
Novos Desafios da Educação Inclusiva

Madalena Baptista, José Pedro Cerdeira
(coordenadores)

Ficha Técnica

Título

Novos Desafios da Educação Inclusiva

Coordenadores

Madalena Baptista, José Pedro Cerdeira

Editor

José Pedro Cerdeira (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Direção executiva

Carla Dias (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Revisores

Amélia Marchão (Instituto Politécnico Portalegre – Escola Superior Educação)

Ana Coelho (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Clotilde Agostinho (Instituto Politécnico Castelo Branco – Escola Superior Educação)

Cristina Leandro (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Cristina Sousa Faria (Instituto Politécnico Beja – Escola Superior Educação)

Isabel Ferreira (Instituto Politécnico Portalegre – Escola Superior Educação)

José Pereirinha Ramalho (Instituto Politécnico Beja – Escola Superior Educação)

Madalena Baptista (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Pedro Balau (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Sónia Costa (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Vera do Vale (Instituto Politécnico Coimbra – Escola Superior Educação)

Edição

Editores Escola Superior de Educação de Coimbra

ISBN: 978-989-9145-18-4

Design Editorial e Paginação

José Pacheco

Suporte e formato

eletrónico e PDF / PDF / A

Citação

Baptista, M. & Cerdeira, J. P. (2025). *Novos Desafios da Educação Inclusiva*. Editora ESEC.

(ISBN: 978-989-9145-18-4)

Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

Introdução

O movimento da educação inclusiva tem vindo a consolidar-se como um instrumento importante de construção de uma sociedade mais coesa e solidária, muito em resultado do concurso de duas ordens de razões, que importa destacar, não apenas para as consolidar, como também para as replicar. Por um lado, a acumulação de experiências bem-sucedidas de trabalho entre docentes, técnicos, famílias e organizações da comunidade tem contribuído para rentabilizar recursos e instrumentos dispersos, gerando mais valias para as equipas de trabalho multidisciplinares e produzindo ganhos importantes para todos os alunos, em particular, para os mais necessitados. Por outro, o trabalho de avaliação, identificação, análise e difusão de boas práticas pedagógicas nas salas de aula, tem ajudado a reorganizar as práticas educativas dentro das salas de aula, permitindo que todos os alunos possam aprender mais e melhor, não apenas no sentido de ultrapassarem as suas dificuldades específicas, como também de construírem para uma comunidade futura mais tolerante e aberta à aceitação do valor da diferença. Em ambos os casos, para além de destacar o muito que já foi feito, é igualmente importante manter a determinação de continuar a investir na progressão do caminho traçado, já que há novos desafios para a educação inclusiva a despontar todos os dias.

Entre esses desafios contam-se pelo menos três, para os quais este e-book pretende contribuir com um conjunto de textos onde se apresentam reflexões, propostas de atuação e sugestões de boas práticas, selecionadas com os objetivos de continuar a partilhar conhecimento, a alargar horizontes e a incrementar competências, conhecimentos e recursos. Na suposição de que cada novo contributo, para além de representar um potencial de novas respostas para velhos problemas, é também um instrumento a usar para enfrentar um novo desafio, destacamos a importância de se continuar a investir na formação de professores e educadores, na gestão de recursos dispersos e na mudança de atitudes.

Os capítulos que agora se apresentam reúnem perspetivas e experiências que refletem a realidade atual da educação inclusiva em Portugal, nomeadamente no que se refere ao trabalho com alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), tendo sido elaborados por docentes dos cursos de pós-graduação, de formação especializada e do mestrado em educação especial, contando ainda com a colaboração valiosa de estudantes finalistas do mesmo mestrado. Esta diversidade de vozes traduz não só a riqueza do conhecimento académico, mas também a proximidade às práticas educativas que se desenvolvem diariamente nas escolas.

Nas páginas que se seguem são abordados temas que vão desde os enquadramentos legais e pedagógicos até às estratégias inovadoras para responder às necessidades específicas dos alunos. Pretende-se, assim, oferecer um espaço de reflexão crítica e partilha de saberes, capaz de inspirar profissionais da educação, investigadores e todos aqueles que acreditam na importância de uma escola verdadeiramente inclusiva. Que este eBook seja, portanto, um convite à ação e à construção coletiva de soluções que promovam a equidade e a qualidade educativa para todos.

Os coordenadores

Madalena Baptista, José Pedro Cerdeira

Índice

Educação Inclusiva em Portugal: Conceitos, práticas e agente <i>Sónia Teresa Simões da Costa</i>	6
Comunicação Aumentativa e Alternativa na Educação Inclusiva: Desafios e estratégias para a inclusão de crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação <i>Isilda dos Santos Simões</i>	24
Método multissensorial no ensino de inglês <i>Renata M. Saraiva & Paula C. Neves</i>	38
O impacto da dança movimento terapia na representação do corpo em adultos com perturbação do desenvolvimento intelectual <i>Catarina Morgado & Renata Domingues</i>	64
Perfil de competências do professor de Língua Gestual Portuguesa: propostas para a sua definição <i>Maria Madalena Baptista</i>	84
Tipografia e dislexia: Como diferentes tipos de letra podem influenciar a leitura na infância <i>Maria Fernanda Antunes</i>	97

Educação Inclusiva em Portugal: Conceitos, Práticas e Agente

Sónia Teresa Simões da Costa

(Doutoramento em Ciências da Educação)
Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação,
Rua D. João III, 3030-329 Coimbra, Portugal
ORCID: 000 – 0002 – 1634 – 5869
stscosta@esec.pt

Resumo

O presente texto consiste numa revisão da literatura sobre a educação inclusiva em Portugal, enquadrada no atual quadro legislativo e nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas. A revisão foi orientada pela seguinte questão central: de que forma as políticas públicas, as lideranças escolares, as práticas pedagógicas e o papel do docente de educação especial contribuem para a consolidação de uma escola inclusiva, equitativa e orientada para o sucesso de todos os alunos? Como objetivos, o estudo procurou: (i) analisar os fundamentos conceptuais e legais da educação inclusiva em Portugal; (ii) clarificar a distinção e complementaridade entre educação inclusiva e educação especial; (iii) discutir o papel das lideranças escolares, da supervisão pedagógica e das estruturas de apoio, como a EMAEI e o Centro de Apoio à Aprendizagem; e (iv) refletir sobre o perfil e as funções do docente de educação especial no paradigma inclusivo. Recorreu-se à análise crítica de legislação nacional, documentos orientadores e literatura científica relevante. Os resultados da revisão evidenciam que a concretização da educação inclusiva exige uma transformação organizacional e pedagógica das escolas, sustentada por lideranças comprometidas, práticas colaborativas, formação contínua e monitorização sistemática das respostas educativas. Conclui-se que a educação especial deve ser entendida como um recurso ao serviço da inclusão e que a consolidação de uma escola inclusiva depende de políticas sustentadas, culturas escolares colaborativas e da responsabilização de toda a comunidade educativa.

Palavras-chave: inclusão, educação inclusiva, educação especial, boas práticas, lideranças.

Inclusive Education in Portugal: Concepts, Practices and Agents

Abstract

This paper consists of a literature review on inclusive education in Portugal, framed within the current legislative framework and the educational practices developed in schools. The review was guided by the following central question: how do public policies, school leadership, pedagogical practices, and the role of the special education teacher contribute to the consolidation of an inclusive school that is equitable and oriented towards the success of all students? The study aimed to: (i) analyse the conceptual and legal foundations of inclusive education in Portugal; (ii) clarify the distinction and complementarity between inclusive education and special education; (iii) discuss the role of school leadership, pedagogical supervision, and support structures, such as EMAEI and the Learning Support Centre; and (iv) reflect on the profile and functions of the special education teacher within the inclusive paradigm. A critical analysis of national legislation, guiding documents, and relevant scientific literature. The results of the review show that the implementation of inclusive education requires organizational and pedagogical transformation of schools, supported by committed leadership, collaborative practices, continuous training, and systematic monitoring of educational responses. It is concluded that special education should be understood as a resource in the service of inclusion and that the consolidation of an inclusive school depends on sustained policies, collaborative school cultures, and the shared responsibility of the entire educational community.

Keywords: inclusion, inclusive education, special education, good practices, leadership.

Educación Inclusiva em Portugal: Conceptos, Prácticas y Agentes

Resumen

El presente artículo consiste en una revisión de la literatura sobre la educación inclusiva en Portugal, enmarcada en el actual marco legislativo y en las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. La revisión se orientó por la siguiente cuestión central: ¿de qué manera las políticas públicas, los liderazgos escolares, las prácticas pedagógicas y el papel del docente de educación especial contribuyen a la consolidación de una escuela inclusiva, equitativa y orientada al éxito de todos los alumnos? Como objetivos, el estudio buscó: (i) analizar los fundamentos conceptuales y legales de la educación inclusiva en Portugal; (ii) clarificar la distinción y complementariedad entre educación inclusiva y educación especial; (iii) discutir el papel de los liderazgos escolares, de la supervisión pedagógica y de las estructuras de apoyo, como la EMAEI y el Centro de Apoyo al Aprendizaje; y (iv) reflexionar sobre el perfil y las funciones del docente de educación especial en el paradigma inclusivo. Se recurrió al análisis crítico de la legislación nacional, documentos orientadores y literatura científica relevante. Los resultados de la revisión evidencian que la concreción de la educación inclusiva exige una transformación organizativa y pedagógica de las escuelas, sostenida por liderazgos comprometidos, prácticas colaborativas, formación continua y monitoreo sistemático de las respuestas educativas. Se concluye que la educación especial debe entenderse como un recurso al servicio de la inclusión y que la consolidación de una escuela inclusiva depende de políticas sostenidas, culturas escolares colaborativas y de la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: inclusión, educación inclusiva, educación especial, buenas prácticas, liderazgos.

Introdução

A educação inclusiva representa um compromisso global com a equidade e com a diversidade no contexto escolar. Em Portugal, os avanços legislativos recentes, como os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018, reforçam a necessidade de transformar a escola num ambiente de aprendizagem acessível a todos os alunos.

Torna-se, pois, imperioso analisar os fundamentos legais, o papel das lideranças, as práticas pedagógicas, a formação docente e o envolvimento da comunidade como pilares essenciais para a concretização da inclusão escolar. É também de extrema importância discutir os desafios éticos e emocionais e apresentar algumas das boas práticas implementadas em escolas portuguesas.

