Brown, A.L. et al. (1983). The development of plans for summarizing text. *Child Development*, 54, 968-979.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship). *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Wiley/Blackwell.
- Cain, K., et al. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30(3) 681-694.
- Cain, K., et al. (2004) Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 91, 45-66.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid, Comprension-lectora.org
- Cappa, C., & Giulivi, S. (2012). *Dyslexia across Europe*. Lifelong Learning Programme, European Union Funded Project: Euroface Consulting
- Carballo, M., & Cuadro, A. (2007). *La velocidad de nominación en el déficit lector*. Montevideo. Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Carretti, B. et al. (2005). Updating in de working memory of the good and poor comprehenders. *Journal Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes CEE. *Revista Participación Educativa*, 18, 8-24.

- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Author: The Center for Applied Special Technology.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and Reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Catts, H. W. et al. (2006). Language deficits of poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 29, 278-293.
- CERLALC (Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe). (2020). *Lectura en papel vs lectura en pantalla*. Bogotá (Colombia): Autor. Recuperado de: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Cervera, M., & Toro, J. (2000). *Escalas magallanes de lectura y escritura. TALE2000*. Grupo ALBOR-COHS.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chen, R., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of reading ability: a cross-validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 29, 1- 24.
- Coloma, C., et al. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 26, 351-375.
- Coltheart, M. (1980). Reading phonological recoding and deep dyslexia. En M. Coltheart, K. Patterson & J. Marshall (Eds.), *Deep Dyslexia*. Routledge KeganPaul.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2018). *Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention*. Author. Retrieved from: <https://bit.ly/2LmFYve>
- CONFERENZA STATO-REGIONI DEL 25.07.2012: Schema di accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su "Indicazioni per la

diagnosi e la certificazione diagnostica dei disturbi specifici di apprendimento (DSA)"

Conti-Ramsden, G., et al. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of language and Communication Disorders*, 36(2), 207-219.

Cornoldi C. & Carretti B. (2016). *Prove MT-3 Clinica. La valutazione delle abilità di lettura e comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado*. Firenze: Giunti Edu

Cornoldi, C. & Tressoldi, P.E. (2014). Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XVIII(1), 75-142.

Cornoldi, C., & Oakhill, R. D. (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum.

Cornoldi, C., et al. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: and análisis of single cases. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Lawrence Erlbaum.

Cornoldi, C., et al. (2020). *AC-MT-3 6-14 anni Prove per la clinica*. Trento:Erickson.

Cuetos, F., et al. (2012). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. TEA Ediciones.

Cuetos, F., et al. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.

Cuetos, F., et al. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato – revisada*. TEA Ediciones.

Cuetos, F., et al. (2018). *PROESC. Batería de evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.

De la Cruz, (2011). *Evaluación de la comprensión lectora ECL-I y ECL-II*. Madrid, TEA Ediciones.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C. y L. - N.º 1, de 2 de enero de 2008).

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C. y L. - N.º 142, de 25 de julio de 2016).

Decreto del Ministero dell'Istruzione, Università e della Ricerca n. 5669 del 12.07.2011

Decreto Interministeriale MIUR-MS del 17 aprile 2013. Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto Portugal: Diário da República no 193, I Série-A.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: Diário da República no 237, I Série.

Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho

DGEEC (2018). Necessidades especiais de educação, 2017/2018 [Special education needs, 2017/2018]. Lisboa: DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>.

DGEEC (2020). Inquérito às necessidades especiais de educação nos estabelecimentos de ensino superior, 2019/2020. Lisboa: DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>.

Domínguez de Rivero, M. J. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 8(2), 57-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41080204.pdf>

- Domínguez, A. B., & Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lengua y Educación*, 19(29), 171-181.
- Domínguez, A. B., et al. (2013). *PEALE. Pruebas de evaluación analítica de lengua escrita*. Universidad de Salamanca.
- Duke, N. K. (2014): *Inside information: Developing powerful readers and writers of informational text through project-based instruction*. Scholastics.
- Dünser, A., & Hornecker, E. (2007). An observational study of children interacting with an augmented story book. In *International Conference on Technologies for E-learning and Digital Entertainment* (pp. 305-315). Springer.
- Durán, D., & Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 141-160.
- Dyslexia International. (2017). *Better training, better teaching*. Retrieved from: <https://www.dyslexia-and-literacy.international/wp-content/uploads/2016/04/DIDuke-Report-final-4-29-14.pdf>
- Educação República Portuguesa, Aprendizagens essenciais | articulação com o perfil dos alunos 1º ano | 1º ciclo | português, julho de 2018 http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Country information for Portugal - Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/legislation-and-policy>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Country information for Italy - Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/systems-of-support-and-specialist-provision>
- European Commission. (2018). *Council Recommendation on the 2018 National Reform Programme of Spain and delivering a Council opinion on the 2018*