A investigação aponta para a necessidade de um compromisso político e pedagógico continuado para consolidar os avanços na educação inclusiva.

Efetivamente, a escola do século XXI enfrenta desafios complexos, resultantes da globalização, das transformações sociais e tecnológicas e da crescente diversidade cultural, linguística e social presente nas comunidades educativas. Neste cenário, a educação inclusiva surge como uma obrigação ética, pedagógica e social, exigindo uma renovação profunda nas práticas escolares e uma liderança educativa robusta que mobilize toda a comunidade para esse propósito (Franco et al., 2022; Pires, 2024).

A construção de uma escola inclusiva e equitativa exige mais do que políticas bem intencionadas ou documentos orientadores. Requer uma liderança comprometida, capaz de mobilizar a comunidade educativa em torno de uma visão partilhada de inclusão. Essa liderança, fundamentada em princípios éticos e numa prática pedagógica crítica e reflexiva, é a chave para transformar as escolas em espaços de pertença, valorização da diversidade e sucesso para todos.

A escola contemporânea em Portugal caracteriza-se por uma crescente diversidade e pela procura ativa da inclusão, refletindo uma significativa mudança de paradigma relativamente à educação especial. O docente de educação especial assume, neste contexto, um papel fundamental na promoção de práticas inclusivas, colaborando com toda a comunidade educativa para garantir o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas necessidades. Impõe-se analisar o papel e o perfil deste docente, em Portugal, com ênfase na educação inclusiva, motivações, formação, avaliação, supervisão, funções e competências, bem como os desafios e perspetivas futuras.

Deste modo, o presente artigo é orientado pela seguinte questão de investigação: *de que forma as políticas públicas, as lideranças escolares, as práticas pedagógicas e o papel do docente de educação especial contribuem para a consolidação de uma escola inclusiva, equitativa e orientada para o sucesso de todos os alunos?* Em consonância com esta questão, definiram-se como objetivos: (i) analisar os fundamentos conceptuais e legais da educação inclusiva em Portugal; (ii) clarificar a distinção e complementaridade entre educação inclusiva e educação

especial; (iii) discutir o papel das lideranças escolares, da supervisão pedagógica e das estruturas de apoio, como a EMAEI e o Centro de Apoio à Aprendizagem; e (iv) refletir sobre o perfil e as funções do docente de educação especial no paradigma inclusivo. Metodologicamente, o estudo assume a natureza de uma **revisão crítica da literatura** baseada na análise interpretativa de legislação nacional, documentos orientadores e literatura científica relevante, de âmbito nacional e internacional, com particular enfoque nos contributos da *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE). Esta abordagem permitiu integrar diferentes perspetivas teóricas, normativas e práticas, proporcionando uma compreensão abrangente dos desafios e das dinâmicas associadas à construção de escolas inclusivas em Portugal.

Fundamentos da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é uma meta essencial para os sistemas educativos contemporâneos, refletindo um compromisso com a equidade, a diversidade e os direitos humanos. Este paradigma propõe uma transformação profunda da forma como entendemos o papel da escola, dos professores e dos agentes educativos, exigindo uma mudança nas práticas pedagógicas, de modo a garantir que todos os alunos aprendam (Ainscow et al., 2006).

Em Portugal, a educação inclusiva tem sido impulsionada por avanços legislativos significativos, nomeadamente pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, em articulação com o Decreto-Lei n.º 55/2018. Estes diplomas introduzem abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a intervenção multinível, permitindo um acesso mais equitativo ao currículo escolar (Almeida, 2019).

A legislação assume que todos os alunos, independentemente das suas características, têm direito à educação de qualidade, sendo reconhecida a diversidade como um valor e não como um obstáculo. Esta visão exige flexibilidade e adaptação do ensino à individualidade de cada aluno (Fernandes, 2013).

As estratégias pedagógicas inclusivas em sala de aula abrangem o ensino diferenciado, o uso de tecnologias assistivas, o trabalho por projetos, o agrupamento flexível e a aprendizagem baseada em problemas. Estas práticas promovem o envolvimento e o sucesso dos alunos, adaptando-se aos seus diferentes perfis de aprendizagem (Tomlinson, 2014).

Ambientes inclusivos favorecem não apenas os alunos com necessidades específicas, mas toda a comunidade educativa. A inclusão promove competências socioemocionais, como empatia e cooperação, além de melhorar o clima escolar (UNESCO, 2020).

Cite-se, a título exemplificativo, em Portugal, a Escola Secundária de Campo Maior que implementou um projeto de tutoria entre pares, para apoiar alunos

com dificuldades, enquanto o Agrupamento de Escolas de Vialonga se destacou pela articulação entre os serviços de apoio e as equipas pedagógicas. Estas experiências ilustram como a colaboração e a inovação podem promover uma inclusão efetiva (Pinheiro, 2021).

Em Portugal, além destas, várias escolas e agrupamentos de escolas têm vindo a desenvolver projetos inovadores em matéria de inclusão, demonstrando que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso institucional, criatividade pedagógica e articulação entre profissionais.

Um exemplo notável é o Agrupamento de Escolas de Vialonga, no concelho de Vila Franca de Xira, que se destaca pela implementação de um modelo colaborativo de intervenção entre docentes e outros técnicos especializados. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) desempenha um papel central na articulação de estratégias pedagógicas e na gestão dos recursos disponíveis, favorecendo práticas de coensino e de planificação conjunta.

Também a Escola Secundária de Campo Maior, no distrito de Portalegre, tem promovido práticas inovadoras, nomeadamente através de um projeto de tutoria entre pares, onde alunos mais autónomos apoiam colegas com dificuldades. Esta iniciativa fomenta não só o sucesso académico, mas também competências sociais e relacionais. A escola investe igualmente na aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), adaptando metodologias e materiais às necessidades individuais dos alunos.

No Agrupamento de Escolas de Mondim de Basto, foi criado um Gabinete de Apoio à Inclusão Escolar, que atua como elo entre a escola, as famílias e os serviços da comunidade. Este espaço funciona como estrutura de escuta, encaminhamento e planeamento de intervenções educativas integradas, envolvendo psicólogos, terapeutas da fala e técnicos especializados em contexto de sala de aula.

Outro exemplo relevante é o Agrupamento de Escolas de Aver-O-Mar, na Póvoa de Varzim, onde se destacam práticas de ensino colaborativo entre professores, o uso de tecnologias assistivas e a criação de programas de mediação de conflitos e cidadania ativa. Estas ações são orientadas para a inclusão social e emocional dos alunos, promovendo ambientes de aprendizagem seguros e cooperativos.

O Agrupamento de Escolas D. Maria II, em Braga, apresenta uma aposta consistente na promoção da formação contínua dos docentes em matéria de educação inclusiva, na dinamização de clubes escolares acessíveis a todos os alunos e no estabelecimento de parcerias com a autarquia e com instituições sociais locais. Esta abordagem comunitária reforça a corresponsabilização de todos os agentes educativos e sociais na construção de uma escola para todos.

No Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, a construção de uma escola inclusiva e centrada no sucesso educativo de todos os alunos assenta numa intervenção articulada entre diferentes estruturas pedagógicas e serviços especializados. A colaboração entre a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva (EMAEI), as técnicas do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e a Mediadora Linguística e Cultural revela-se fundamental na resposta às múltiplas dimensões da diversidade. Esta ação colaborativa tem permitido ao Agrupamento consolidar uma resposta integrada, multidisciplinar e centrada nos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura organizacional inclusiva, equitativa e orientada para o sucesso de todos.

As boas práticas elencadas foram identificadas a partir da revisão da literatura sobre educação inclusiva e da experiência pessoal da autora, que possibilitou o contacto direto e a observação das mesmas em contexto educativo. A seleção destas práticas teve em consideração a sua consonância com os princípios da educação inclusiva consagrados no quadro legislativo português e nos referenciais internacionais.

Importa sublinhar que os exemplos apresentados têm um **caráter ilustrativo**, não resultando de um estudo empírico de campo nem pretendendo constituir evidência representativa ou generalizável, mas antes **ilustrar a diversidade de práticas inclusivas identificadas na literatura e em documentos públicos**, reforçando a viabilidade do paradigma inclusivo no contexto escolar português. A eficácia das práticas inclusivas pode ser avaliada através de indicadores como taxas de retenção, participação em atividades escolares, perceções de bem-estar e resultados académicos desagregados. Instrumentos como questionários de satisfação, observações e análise de planos educativos são essenciais para este acompanhamento (Booth & Ainscow, 2011).

A inclusão educativa é potenciada pela participação ativa das famílias e da comunidade. A comunicação aberta e a colaboração com serviços externos reforçam a resposta da escola à diversidade (Oliveira-Formosinho, 2009).

A consolidação de uma escola inclusiva em Portugal exige o reforço das políticas públicas, a formação adequada dos professores, a participação ativa das famílias e a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e baseadas em evidências. Mais do que uma obrigação legal, a inclusão deve ser entendida como um compromisso ético com a dignidade e o potencial de cada aluno.

Este novo paradigma que assenta no pressuposto de uma escola para todos vem convocar a globalidade dos agentes educativos na ótica de práticas reflexivas constantes. Estas práticas devem ser incentivadas e orientadas pelas lideranças de topo e intermédias, para que se possa fazer uma monitorização constante que abre caminhos para a melhoria das práticas.

A partilha e o diálogo abertos, assim como as temáticas abordadas nas reflexões, fazem com que se tome ainda mais consciência da necessidade de contribuir para a criação de uma escola inclusiva, equitativa e democrática. As práticas de autoavaliação decorrentes das experiências reflexivas nas diferentes estruturas da escola (departamentos, EMAEI, CAA, conselhos de docentes/conselhos de turma...) melhoram certamente o processo educativo, pois é a partir daqui que se

implementam as diferentes medidas e se afetam os recursos, consoante as várias necessidades que se vão aferindo através da reflexão.

As lideranças na promoção da educação inclusiva

A liderança escolar é um pilar fundamental na construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos. Líderes eficazes não se limitam à gestão administrativa, mas assumem um papel visionário e transformador, promovendo a inovação pedagógica e o desenvolvimento de culturas escolares que valorizam a diversidade, a colaboração e a aprendizagem contínua (Franco et al., 2022; Vale, 2021).

É necessário conceber a liderança não como um exercício de poder verticalizado, mas como um processo relacional e partilhado, capaz de gerar transformação organizacional sustentada (Alarcão, 2001).

A eficácia da ação docente está intrinsecamente ligada à existência de lideranças educativas comprometidas com a inclusão. A liderança inclusiva não se limita à administração escolar, mas deve assumir uma dimensão pedagógica, ética e relacional, criando condições estruturais para que a inclusão se concretize de forma sustentável. Um dos eixos centrais dessa liderança consiste em promover ambientes formais e informais de capacitação, reconhecendo que o desenvolvimento profissional não ocorre apenas em contextos de formação estruturada, mas também através da partilha de práticas, da reflexão colaborativa e da aprendizagem entre pares.

Apesar dos avanços legislativos em Portugal — com documentos como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), o Decreto-Lei n.º 54/2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, 2017) — a autonomia das escolas nem sempre é plenamente exercida. Como assinala Afonso (2012), a descentralização muitas vezes resulta numa “autonomia regulada”, na qual as escolas recebem responsabilidades sem o correspondente poder de decisão. Cabe, portanto, às lideranças educativas mediar essas tensões, criando margens reais de autonomia pedagógica e organizacional que possibilitem práticas mais inclusivas e contextualizadas.

Uma liderança inclusiva também se manifesta na forma como se avalia e se escuta os alunos. A avaliação formativa, centrada no progresso individual e no respeito pelos ritmos de aprendizagem, é um instrumento poderoso de inclusão (Franco et al., 2022). Ferramentas como portefólios, autoavaliações e observações contínuas, entre outras, permitem uma compreensão mais rica e holística do percurso educativo de cada aluno. Paralelamente, escutar os testemunhos e opiniões dos alunos — especialmente aqueles com necessidades específicas — contribui para tornar as práticas pedagógicas mais relevantes, humanas e eficazes (Pires, 2024).

A definição de uma visão inclusiva no Projeto Educativo assume um papel central na consolidação de uma escola comprometida com a equidade, a diversidade e o sucesso de todos. O Projeto Educativo é o documento estruturante que define a identidade da escola, os seus princípios orientadores, objetivos e prioridades a médio prazo. Ao integrar uma visão inclusiva, a escola deixa clara a sua orientação ética e pedagógica, afirmando-se como um espaço que promove a justiça social, o respeito pelas diferenças e a valorização de cada aluno como sujeito de direitos (Ainscow et al., 2006).

Este compromisso institucional é fundamental para que a inclusão deixe de ser apenas uma intenção simbólica e passe a constituir uma orientação política e pedagógica concreta. Ao fazê-lo, a escola posiciona-se de forma inequívoca perante a comunidade educativa como uma organização que não exclui, não discrimina e não hierarquiza os seus alunos, reforçando o seu papel enquanto promotora de justiça educativa (UNESCO, 2020).

Simultaneamente, a integração de uma visão inclusiva no Projeto Educativo assegura o alinhamento da escola com o quadro legal e normativo em vigor. Este alinhamento garante coerência entre os princípios que regem a escola e as políticas públicas de educação, assegurando que a prática educativa se desenvolve de forma consistente com as orientações do sistema educativo português.

Uma visão inclusiva atua, ainda, como guia estratégico para a ação pedagógica, influenciando diretamente o planeamento, a definição de prioridades e a tomada de decisões nas dimensões curricular, organizacional e relacional da escola. Permite desenvolver práticas pedagógicas flexíveis, adaptadas aos diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem dos alunos, promovendo ambientes educativos acessíveis e estimulantes (Florian & Black-Hawkins, 2011; Tomlinson, 2014).

Além disso, contribui decisivamente para a construção de uma cultura escolar inclusiva, ao influenciar atitudes, valores e comportamentos de todos os membros da comunidade educativa. A promoção de relações colaborativas, solidárias, empáticas e respeitadoras da diferença é reforçada quando a inclusão se assume como valor central no projeto de escola (Booth & Ainscow, 2011).

A visão inclusiva tem também um papel fundamental na mobilização da comunidade educativa. Ao estabelecer objetivos comuns, fomenta o envolvimento e a corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo — professores, técnicos, alunos, famílias e parceiros externos — promovendo a coesão institucional e o sentimento de pertença (Oliveira-Formosinho, 2009).

Por fim, esta visão fornece uma base sólida para a autoavaliação e melhoria contínua da escola. Permite avaliar a eficácia das práticas inclusivas, o impacto das medidas educativas adotadas e a qualidade das respostas prestadas à diversidade dos alunos. Estimula uma cultura de reflexão crítica, essencial para

o desenvolvimento de práticas sustentadas e para a consolidação de uma aprendizagem organizacional centrada na inclusão (Alarcão, 2001; Franco et al., 2022).

Cada instituição escolar tem uma filosofia própria, uma cultura específica sobre a qual assenta a sua dinâmica de funcionamento. São os líderes que transmitem esta cultura e que promovem a reflexão sobre a mesma!

Apesar dos imensos constrangimentos que se impõem aos líderes, a construção e perpetuação de uma cultura de colaboração e de reciprocidade é fundamental!

A liderança pedagógica inclusiva deve promover uma cultura escolar alicerçada em valores como o respeito pela diferença, a equidade e a corresponsabilização. Isso implica garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou contextos socioculturais, tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem e sucesso (Afonso, 2012; Pires, 2024). Para tal, os líderes devem criar estruturas e procedimentos que sustentem práticas pedagógicas inclusivas, promovam o diálogo aberto e incentivem o envolvimento ativo de professores, alunos, famílias e parceiros comunitários (UNESCO, 2009).

É neste âmbito que as lideranças assumem o papel de supervisão. Ora, “o supervisor poderá assumir um estilo de liderança partilhada, proporcionando poder e conhecimento, no que respeita às características do líder necessárias aos órgãos colegiais” (Gaspar et al., 2012, p. 47).

As lideranças inclusivas fomentam a constituição de redes de apoio entre escolas, universidades, centros de formação e organizações da sociedade civil. Estas redes fortalecem a aprendizagem profissional colaborativa, possibilitando a partilha de experiências, recursos e investigação, além de sustentarem a inovação pedagógica (UNESCO, 2009).

Como referem Gaspar et al., “num primeiro registo de natureza etimológica, importará recordar que o termo *supervisão* integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima” (2012, p. 30), admitindo a perspetiva da “visão global” e assumindo-se vulgarmente como a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar.

Todavia, supervisão e supervisão pedagógica são conceitos que apresentam um significado bem diferente, uma vez que a carga semântica fiscalizadora inerente ao primeiro se dilui no segundo. Supervisionar, pedagogicamente falando, afasta-se de uma intenção controladora ou fiscalizadora e aproxima-se de um cariz de troca, de partilha e de reciprocidade. Assim sendo, as práticas colaborativas e o espírito de entreatajuda, que fazem com que supervisor e supervisionado se encontrem no mesmo patamar, são a base da supervisão pedagógica, afastando-a

da intenção inspetiva da supervisão num sentido organizacional ou até mais lato.

Do que fica dito, depreende-se que o supervisor, na pessoa dos líderes, de topo e intermédios, deve possuir versatilidade e flexibilidade, para fomentar o trabalho colaborativo e reflexivo, sempre partindo de uma postura de interação dinâmica. Deve ser um mediador e um regulador do trabalho do grupo de pessoas de que faz parte. Trata-se de uma perspetiva formativa, colaborativa e cooperativa, não a de um inspetor ou de um avaliador.

O supervisor pode ser considerado um líder, sendo que “a Supervisão Pedagógica é uma ação necessária e unificadora, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes” (Prates et al., 2010, p. 20). Mais, “a Supervisão Pedagógica deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança” (Prates et al., 2010, p. 21). Este “espírito democrático” é fundamental para que a orientação reflexiva por parte do supervisor, que é afinal um líder, aconteça efetivamente.

Desta forma, a instituição escolar necessita de gerar ambientes que desenvolvam uma supervisão pedagógica de carácter reflexivo, em que a principal abordagem seja focada nos problemas, a serem identificados e, através da observação e reflexão das práticas desenvolvidas, orientar de forma a incitar à reformulação e mudança de atitude ou da atividade supervisionada.

Para que a melhoria da instrução seja realidade é necessário desenvolver o potencial individual para a aprendizagem, através do questionamento e da reflexão sistemáticos, recorrendo à colocação e resolução de problemas que promovam uma procura consequente de possíveis práticas alternativas com a incorporação de “estratégias para gerar uma tensão produtiva ou sintónica e para reduzir a tensão distónica”. (Formosinho, 2002, p. 25)

A monitorização da escola inclusiva constitui uma dimensão essencial na consolidação de sistemas educativos equitativos, democráticos e eficazes. Segundo a *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE), a monitorização permite verificar o grau de implementação de práticas inclusivas, identificar obstáculos e orientar processos de melhoria contínua. O documento *Inclusive Education Systems: Standards, Criteria and Indicators* (EASNIE, 2020) apresenta uma estrutura conceptual e operativa robusta que pode ser adaptada ao contexto escolar, ajudando as instituições educativas a desenvolver mecanismos de autorregulação alinhados com os princípios da inclusão.

A EASNIE propõe quatro *standards* fundamentais para avaliar a qualidade dos sistemas educativos inclusivos: (1) acesso equitativo à educação; (2) participação efetiva de todos os alunos; (3) ambientes de aprendizagem de qualidade; e (4) sucesso académico e social para todos (EASNIE, 2020). Estes *standards* são operacionalizados através de critérios e indicadores, permitindo a sua aplicação

concreta em escolas com diferentes características, **sendo implementados e monitorizados em Portugal.**

O primeiro passo para a implementação prática destes *standards* é a sua apropriação conceptual pela comunidade educativa. É fundamental que os diferentes agentes — direção, professores, técnicos, famílias e alunos — compreendam o significado e os objetivos dos *standards*, de modo a garantir uma aplicação participada e contextualizada. A revisão do Projeto Educativo à luz destes princípios pode constituir uma oportunidade estratégica para integrar a inclusão como eixo estruturante da ação educativa (Franco et al., 2022). Uma vez definidos os *standards* prioritários, é necessário adaptar os indicadores à realidade concreta da escola. Essa adaptação exige, por um lado, a seleção de indicadores pertinentes e, por outro, a sua reformulação para uma linguagem clara, mensurável e funcional.