- Stability Programme of Spain*. Brussels: Author. Retrieved from: <https://bit.ly/2LmEHVa>
- European Commission. (2020). *Achieving the European education area by 2025*, Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-librarydocs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf
- European Dyslexia Association (EDA) (2021). Disability: A 2030 strategy for the European Union. Autor. Retrieved from: <https://eda-info.eu/2021/03/24/disability-a-2030-strategy-for-the-european-union/>
- European Union. (2021). *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Eurydice. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/estudios.html>
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2004). El cerebelo: su implicación en la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(2), 35-58.
- Feola, A., et al. (2013). The protection of individuals affected with Specific Learning Disorders in the Italian Legislation. *Medical Legislation*, 166 (3), 177-181
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Aique.
- Flores, R. M. et al. (2010). *Lectura Inteligente: Un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores, R. M., et al. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades de comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581-605.

- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576.
- Fons, M. (2000). Enseñar a leer y escribir. En M. Bigas & M. Correig, M. (Eds.). *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 157-177). Síntesis.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme, & M. Snowling (Eds.). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (1-19). Whurr Publishers Ltd.
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 329-342.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Fulbright, R. K., et al. (1999). The cerebellum's role in reading: A functional MR imaging study. *American Journal of neuroradiology*, 20(10), 1925-1930.
- Galaburda, A., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36 (Supl. 1), S3- S9.
- García, E., et al. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 3(2) 113-123.
- García, S., & Aguilera, M. C. (s.f.) La competencia docente en la enseñanza de la lectura y su formación desde la perspectiva del profesorado de infantil y primaria. Recuperado en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/120602/6/garasilTFM0620memoria.pdf>
- Gathercole, S., & Baddeley, A. (1993). *Working memory and language*. LEA.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-16.

- González, D., et al. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- González, M. J., et al. (2010). Le comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1-11.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Griffith, L. B., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Guzmán, R., et al. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.
- Hess, F. M., et al. (2005). Finding the teachers we need. Policy perspectives. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492996.pdf>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-31.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hu, M., & Nation I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403-430.
- Huang, Y. et al. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1415.
- Ianes, D., et al. (2013). Light and shadows in the inclusive Italian school system: a reply to Giangreco, Doyle & Suter. *Life Span and Disability*, 1, 57-81
- Informe PISA 2018. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Internacional Dyslexia Association (I.D.A.). (2017). *Información básica sobre*

dislexia. Recuperado de: <http://idarmb.org/wp-content/uploads/2018/03/Dyslexia-Basics-Spanish.pdf>

International Dyslexia Association (I.D.A.). (2014). *Todo lo que la familia debe saber*. Recuperado de: <https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook/>

ISS – Istituto Superiore di Sanità (2011), Disturbi specifici dell'apprendimento. Consensus Conference, Roma, 6-7 dicembre 2010, https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf.

Jiménez, J. E. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema*, 22, 932-934.

Jiménez, J. E., & Gutiérrez, N. (2018). IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura. En, J. E. Jiménez (ed.) *Modelo de respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.

Jiménez, J. E., et al. (2007). *SICOLE-R-Primaria: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador [Software informático]*. Universidad de La Laguna.

Johnson- Laird, P. (1985). Mental models. in Aitkenhead. in A.M., & J. M. Slack. (Eds). *Issues in cognitive modelling* (pp. 81-99). Open University Press.

Katusic, S. K., et al. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort (1976-1982). *Clinic Proceedings*, 76(11), 1081-1092.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 62, 34-41.

Kelso, K., et al. (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(1), 39-57.