A seguir, devem ser estabelecidos instrumentos de recolha de dados diversificados, utilizando metodologias quantitativas e qualitativas. Entre os instrumentos possíveis destacam-se: (a) questionários a professores, alunos e encarregados de educação sobre perceções de pertença e participação; (b) entrevistas e *focus groups* com representantes da comunidade escolar; (c) observações diretas em contexto de sala de aula; (d) análise documental de relatórios técnico-pedagógicas (RTP) programas educativos individuais (PEI) e planos individuais de transição (PIT), planos de melhoria e resultados académicos; e (e) análise de indicadores administrativos, como taxas de retenção ou absentismo (Booth & Ainscow, 2011).

Com base nestes dados, elaboram-se um plano de monitorização participativo, o qual deve conter objetivos específicos, indicadores selecionados, metas, cronograma, responsáveis e estratégias de devolução de resultados. Este plano pode integrar-se no plano de ação estratégica do agrupamento ou no plano de melhoria contínua da escola (Franco et al., 2022). A monitorização não deve ser vista como uma atividade burocrática, mas como um processo que promove a reflexão crítica, o planeamento estratégico e o ajustamento pedagógico.

Importa, no entanto, sublinhar que a recolha de dados não constitui um fim em si mesma. O verdadeiro valor da monitorização reside na sua capacidade de tomar decisões, mobilizar recursos e transformar práticas. A apresentação dos resultados em conselhos pedagógicos, reuniões de departamento ou estruturas de apoio (como a EMAEI) deve fomentar o diálogo, a partilha de responsabilidades e o compromisso com a mudança.

A última etapa do processo consiste em acompanhar, ajustar e comunicar os resultados da monitorização. Este acompanhamento deve ser contínuo e flexível, permitindo a atualização de indicadores, a incorporação de novas estratégias e a valorização das aprendizagens organizacionais. A divulgação dos resultados à comunidade educativa, por meio de relatórios, *newsletters* ou publicações no *site* da escola, reforça a transparência, a corresponsabilização e a legitimação pública da ação da escola (EASNIE, 2020).

Em suma, os standards da EASNIE oferecem às escolas um referencial europeu sólido, orientado para a justiça social e para a qualidade educativa. A sua aplicação, quando articulada com processos internos de autoavaliação e planeamento estratégico, pode constituir uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e transformar a escola num espaço de pertença e sucesso para todos.

A construção de uma escola inclusiva exige um modelo de gestão assente na articulação entre diferentes níveis de liderança, nomeadamente entre as lideranças de topo, representadas pela direção escolar, e as lideranças intermédias, como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), os departamentos curriculares, os coordenadores de ciclo e os diretores de turma. Esta articulação permite alinhar a visão estratégica da escola com as práticas pedagógicas quotidianas, assegurando coerência, eficácia e justiça educativa.

A direção escolar, enquanto liderança de topo, tem a responsabilidade de definir o rumo estratégico da instituição, expresso no Projeto Educativo e nos diversos planos de ação. No entanto, a sua concretização depende, em larga medida, da intervenção das lideranças intermédias, que têm a responsabilidade de operacionalizar essa visão no terreno. Assim, a articulação entre ambos os níveis de liderança garante que as políticas delineadas se traduzem efetivamente em práticas pedagógicas consistentes e ajustadas às necessidades dos alunos (Franco et al., 2022).

Um dos principais benefícios desta articulação prende-se com a gestão articulada de recursos e de informação. A EMAEI, pela sua proximidade ao contexto de sala de aula e aos alunos, possui dados atualizados sobre situações de aprendizagem, fatores de vulnerabilidade social e necessidades de intervenção. Esta informação é fundamental para a tomada de decisões estratégicas por parte da direção, nomeadamente na alocação de recursos humanos e materiais. A colaboração entre ambas as lideranças permite, portanto, uma distribuição mais equitativa e eficaz dos recursos da escola (Ainscow, 2020).

Adicionalmente, a articulação entre lideranças de topo e intermédias potencia o desenvolvimento de uma liderança distribuída, baseada na partilha de responsabilidades, no diálogo e na cooperação. Esta lógica rompe com modelos hierárquicos tradicionais e valoriza a EMAEI não apenas como uma estrutura de apoio técnico, mas como uma liderança pedagógica intermédia, capaz de promover práticas reflexivas, inovadoras e colaborativas no seio da escola (Alarcão, 2001).

A tomada de decisões informadas e participadas é outro aspeto essencial. A EMAEI, com base na informação recolhida junto dos docentes, técnicos, alunos e famílias, contribui para a identificação de prioridades reais e para a fundamentação de medidas educativas ajustadas ao contexto. Esta partilha de dados com a direção favorece uma gestão mais democrática e uma tomada de decisão mais próxima das necessidades da comunidade educativa (Booth & Ainscow, 2011).

A articulação entre lideranças é também determinante para o sucesso dos

processos de monitorização e melhoria contínua. A EMAEI acompanha a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, fornecendo *feedback* regular à direção sobre a sua eficácia e sobre a necessidade de eventuais ajustes. Este processo de avaliação partilhada permite rever estratégias, redefinir metas e garantir a qualidade das respostas educativas.

Em síntese, a escola inclusiva requer uma estrutura organizativa baseada em lideranças interdependentes, colaborativas e comprometidas com a missão comum de garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos. A articulação entre a direção e as lideranças intermédias, como a EMAEI, não só fortalece a coesão institucional, como contribui para a construção de ambientes educativos mais justos, humanos e eficazes.

Educação inclusiva e educação especial: conceitos distintos e perspetivas complementares

A educação inclusiva e a educação especial são frequentemente confundidas no discurso educativo, apesar de corresponderem a conceitos distintos. A clarificação destas noções é fundamental para evitar leituras redutoras da inclusão e para promover práticas pedagógicas verdadeiramente equitativas e integradoras (Ainscow, 2020). Constitui um princípio orientador e um paradigma educativo que defende o direito de todos os alunos a aprenderem juntos no contexto da escola regular, independentemente das suas características físicas, sensoriais, cognitivas, socioemocionais, linguísticas ou culturais. Este modelo reconhece a diversidade como um valor educativo e centra-se na promoção da equidade no acesso, na participação e no sucesso escolar de todos os alunos (Booth & Ainscow, 2011). Em Portugal, este princípio encontra-se consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva aplicável a toda a população escolar.

Por sua vez, a educação especial refere-se a um conjunto de serviços e intervenções especializadas dirigidas a alunos que necessitam de apoios específicos ao nível da aprendizagem e da participação. Historicamente, esteve associada a modelos segregados e a respostas educativas diferenciadas em contextos separados. Contudo, a evolução das políticas educativas e da investigação científica conduziu a uma mudança de paradigma, defendendo-se atualmente que a educação especial deve funcionar como recurso ao serviço da inclusão, integrada em contextos educativos comuns e articulada com o ensino regular (Franco et al., 2022).

Deste modo, a educação inclusiva abrange todos os alunos e implica a adaptação da escola à diversidade, enquanto a educação especial se focaliza na adaptação do ensino às necessidades específicas de determinados alunos, através de intervenções especializadas. Não se trata de conceitos opostos, mas complementares: a educação inclusiva define o quadro de valores, princípios e organização da escola, enquanto a educação especial disponibiliza recursos

técnicos e pedagógicos que apoiam a concretização desse quadro (Booth & Ainscow, 2011).

Do ponto de vista da formação, o docente de educação especial possui uma habilitação docente de base, complementada por uma formação especializada reconhecida pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

Em Portugal, a especialização em educação especial organiza-se nos grupos de recrutamento 910 (domínio cognitivo e motor), 920 (domínio da visão) e 930 (domínio da audição e da comunicação), previstos no Decreto-Lei n.º 27/2006. Estes grupos refletem diferentes áreas de intervenção, permitindo uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos, sempre numa lógica de integração no contexto escolar regular.

A evolução do perfil profissional do docente de educação especial acompanha as sucessivas reformas legislativas. O Despacho Conjunto n.º 198/99 constituiu um marco na definição das suas funções e competências, ainda num enquadramento legal anterior à atual perspetiva inclusiva. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 3/2008 introduziu avanços, embora mantendo uma lógica assente na categorização dos alunos. A rutura paradigmática ocorre com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que elimina a categorização e propõe um modelo centrado na resposta à diversidade de todos os alunos, através de medidas universais, seletivas e adicionais.

Neste novo enquadramento, o docente de educação especial é reposicionado como mediador, consultor pedagógico e colaborador, assumindo um papel central no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). A sua ação contribui para a flexibilização curricular, para a implementação de práticas de coensino e para a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos (Franco et al., 2022).

O papel do docente de educação especial concretiza-se através de um conjunto de áreas de intervenção que refletem a natureza multifacetada da sua atuação no contexto da escola inclusiva. Estas áreas traduzem-se em funções que vão desde a avaliação especializada até à participação ativa na organização pedagógica da escola, assumindo uma lógica de complementaridade ao trabalho dos docentes do ensino regular.

No domínio da avaliação e identificação, o docente de educação especial desempenha um papel central na identificação das necessidades específicas dos alunos, colaborando nos processos de avaliação pedagógica especializada desenvolvidos no âmbito da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Esta intervenção permite fundamentar a tomada de decisão relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, garantindo respostas educativas ajustadas ao perfil de funcionamento de cada aluno.

Ao nível do planeamento pedagógico, a sua atuação centra-se na cooperação com os restantes docentes na adaptação do currículo e na definição de estratégias

pedagógicas adequadas às características, ritmos e potencialidades dos alunos. Compete-lhe ainda elaborar e acompanhar, de forma colaborativa, os relatórios técnico-pedagógicos (RTP), os programas educativos individuais (PEI) e os planos individuais de transição (PIT), bem como promover a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), contribuindo para a criação de ambientes educativos mais flexíveis e acessíveis a todos.

Na intervenção direta com os alunos, o docente de educação especial presta apoio individualizado e especializado, sempre que necessário, assumindo um caráter complementar à ação do professor do ensino regular. Esta intervenção pode concretizar-se através de práticas de coensino, que permitem a atuação conjunta de diferentes docentes na sala de aula, favorecendo a participação ativa dos alunos e a redução de práticas segregadoras.

A área da consultoria e apoio a docentes evidencia o papel do docente de educação especial enquanto recurso pedagógico da escola. Neste âmbito, apoia os professores na adaptação de metodologias, materiais e instrumentos de avaliação, participando em reuniões pedagógicas e colaborando na definição, implementação e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Relativamente à articulação com famílias e serviços, este profissional promove o envolvimento das famílias nos processos educativos, reconhecendo-as como parceiras fundamentais no percurso escolar dos alunos. Simultaneamente, articula com serviços externos, como terapeutas, psicólogos ou a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), assegurando uma intervenção integrada e coerente.

No domínio da promoção da inclusão, o docente de educação especial assume um papel ativo na sensibilização da comunidade educativa para a valorização da diversidade, contribuindo para a construção de uma cultura de pertença, respeito e aceitação das diferenças. Esta dimensão reforça a inclusão como responsabilidade coletiva e não como tarefa exclusiva de especialistas.

Por fim, na gestão pedagógica e organizacional, o docente de educação especial integra e dinamiza o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), participa na gestão de recursos e na avaliação das medidas implementadas e integra a EMAEI, enquanto elemento permanente ou variável. A sua atuação nestas estruturas reforça o seu papel estratégico na organização da escola e na operacionalização das políticas de educação inclusiva.

Em síntese, a educação especial em Portugal é hoje entendida como um recurso fundamental ao serviço da educação inclusiva. O docente de educação especial emerge como um agente de mudança pedagógica, comprometido com valores de equidade, colaboração e valorização da diversidade, desempenhando um papel essencial na construção de uma escola democrática, inclusiva e centrada no sucesso de todos os alunos.

Reflexões finais

A educação inclusiva, conforme consagrada nos normativos legais em vigor em Portugal, constitui um imperativo ético, pedagógico e social que visa assegurar o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente das suas características pessoais, contextos socioculturais ou necessidades de natureza pedagógica. A sua concretização, contudo, exige mais do que quadros legislativos robustos ou intenções programáticas; impõe-se como um processo contínuo de transformação organizacional, cultural e pedagógica das escolas.

Neste cenário, destaca-se o papel central do docente de educação especial, cuja intervenção especializada, articulada e colaborativa é essencial para garantir respostas educativas eficazes e ajustadas à diversidade do alunado. Este profissional, apoiado numa formação inicial sólida e numa prática de formação contínua e reflexiva, atua não apenas como prestador de apoio direto a alunos com necessidades específicas, mas também como dinamizador de práticas pedagógicas inclusivas, formador de colegas, consultor e mediador entre a escola, as famílias e os serviços especializados.

Contudo, a ação individual dos docentes, por mais competente e dedicada que seja, carece de enquadramento estratégico e de suporte institucional. É neste ponto que sobressai a importância incontornável das lideranças escolares na promoção de culturas inclusivas. As lideranças educativas eficazes são aquelas que mobilizam a comunidade escolar em torno de uma visão partilhada de inclusão, que valorizam o trabalho colaborativo, que incentivam a inovação pedagógica e que asseguram a criação de condições organizacionais propícias ao desenvolvimento de práticas diferenciadas e centradas no aluno.

A liderança inclusiva não se reduz à gestão de processos ou à aplicação de normas; trata-se de um exercício ético e relacional que exige escuta ativa, capacidade de mediação, visão pedagógica e compromisso com a justiça social. Ao fomentar a autonomia profissional dos docentes, ao apoiar o desenvolvimento das suas competências e ao promover estruturas de trabalho colaborativo, as lideranças tornam-se agentes facilitadores de mudança e de melhoria contínua.

Não obstante os avanços registados no panorama educativo português, persistem desafios significativos, nomeadamente a escassez de recursos, a indefinição de funções no seio das equipas multidisciplinares, a necessidade de reforçar a formação contínua e a urgência de consolidar redes de apoio interinstitucionais. Enfrentar esses desafios exige um investimento político e organizacional sustentado, centrado na valorização dos profissionais da educação e na criação de uma cultura escolar inclusiva, democrática e participativa.

Assim, a construção de uma escola inclusiva não se esgota na implementação de medidas pontuais, mas exige uma visão sistémica e integrada, na qual a formação, a liderança e a colaboração entre todos os agentes educativos constituem os alicerces de uma educação verdadeiramente equitativa e transformadora.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2012). *Políticas de gestão escolar e qualidade da educação: Entre a regulação e a autonomia*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Almeida, R. (2019). *Inclusão e diferença: Um novo paradigma educativo em Portugal*. Edições Sílabo.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, R. (Coord.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- EASNIE. (2018). *Inclusive education in Europe: Key policy and practice issues*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fernandes, P. (2013). *Educação inclusiva: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Formosinho, J. (2002). *Organização e gestão da sala de aula*. Porto Editora.
- Franco, M., Alves, I., & Almeida, S. (2022). Liderança inclusiva nas escolas: fundamentos e práticas. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 10(1), 34–51. <https://revistas.rcaap.pt/rpei/issue/archive>
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 29-57. [Doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374](https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374)
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A escola e a inclusão: Um olhar sensível e reflexivo*. Porto Editora.
- Pinheiro, A. (2021). Educação especial: Práticas e desafios na formação especializada. *Revista Educar em Revista*, 37, 1–20. <https://www.scielo.br/j/er/i/2021.v37/>
- Pires, L. (2024). *Educação inclusiva: Lideranças e inovação pedagógica no século XXI*. Edições Afrontamento.
- Prates, M. L., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: Revista de Educação*, 2(1), 45–58. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all>

Vale, A. (2021). *Gestão escolar e cultura organizacional: Novas perspectivas para a educação inclusiva*. UMinho Edições Académicas.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª série, n.º 4.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. *Aprova o regime jurídico da educação especial no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª série-A, n.º 30.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 19 de fevereiro. *Define medidas de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais*. Diário da República, 2.ª série, n.º 47.

Comunicação Aumentativa e Alternativa na Educação Inclusiva: Desafios e Estratégias para a Inclusão de Crianças e Jovens com Necessidades Complexas de Comunicação

Isilda dos Santos Simões

Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

isildasimoes@coimbrasul.pt

Resumo

A educação inclusiva visa assegurar o direito universal à educação, valorizando a diversidade como uma característica fundamental da condição humana. Este paradigma requer respostas pedagógicas diferenciadas e equitativas, que respeitem as necessidades individuais das crianças e dos jovens. A comunicação é uma condição fundamental para a inclusão escolar e social. Contudo, muitas crianças e jovens enfrentam barreiras significativas neste domínio, devido a dificuldades associadas a perturbações específicas do seu desenvolvimento. Este artigo aborda os desafios da educação inclusiva, nomeadamente no que diz respeito à comunicação, pretendendo apresentar, também, uma abordagem ao papel essencial da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e dos produtos de apoio como instrumentos para garantir a participação ativa e o desenvolvimento pleno de crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação. São analisadas estratégias de implementação eficazes da CAA, sublinhando a importância da personalização, da formação das equipas educativas e do envolvimento das famílias.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); Educação Inclusiva; Produtos de Apoio

Abstract

Inclusive education aims to ensure the universal right to education, valuing diversity as a fundamental characteristic of the human condition. This paradigm requires differentiated and equitable pedagogical responses that respect the individual needs of children and young people. Communication is a fundamental condition for school and social inclusion. However, many children and young people face significant barriers in this area due to difficulties associated with specific developmental disorders. This article addresses the challenges of inclusive education, namely with regard to communication, and also intends to present an approach to the essential role of Augmentative and Alternative Communication (AAC) and support products as instruments to ensure the active participation and full development of children and young people with complex communication needs. Effective implementation strategies of the AAC are analyzed, underlining the importance of personalization, training of educational teams and involvement of families.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication (AAC); Inclusive Education; Supporting Products

Resumen

La educacio inclusiva busca garantizar el derecho universal a la educacio, valorando la diversidad como característica fundamental de la condicio humana. Este paradigma requiere respuestas pedagógicas diferenciadas y equitativas que respeten las necesidades individuales de niños, niñas y jóvenes. La comunicacio es una condicio fundamental para la inclusio escolar y social. Sin embargo, muchos niños, niñas y jóvenes enfrentan barreras significativas en este mbito debido a dificultades asociadas con trastornos específicos del desarrollo. Este artículo aborda los desafíos de la educacio inclusiva, en particular en lo que respecta a la comunicacio, y también pretende presentar una aproximacio al papel esencial de la Comunicacio Aumentativa y Alternativa (CAA) y los productos de apoyo como instrumentos para garantizar la participacio activa y el pleno desarrollo de niños, niñas y jóvenes con necesidades comunicativas complejas. Se analizan estrategias efectivas para implementar la CAA, enfatizando la importancia de la personalizacio, la capacitacio de los equipos educativos y la participacio de las familias.

Palabras clave: Comunicacio Aumentativa y Alternativa (CAA); Educacio Inclusive; Productos de Asistencia

Introdução

A educação inclusiva afirma-se como um imperativo ético e legal, sustentado por diversos normativos que consolidam o direito de todos à educação e à valorização da diferença. Este paradigma propõe um sistema educativo que reconheça a diversidade como traço fundamental da condição humana, pressupondo respostas pedagógicas ajustadas às especificidades de cada criança e jovem. A equidade surge, assim, como princípio orientador, defendendo a disponibilização de recursos diferenciados que promovam oportunidades justas de aprendizagem e participação. Conforme referido no Pereira (2018), “as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação” (p. 29).

A nível internacional, a OCDE (Cerna et al., 2022), no *Review of Inclusive Education in Portugal*, reconhece que Portugal tem vindo a consolidar um quadro robusto de educação inclusiva, orientado para responder às necessidades de todos os alunos. No entanto, persistem desafios significativos, como diferenças nos resultados de aprendizagem e bem-estar de alunos provenientes de contextos desfavorecidos, famílias de baixos rendimentos ou com antecedentes migratórios (Cerna et al., 2022, pp. 13-14).

Entre os grupos que enfrentam maiores desafios encontram-se as crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação, para quem a linguagem oral pode ser inexistente ou severamente limitada, tornando essencial a utilização de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para garantir a sua participação ativa nos processos de ensino e nas interações sociais na escola. A ausência de meios comunicativos eficazes aumenta a frustração, o risco de isolamento e compromete a construção de relações significativas, afetando a integração social e emocional (von Tetzchner et al., 2000).