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008) Can the simple view deal with the complexities of Reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). All oral reading practice is not equal (or how can I integrate fluency instruction into my classroom?). *Literacy Teaching and Learning*, 11, 1-20.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.). *Special Language: From Humans to Thinking Machines*, (pp. 316-323). Multilingual Matters.
- Leer.es. Madalena, J.I. [video]. *Textos discontinuos*. Leer.es Portal de recursos educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/textos-discontinuos-1-introduccion>
- Leer.es. Sánchez, E. [video]. *Leer es un acto complejo. Apoyos para la lectura*. Leer.es Portal de recursos educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/leer-es-un-acto-complejo-3-apoyos-para-la-lectura>
- Leer.es. Solé, I. [video]. *Leer para aprender*. Leer.es Portal de recursos educativos Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://leer.es/-/estrategias-de-lectura-11-durante-la-lectura>
- Legge 30 marzo 1971, n. 118: "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili."
- Legge 4 agosto 1977, n. 517: "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".
- Legge 5 febbraio 1992, n.104 'Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate'. (GU n.39 del 17-2-1992 - Suppl. Ordinario n. 30)

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 'Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico' (GU n.244 del 18-10-2010) [Law 170/2010 'New regulations on specific learning disorders at school', approved on 8th October 2010 and published on the Official Gazette of the Italian Republic No. 244 on 18th October 2010]

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. Portugal: Diário da República no 91, I Série.

Lei n.º 9/1989, de 2 de Maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 307, de 24 diciembre 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 mayo 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lezcano Barbero, F., & Casado Muñoz, R. (2021). *Análisis de las estadísticas sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en España y Castilla y León. Working paper proyecto AUPAR-T*. Universidad de Burgos. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/working_paper_2_mayo_2021.pdf

López, M. et al. (2017). La gamificación: la enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 17)* ISBN 978-84-697-3849-8.

Lyon, G. R., et al. (2001). Rethinking learning-disabilities. In C. E. Finn Jr., A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Thomas B. Fordham Foundation.

Lyon, G. R., et al. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

- Maggiolini, S., & Molteni, P. (2013). University and Disability: An Italian Experience of Inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 249–262
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. In P. Bertelson (Ed.), *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition* (pp. 65-92). The MIT Press
- Manzano-Soto, N. (Coord.) (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973): Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-200.
- Mayer, R. E. (2001). *Psicología educativa*. Prentice-Hall.
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37, 19-30.
- Meyer, B. J. (1975). Identification of the structure of prose and its implication for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behaviour*, 7, 7-47.
- Meyer, B. J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (comps) *Learning and comprehension of text*. Lawrence Erlbaum.
- Meyer, B. J., et al. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 72-103.
- MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2020). I principali dati relativi agli alunni con DSA, anno scolastico 2018/2019
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Colección Eurydice España-redie. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo.html>
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- MIUR (2012). Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*".
- MIUR (2012). Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimenti, Allegate al Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2012.
- MIUR (2013). Circolare Ministeriale n.8 con oggetto Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*".
- Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Test fonológico inducido*. CEPE.
- Montesano, L., & Valenti, A. (2020). Didattica universitaria e DSA: barriere e facilitatori. In L. Montesano, A. Valenti, C. Cornoldi (Eds.), *LSC-SUA. Batteria per la valutazione dei DSA e altri disturbi in studenti universitari e adulti* (pp. 29-42). Erickson: Trento.
- Morais, J., et al. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.

- Moretti, R., et al. (2002). Reading errors in patients with cerebellar vermis lesion. *Journal Neurology*, 249 (4), 461-468.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165-178.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (vol 3, pp. 269-284) Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Nation, K. (2007). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling, & C. Hulme: *The Science of Reading. A handbook*. Blackwell Publishing.
- Nation, K., et al. (2004). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech-Language Pathology*, 9(2), 131-139.
- NICHD. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (No. 00-4769). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office. Retrieved from: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.
- Nunes, T., et al. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19(7), 767- 787.
- Oakhill, J., et al. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7-9), 657-686.
- OCDE (2016). *Pisa 2015. Resultados Clave*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) (2016). *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:35ac31ee-c2e6-4835-962f-c7d01e757103/xi%20y%20xii%20jornadas%20de%20cooperacion%202010-16.pdf>