A implementação eficaz da CAA enfrenta diversas dificuldades estruturais e pedagógicas. Entre estas destacam-se a limitação de recursos humanos especializados, a falta de formação adequada das equipas educativas, desigualdades territoriais e a inexistência de espaços apropriados para o trabalho individualizado, fatores que comprometem a consistência das intervenções, como veremos ao longo deste artigo. A rotatividade frequente das equipas e a frágil articulação entre escola, família e serviços de apoio dificultam ainda a continuidade do acompanhamento e a coerência do processo educativo. O relatório *Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030)* documenta várias destas dificuldades no que concerne à inclusão (Capucha & Pedroso, 2025, pp. 45, 59, 61).

Diante deste cenário, torna-se imprescindível adotar estratégias colaborativas entre docentes, técnicos e adultos de referência, promovendo uma articulação efetiva entre os diferentes níveis de apoio. A superação destes desafios requer

reorganização estrutural e pedagógica das escolas, sustentada por políticas públicas que assegurem recursos humanos e materiais suficientes, garantindo condições que favoreçam equidade, sustentabilidade das práticas educativas e participação efetiva de todos os intervenientes.

Desafios atuais da educação inclusiva em Portugal

A concretização de uma educação inclusiva efetiva enfrenta obstáculos complexos e interligados, alguns acima já referidos, que comprometem a qualidade das intervenções pedagógicas e o acompanhamento individualizado dos alunos (Colaço & Piscalho, 2022).

Além disso, persistem atitudes e práticas pouco inclusivas, muitas vezes enraizadas em desconhecimento ou preconceito, que dificultam a criação de ambientes escolares acolhedores e equitativos. Segundo a Cerna et al. (2022, p. 14), embora Portugal tenha implementado medidas progressivas para apoiar a diversidade e o desenvolvimento profissional dos docentes, continuam a existir lacunas significativas na formação inicial e contínua em diversidade, equidade e inclusão, bem como uma visão restrita da diversidade centrada sobretudo nos alunos com necessidades educativas específicas (Colaço & Piscalho, 2022).

A diversidade de perfis e necessidades destes alunos exige respostas pedagógicas flexíveis, diferenciadas e ajustadas a cada contexto. Contudo, constrangimentos de natureza estrutural, como a rigidez curricular ou a dimensão das turmas, dificultam a operacionalização dessas respostas. Acresce que a articulação entre escola, família e serviços especializados, fundamental para a coerência e eficácia das intervenções, se revela muitas vezes fragilizada por falhas de comunicação, insuficiente coordenação e limitações de recursos, comprometendo a continuidade do processo educativo.

Adicionalmente, os contextos escolares enfrentam dificuldades em assegurar a participação plena destes alunos em todas as atividades, incluindo sociais e culturais, limitando a sua integração efetiva na comunidade escolar. A superação destes desafios depende de abordagens colaborativas, formação adequada dos profissionais e políticas públicas que garantam recursos e condições equitativas de aprendizagem para todos

A educação inclusiva e o direito à comunicação: do princípio à prática

Entre os direitos que sustentam a educação inclusiva, o direito à comunicação assume um papel central, particularmente para crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação. Garantir este direito é condição essencial para a participação ativa nos contextos educativos e sociais, permitindo que todos os alunos possam expressar necessidades, escolhas e opiniões de

forma significativa.

Neste contexto, a CAA constitui uma resposta fundamental às limitações da linguagem oral, ao ampliar as possibilidades de expressão e interação. Para além de facilitar a participação nos processos educativos, a CAA contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima, promovendo percursos de inclusão mais consistentes e ajustados às necessidades individuais.

Através dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, as crianças e jovens conseguem comunicar de forma mais funcional com os seus pares, professores e outros interlocutores significativos, exercendo maior controlo sobre as suas vivências e sobre o seu percurso educativo. Como referem Delgado-Santos e Vigara-Cerrato (2021), a CAA possibilita que pessoas com dificuldades na fala se expressem de forma eficaz em diferentes contextos, recorrendo a meios ajustados às suas capacidades, como gestos, símbolos visuais ou tecnologias digitais, como mais à frente se descreverá.

Os produtos de apoio desempenham um papel relevante neste processo, ao contribuírem para a remoção ou minimização de barreiras à aprendizagem e à participação. Embora assumam particular importância no domínio da comunicação, estes recursos estendem-se também a áreas como a mobilidade, a escrita, o acesso ao currículo e a socialização, enquadrando-se num paradigma mais amplo de tecnologia educativa orientado para a equidade.

A eficácia dos produtos de apoio e das estratégias de CAA depende, contudo, de uma seleção criteriosa e centrada nas necessidades do utilizador. O recurso mais eficaz não é necessariamente o mais sofisticado, mas aquele que melhor responde aos objetivos comunicativos e funcionais definidos. Neste sentido, Clofent-i-Torrentó et al. (2022) sublinham que não existem metodologias universais, sendo indispensável que os planos de intervenção sejam personalizados, monitorizados e ajustados de forma contínua, em função da evolução das necessidades e das características do contexto.

A implementação eficaz da CAA exige mais do que a simples disponibilização de recursos. Requer investimento contínuo na formação das equipas educativas, uma articulação transdisciplinar consistente e uma colaboração próxima com os contextos de vida da criança.

Importa ainda destacar a relevância da intervenção precoce. A identificação atempada de dificuldades comunicativas e a introdução precoce da CAA constituem estratégias determinantes para potenciar o desenvolvimento global das crianças e jovens, prevenir o agravamento das barreiras à participação e promover contextos educativos mais inclusivos. Os benefícios desta abordagem têm vindo a ser amplamente reconhecidos, refletindo-se no aumento do recurso à CAA como instrumento de suporte ao percurso educativo.

Assim, garantir o direito à comunicação através da CAA e dos produtos de apoio é uma condição indispensável para a concretização de uma escola

verdadeiramente inclusiva. Mais do que assegurar o acesso à aprendizagem, trata-se de promover a participação efetiva, a autodeterminação e o sucesso de cada criança, independentemente da sua forma de comunicar.

Comunicação aumentativa e alternativa: conceitos e finalidades

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) integra um conjunto de métodos, estratégias e tecnologias que visam ampliar ou substituir a fala, proporcionando meios eficazes de expressão a pessoas com limitações significativas na comunicação oral (National Autistic Society, 2023).

Como sublinham Delgado-Santos e Vígara-Cerrato (2021, p. 27), todas as pessoas são capazes de comunicar, ainda que essa comunicação se manifeste apenas através da expressão de sensações básicas, como dor, fome ou desconforto. Neste sentido, a CAA não cria a comunicação, mas oferece meios que permitem torná-la mais acessível, funcional e socialmente significativa. O desenvolvimento de tecnologias emergentes tem ampliado estas possibilidades, disponibilizando alternativas inclusivas para indivíduos com restrições comunicativas específicas. Segundo Clofent-i-Torrentó et al. (2022), os avanços tecnológicos têm facilitado a criação de dispositivos cada vez mais personalizáveis, contribuindo para responder às necessidades de pessoas com maiores necessidades de apoio (p. 11-12).

A CAA pode assumir uma função aumentativa, quando complementa a fala existente, ou alternativa, quando a substitui. Em ambas as modalidades, constitui um meio fundamental para a expressão de desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, permitindo que cada pessoa comunique de forma eficaz nos diferentes contextos da sua vida. Deste modo, a CAA ultrapassa uma lógica meramente compensatória, afirmando-se como um recurso estruturante para a participação ativa e a inclusão (Beukelman & Mirenda, 2013; von Tetzchner et al., 2000).

A utilização da CAA pressupõe uma abordagem centrada na pessoa, que considere o seu perfil comunicativo, as capacidades cognitivas e motoras e os contextos social, educativo e familiar em que se insere. De acordo com a *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC), a CAA visa garantir a comunicação nas suas dimensões expressiva, recetiva, social e funcional, reconhecendo-a como um direito humano fundamental. Esta perspetiva implica a criação de ambientes comunicacionalmente acessíveis, que permitam a todos os indivíduos exercer o seu direito à expressão, à interação e à construção de relações significativas.

Para além de facilitar a comunicação imediata, a utilização consistente de sistemas de CAA pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e académicas, apoiar a aquisição da linguagem, favorecer a literacia e promover aprendizagens em diferentes contextos. O acesso a estes

recursos constitui, assim, um fator potenciador do desenvolvimento global e da participação ativa na vida escolar e social.

Com o avanço contínuo da tecnologia, torna-se evidente a importância da personalização e da monitorização sistemática das intervenções, uma vez que as necessidades comunicativas se transformam ao longo do tempo e variam consoante os contextos. Como referem Clofent-i-Torrentó et al. (2022), a adaptação contínua dos sistemas de CAA é um elemento central para a sua eficácia.

A implementação da CAA requer, por fim, o envolvimento de equipas transdisciplinares e uma postura ética que valorize a diversidade das formas de comunicação e respeite a identidade comunicativa de cada indivíduo. Ao assegurar o acesso à comunicação a quem dela mais necessita, a CAA constitui uma resposta estruturante às barreiras comunicativas, com impacto direto na inclusão escolar, social e emocional dos seus utilizadores.

Produtos de apoio à comunicação: tipologias e potencialidades

No âmbito da CAA, os produtos de apoio à comunicação constituem recursos centrais para operacionalizar o direito à expressão e à participação de crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação. Estes apoios, que podem assumir diferentes níveis de complexidade tecnológica, visam promover a funcionalidade comunicativa, a autonomia e a inclusão em diversos contextos educativos, sociais e da vida quotidiana. A sua seleção deve assentar numa avaliação cuidada e individualizada do perfil do utilizador, considerando capacidades motoras, cognitivas e sensoriais, preferências comunicativas e contextos de uso. Tal como sublinham Clofent-i-Torrentó et al. (2022), não existe uma solução universal em CAA, sendo essencial que os recursos sejam personalizados e ajustados de forma contínua, acompanhando a evolução das necessidades e dos objetivos funcionais de cada criança ou jovem.

Os produtos de apoio à comunicação podem organizar-se em diferentes tipologias, desde recursos de baixa tecnologia, como pranchas e tabelas de comunicação, cadernos personalizados e sistemas de símbolos organizados em grelhas, até dispositivos de média e alta tecnologia. Os primeiros caracterizam-se pela simplicidade, baixo custo e facilidade de utilização, sendo particularmente adequados em fases iniciais da comunicação aumentativa, na medida em que apoiam a organização do pensamento, a intencionalidade comunicativa e o desenvolvimento da linguagem (Beukelman & Mirenda, 2013; Encarnação et al., 2015). As soluções de média e alta tecnologia incluem comunicadores eletrónicos com síntese de voz, tablets com software específico de CAA e sistemas de varrimento automático, oferecendo maior flexibilidade comunicativa, construção de mensagens mais complexas, personalização do vocabulário e armazenamento de conteúdos frequentemente utilizados (Beukelman & Mirenda, 2013). Em

situações de limitações motoras significativas, podem ser complementadas com sistemas de acesso alternativo, como o controlo pelo olhar ou botões adaptados, garantindo o acesso funcional à comunicação mesmo em contextos de elevada dependência física (Beukelman & Mirenda, 2013; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010).

A eficácia destes produtos não depende apenas das suas características técnicas, mas, sobretudo, da forma como são integrados nas práticas pedagógicas e nas relações do quotidiano. A sua utilização significativa pressupõe que docentes, terapeutas, assistentes operacionais e outros profissionais envolvidos estejam capacitados para adotar práticas de comunicação multimodal e comprometidos com uma abordagem centrada na pessoa. A articulação entre os diferentes intervenientes, enquadrada por uma cultura escolar inclusiva, é essencial para assegurar um uso consistente, contextualizado e funcional destes recursos, potenciando a aprendizagem e a participação social.

Estes produtos revelam-se particularmente relevantes em contextos como a perturbação do espectro do autismo, a paralisia cerebral, a multideficiência, a síndrome de Down e diversas doenças neuromusculares, em que as limitações na fala comprometem a comunicação funcional (von Tetzchner et al., 2000). Nestas situações, os sistemas de acesso alternativo assumem especial importância, ao permitirem o uso eficaz da CAA em ambientes digitais e o acesso a soluções comunicativas mais complexas (Encarnação et al., 2015; von Tetzchner et al., 2000). Não obstante o seu potencial, persistem desafios estruturais que podem comprometer a equidade no acesso, nomeadamente a escassez de recursos humanos especializados, a elevada rotatividade das equipas educativas e a atribuição tardia dos equipamentos. Estas limitações reforçam a necessidade de políticas educativas e de modelos de gestão escolar que assegurem um acesso consistente, atempado e sustentável aos apoios comunicativos.

Em síntese, os produtos de apoio à comunicação não devem ser entendidos apenas como ferramentas tecnológicas, mas como mediadores essenciais da aprendizagem, da interação social e da autodeterminação. Quando selecionados e implementados em articulação com práticas pedagógicas inclusivas e centradas nas necessidades e nos direitos da criança ou do jovem, tornam-se instrumentos fundamentais para promover oportunidades reais de participação, pertença e desenvolvimento integral, constituindo uma responsabilidade partilhada por todos os intervenientes no processo educativo.

Estratégias para implementar a comunicação aumentativa e alternativa em contexto educativo

A implementação eficaz da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) vai muito além da disponibilização de tecnologias ou materiais específicos. Trata-se de um processo complexo, contínuo e colaborativo, centrado na criança, que exige articulação entre avaliação, planeamento, formação, monitorização e

envolvimento ativo de todos os agentes educativos e familiares.

O primeiro passo consiste numa avaliação individualizada, que ultrapasse a mera caracterização diagnóstica e abranja os domínios cognitivo, motor, sensorial, linguístico, social e emocional, bem como os recursos e barreiras presentes no ambiente. Esta avaliação deve centrar-se na funcionalidade da comunicação, isto é, na forma como a criança expressa necessidades, compartilha informações e participa nas interações sociais. É conduzida por uma equipa transdisciplinar, capaz de construir uma visão global das necessidades comunicativas, e serve de base para a seleção adequada das ferramentas de CAA, considerando fatores como capacidades auditivas e visuais, motricidade fina e grossa e características específicas da comunicação (Pais, 2022, p. 20).

Com base na avaliação, elabora-se um plano de intervenção individualizado, com objetivos comunicativos específicos e significativos, centrados em situações reais do quotidiano escolar, familiar e comunitário. A comunicação torna-se, assim, uma ponte para o envolvimento ativo da criança, seja para pedir ajuda, manifestar preferências, fazer perguntas ou contar histórias.

Para ser eficaz, a CAA deve ser integrada transversalmente em todos os contextos em que a criança participa — momentos de transição, recreio, refeições, jogos, atividades de grupo, terapias e ambientes comunitários. A presença visível e acessível dos sistemas, o seu uso pelos adultos como forma de modelação e a adaptação de rotinas e materiais são essenciais para que a CAA faça parte do quotidiano e não funcione apenas como ferramenta ocasional.

A literacia comunicacional dos adultos é determinante para o sucesso da implementação. Educadores, professores, terapeutas, assistentes operacionais e famílias devem compreender os fundamentos da CAA, dominar o uso técnico dos sistemas e adotar uma postura facilitadora e responsiva. A formação contínua, orientada para a prática, deve incluir estratégias de modelação natural e a utilização funcional dos sistemas em diferentes contextos, promovendo a consistência e a relevância do uso da CAA.

A promoção de interações significativas com os pares é igualmente crucial. A formação dos colegas e a criação de atividades que envolvam todos os alunos no uso da CAA favorecem a inclusão, reduzem o estigma e ampliam as oportunidades comunicativas.

A implementação da CAA deve ser gradual e ajustada às competências da criança. Recursos de baixa tecnologia podem ser introduzidos inicialmente para ensinar o valor da comunicação e facilitar a aprendizagem da intencionalidade comunicativa, evitando sobrecarga cognitiva. À medida que as competências evoluem, os sistemas podem ser enriquecidos e adaptados, mantendo-se adequados às capacidades do utilizador.

A monitorização contínua permite ajustar vocabulário, reorganizar grelhas, alterar modos de acesso e reavaliar objetivos. O sistema ideal é aquele que evolui com

a criança ou jovem, sem se tornar obsoleto ou limitador. A flexibilidade é, assim, uma condição essencial da qualidade da implementação.

A participação das famílias ultrapassa o uso doméstico dos sistemas, envolvendo a partilha de conhecimento sobre a criança ou jovem, a valorização das suas competências comunicativas e o reforço do uso da CAA em diferentes contextos de vida (Ferreira, 2018). Do mesmo modo, a colaboração entre todos os membros das equipas educativas, sejam professores, terapeutas, psicólogos, entre outros, é fundamental para garantir a coerência das estratégias e a continuidade das oportunidades de comunicação. A ausência de comunicação entre os elementos da equipa compromete a eficácia das intervenções e limita o impacto da CAA na participação e inclusão dos alunos (Ferreira, 2018).

Em suma, a implementação da CAA não se limita à escolha de um dispositivo ou à introdução de um sistema aumentativo ou alternativo. Trata-se de um processo educativo estruturado, que exige compromisso, competência e cooperação. Quando implementada com intencionalidade e consistência, a CAA transforma práticas, relações e possibilidades de interação, garantindo a participação plena da criança ou jovem em todos os contextos educativos e sociais e assegurando o direito universal à comunicação.

Impacto da comunicação aumentativa e alternativa na vida das crianças e dos jovens

A prática consistente e bem orientada da CAA tem revelado impactos significativos e duradouros no desenvolvimento global de crianças e dos jovens com necessidades complexas de comunicação. Muito para além do seu valor funcional, a CAA constitui uma via concreta para o exercício pleno do direito à expressão, influenciando positivamente o bem-estar, a autonomia e a construção de vínculos sociais significativos.

Um dos efeitos mais transformadores da implementação da CAA é a promoção da autoestima e do sentimento de competência comunicativa. Quando a criança ou o jovem reconhece que consegue ser compreendida pelos outros e que as suas intenções comunicativas são valorizadas, reforça a sua confiança e a perceção de eficácia pessoal. Esta mudança subjetiva, frequentemente subtil, mas profunda, permite-lhe assumir um papel mais ativo nas relações sociais e no seu próprio processo de aprendizagem.

A comunicação mediada por sistemas aumentativos ou alternativos contribui também para uma participação mais plena nas experiências escolares e sociais. Ao dispor de meios ajustados às suas capacidades, as crianças ou os jovens conseguem envolver-se em atividades pedagógicas, estabelecer diálogos com colegas e interagir com os adultos de forma mais autónoma. Este envolvimento favorece não só o acesso ao currículo, mas também o sentimento de pertença ao grupo e o desenvolvimento de relações interpessoais significativas.

Além disso, observa-se uma redução clara de comportamentos desafiadores que frequentemente resultam de frustração comunicativa. Quando as crianças ou os jovens dispõem de estratégias eficazes para expressar vontades, recusar propostas ou partilhar estados emocionais, aumenta a previsibilidade das interações e diminui a tensão relacional, promovendo ambientes mais seguros e responsivos.

Em muitos casos, a CAA funciona ainda como uma ponte para o desenvolvimento da linguagem oral. A exposição consistente a vocabulário estruturado, aliado a interações ricas e intencionais, pode favorecer a aquisição de linguagem verbal, especialmente em crianças com competências linguísticas emergentes. Mesmo quando não se verifica evolução no plano oral, a CAA permanece como uma ferramenta de acesso à linguagem, ao conhecimento e à interação social.

A melhoria da qualidade de vida é, assim, uma consequência direta da utilização eficaz da CAA. Os seus utilizadores deixam de depender exclusivamente da interpretação alheia para se fazer compreender e passam a ter uma voz própria, com capacidade de escolha, influência e construção de sentido. Este empoderamento comunicativo traduz-se em maiores níveis de bem-estar emocional, inclusão relacional e autodeterminação.

Mais do que uma resposta técnica a uma limitação, a CAA constitui uma afirmação de cidadania comunicativa, na medida em que garante às pessoas com necessidades complexas de comunicação o exercício efetivo do seu direito a ser ouvidas e a participar nas decisões que as afetam (ISAAC, 2024; Light & McNaughton, 2014). Reconhecer o seu impacto vai além de aferir ganhos objetivos; implica assumir o compromisso de garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a formas de comunicação que lhes permitam participar, influenciar e pertencer em todos os contextos em que vivem e aprendem (Beukelman & Mirenda, 2013). Ao dar voz a quem historicamente foi silenciado, a CAA contribui para uma escola mais humana e para uma sociedade mais justa, alinhada com uma perspetiva de inclusão baseada em direitos e na dignidade de cada pessoa (Light & McNaughton, 2014).