- Ortiz, M. R., & Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- Pérez, M., et al. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242.
- Pérez, P., & Zayas, F. (2008). Empezar con buen pie. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en infantil y primer ciclo de primaria y en lengua extranjera. En P. Pérez & F. Zayas. *Competencia en comunicación lingüística* (pp. 1-11). Alianza Editorial.
- Perfetti, C. A., et al. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell.
- Perfetti, C., et al. (2008). Comprehension skills and words-to-text integration processes. *Appl Cognitive Psychology*, 22, 303-318
- PRODISLEX (2010). *Protocolos de detección de las dificultades lectoras y de actuación en el aula* DISFAM. Recuperado de: <https://www.disfam.org/prodislex/>
- Proyecto LEEDUCA. *Hacia un modelo integral de intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura*. Recuperado de: <https://www.leeduca.uma.es/leeduca/>
- Puyuelo, M., et al. (2007). *BLOC- Screening revisado. Batería del lenguaje objetiva y criterial*. Editorial Masson
- Rasinski, T., et al. (2011). Reading fluency. In M. Kamil, et al. Afflerbach. *Handbook of Reading Research* (pp. 286-319). Routledge.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE nº 4, de 4 de enero de 2007).

- Rego, L., & Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 235-246,
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia: Una experiencia personal a través de la investigación*. Paidós.
- Reynolds, D., et al. (2003). Evaluation of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 9(1), 48-71.
- Ribaupierre, A., & Hitch, G. J. (Eds.) (1994). *The Development of working memory*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Educação especial e inclusiva em Portugal*, 17(1), 3-20.
- Romero, J., & González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas*. Edebé.
- Sánchez, E. (coord.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer y que se debe hacer*. Barcelona, Graò.
- Sánchez, E., et al. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Sartori, G., et al. (1995; 2007), *DDE-2. Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva-2*. Firenze: Giunti O.S.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984) Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- Serniclaes, W. (2011). Percepción alofónica en la dislexia: una revisión. *Escritos de Psicología*, 4(2), 25-34.
- Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 304-319
- Singer, L., & Alexander, P. (2018). Reading of paper and digitally. What de past decades of empirical researche reveal. *Review of Educational Research*, 47(6), 1007-1041.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. ICE.
- Soriano-Ferrer, M., et al. (2019). Dificultades de lectura en niños con Trastorno Específico de Lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(1), 1-15.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become learning disabled*. Westview-Harper Collins.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. in R. V. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Ablex.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. In W. J. Freedman (Ed.) *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). Academic Press.
- Stole, H., & Schwipert, K. (2017). Norske, resultater fra ePIRLS-Online informational reading (Norwegian results from e-PIRL-online informational Reading). In E. Gabrielsen (ed.) *Klar framgang!- Leseferdighet pa 4. og 5 trinn i et femtenars perspetiv* (pp. 50-74). Universitet sforlaget.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Suárez, A., Moreno, J., & Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura*

y Escritura. Recuperado de: <http://www.ual.es/alabe>.

- Terrados López, C. (2020). *Revisión y estudio de políticas educativas para la atención de la dislexia a nivel nacional*. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusivas. Universidad de Burgos.
- Tramontana, M. G., et al. (1988). Research on preschool prediction of later academic achievement. A review. *Developmental Review*, 8, 89-14.
- Tressoldi, P.E., et al. (2013). *BVSCO-2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica – 2*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *Reading Teacher (Newark, DE)*, 48, 662-73.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. Department of Economic and Social Affairs Disability. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- United Nations. (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report2020.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra 1980.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press
- Vandermosten, M., et al. (2011). Impairments in speech and nonspeech sound categorization in children with dyslexia are driven by temporal processing difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 593-603.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 137-146.

- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1982). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 33(3), 321-363.
- Werfel, K. L., & Krimm, H. (2017). A preliminary comparison of Reading subtypes in a clinical sample of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2680-2696.
- Wexler, J., et al. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 317- 347.
- Wiig, E. H., et al. (2018). *CELF-5: Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje*. Pearson Clinical & Talent Assessment.
- Wise, B., et al. (2000). Individual Differences in Gains from Computer- Assisted Remedial Reading. *Journal Experimental Child Psychology*, 77(3), 197-235.
- Wise, B., et al. (2000). Individual Differences in Gains from Computer- Assisted Remedial Reading. *Journal Experimental Child Psychology*, 77(3), 197-235.

Webs

IDA. [Asociación Internacional de Dislexia]: <http://www.interdys.org/>

UNESCO: <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4> o
<https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>.

UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

PNUD: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-developmentgoals/goal-4-quality-education.html>