Desafios e limitações específicos na implementação da CAA

Apesar do seu potencial reconhecido, a implementação da CAA continua condicionada por limitações de formação, organização e políticas que afetam diretamente a sua continuidade e eficácia.

Um dos principais entraves continua a ser a escassez de formação inicial e contínua verdadeiramente especializada. Embora muitos profissionais demonstrem abertura à utilização de estratégias de CAA, a ausência de conhecimentos sólidos e atualizados impede uma aplicação eficaz e contextualizada. Esta lacuna não se refere apenas à aprendizagem técnica do funcionamento dos dispositivos, mas

à compreensão profunda da comunicação como direito, processo relacional e ferramenta de aprendizagem.

Para além disso, a ausência de uma cultura institucional que valorize a comunicação multimodal e diferenciada representa uma limitação significativa. Em muitas escolas, prevalecem concepções normativas da linguagem e da aprendizagem que dificultam o reconhecimento da diversidade comunicativa como parte integrante da inclusão. Esta rigidez é agravada por práticas pedagógicas centradas no currículo formal e por modelos organizativos que não favorecem a flexibilidade necessária à implementação da CAA.

Outro desafio crítico diz respeito à descontinuidade nas respostas ao longo dos ciclos educativos. A transição entre contextos e entre os vários ciclos de ensino nem sempre é acompanhada pela atualização dos recursos de CAA ou pela transmissão eficaz de informação entre equipas, o que compromete a continuidade da intervenção e o progresso comunicativo das crianças.

A própria organização do tempo escolar constitui um obstáculo prático relevante. A ausência de momentos planeados para a modelação e utilização da CAA no quotidiano escolar, integrados em rotinas, tempos letivos e não letivos, impede que a sua utilização seja normalizada e eficaz. Esta limitação revela uma necessidade mais ampla de repensar os modelos de organização do ensino à luz de práticas inclusivas.

Acresce ainda a desigualdade no acesso a recursos e apoios especializados, frequentemente determinada por fatores geográficos ou administrativos. Em zonas rurais ou com menor cobertura de serviços, torna-se mais difícil aceder a produtos de apoio, a técnicos experientes e a respostas articuladas, o que aprofunda assimetrias e compromete o princípio da equidade.

Importa, também, reconhecer que a implementação bem-sucedida da CAA exige uma visão política clara e sustentada. A ausência de orientações normativas específicas, de investimento continuado e de mecanismos de monitorização constitui um entrave à consolidação destas práticas. Sem um compromisso institucional a longo prazo, as boas práticas mantêm-se frequentemente dependentes da iniciativa individual de alguns profissionais ou contextos.

Assim, a superação destes desafios exige uma abordagem integrada, que articule formação qualificada, investimento em recursos, reorganização das práticas escolares e compromisso político. Garantir o acesso equitativo à comunicação não é apenas uma questão técnica, constituindo-se também um imperativo ético e social.

Conclusão

A comunicação é um direito humano essencial e uma condição básica para a participação plena na vida escolar e social. Para crianças e jovens com

necessidades complexas de comunicação, a CAA, apoiada por produtos de apoio ajustados, constitui o caminho privilegiado para tornar esse direito efetivo, permitindo que cada um tenha uma voz própria, reconhecida e valorizada.

Como se procurou mostrar ao longo do artigo, o potencial da CAA depende de processos de avaliação individualizada, de estratégias de implementação coerentes e de um trabalho colaborativo entre escola, famílias e serviços especializados. Mais do que a escolha de um dispositivo, está em causa a construção de ambientes comunicacionalmente acessíveis, onde diferentes modos de comunicar sejam legitimados e integrados nas rotinas educativas.

Persistem, contudo, obstáculos relevantes relacionados com formação, organização e políticas, que limitam a equidade no acesso e a continuidade das respostas. Superá-los implica assumir o direito à comunicação como eixo estruturante das práticas inclusivas e como critério de justiça educativa.

Promover e valorizar os diversos modos de comunicar é, assim, um compromisso com uma sociedade mais justa, compassiva e equitativa. Implica olhar para além das limitações aparentes e reconhecer, em cada criança e em cada jovem um sujeito de direitos, capaz de se expressar, participar e transformar o mundo à sua volta.

Referências bibliográficas

- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes.
- Clofent-i-Torrentó, M., Gortázar-Díaz, P., Sanz-Vicario, T., & García Pascual, R. (2022). *Consideraciones sobre la Enseñanza de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en Personas en el Espectro del Autismo: Documento de Reflexión* (Edición 1). AETAPI (Asociación Española de Profesionales del Autismo).
- Delgado-Santos, C. I., & Vígara-Cerrato, Á. (2021). *35 Cuestiones sobre Comunicación Aumentativa – Alternativa con Productos de Apoyo*. Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (Ceapat), Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imsero).
- Colaço, S., & Piscalho, I. (Coord.) (2022). *Gestão da educação inclusiva*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ElInclusiva/gestao_da_educacao_inclusiva2022.pdf
- Encarnação, P., Azevedo, L., & Londral, A. R. (2015). *Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/html/8_tecnologias_apoio_comunicacao.html
- Ferreira, J. I. A. (2018). *A importância dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa para a inclusão de alunos com dificuldades severas na comunicação oral, na escola e na família*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja].
- ISAAC (2024). What is AAC? International Society for Augmentative and Alternative Communication. <https://isaac-online.org/english/about-isaac/>
- Capucha, L., & Pedroso, P. (Coord) (2025). Relatório Final – Avaliação da Educação Inclusiva para o programa temático *Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030)*.

- Instituto para as Políticas Públicas e Sociais (IPPS-ISCTE). https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2025/12/29_12_25-Relatorio-Final-Av-Educacao-Inclusiva.pdf
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). *Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication*. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3109/07434618.2014.885080?needAccess=true>
- Pereira, F. (Coord.) (2018). Para uma educação inclusiva. *Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica>
- National Autistic Society. (2023). *Augmentative and alternative communication: What is AAC and how can it benefit autistic people?* National Autistic Society. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/aug-alt-comm>
- Cerna, L., Rutigliano, A., Ainscow, M., & Acquash, E. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Pais, S.R. (2022). *A importância da comunicação alternativa e aumentativa na inclusão escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Digital da Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/11927>
- Von Tetzchner, S., Martinsen, H., & André, A, Tavares, L. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto Editora.

Método Multissensorial no ensino de inglês

Renata M. Saraiva

Agrupamento de Escolas Coimbra Centro
renatasaraiva@aecoimbracentro.pt

Paula C. Neves

(Doutoramento em Psicologia das Organizações)
Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação,
Rua D. João III, 3030-329 Coimbra, Portugal
InED -Centro de Investigação & Inovação em Educação, Instituto Politécnico do Porto
ORCID: 0000-0001-7952-0161
pneves@esec.pt

Resumo

A crescente valorização dos direitos humanos e da educação inclusiva tem moldado significativamente a legislação e as práticas pedagógicas no campo da educação especial, incentivando a criação de ambientes escolares que respeitem a diversidade e promovam a equidade. No contexto do ensino do inglês como língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico, este compromisso revela-se particularmente desafiador, dada a heterogeneidade dos perfis dos alunos, incluindo diferentes estilos de aprendizagem, ritmos de desenvolvimento e necessidades educativas específicas. Assim, torna-se essencial adotar abordagens pedagógicas que garantam acessibilidade, motivação e inclusão para todos os estudantes. Este trabalho tem como objetivo explorar os fundamentos e benefícios do método multissensorial no ensino do inglês, destacando o seu potencial para tornar a aprendizagem mais eficaz e significativa. Ao envolver diferentes canais sensoriais — visual, auditivo, cinestésico e tátil — esta abordagem favorece a compreensão, retenção e aplicação dos conteúdos, promovendo o envolvimento ativo dos alunos. Além disso, contribui para a integração escolar e social, reduzindo barreiras à aprendizagem e prevenindo atitudes negativas face à nova língua. A metodologia adotada foi o estudo bibliográfico, que forneceu o suporte teórico necessário para a análise e fundamentação das estratégias propostas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; ensino de inglês; necessidades educativas específicas; método multissensorial; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Multisensory Method in english teaching

Abstract

The growing appreciation of human rights and inclusive education has significantly influenced legislation and teaching methods in special educational needs and disabilities (SEND) provision. This commitment to human rights and inclusive education has encouraged the creation of school environments that respect diversity and promote equity in special education. Teaching English as a foreign language in primary school presents challenges, given the heterogeneity of student profiles, including different learning styles, developmental rhythms, and specific educational needs. Therefore, it is essential to adopt teaching methods that guarantee accessibility, motivation, and inclusion for all students. This paper aims to explore the foundations and benefits of the multisensory method in English teaching, emphasising its capacity to enhance the effectiveness and meaning of learning. By engaging multiple sensory channels — visual, auditory, kinaesthetic, and tactile — this approach enhances understanding, retention, and application of content, encouraging active student engagement. It also contributes to school and social integration, reducing barriers to learning and preventing negative attitudes towards the new language. The methodology adopted was bibliographical research, which provided the necessary theoretical background for analysing and substantiating the proposed strategies.

Keywords: inclusive education, teaching English, special educational needs and disabilities, multisensory method, elementary school

M3todo Multisensorial em la ense1anza del ingl3s

Resumen:

La creciente valoraci3n de los derechos humanos y la educaci3n inclusiva ha influido significativamente en la legislaci3n y las pr3cticas pedag3gicas en el 3mbito de la educaci3n especial, fomentando la creaci3n de entornos escolares que respetan la diversidad y promueven la equidad. En el contexto de la ense1anza del ingl3s como lengua extranjera en el primer ciclo de educaci3n b3sica, este compromiso resulta especialmente desafiante, dada la heterogeneidad de los perfiles del alumnado, que incluye diferentes estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo y necesidades educativas espec3ficas. Por lo tanto, resulta esencial adoptar enfoques pedag3gicos que garanticen la accesibilidad, la motivaci3n y la inclusi3n de todo el alumnado. Este trabajo busca explorar los fundamentos y beneficios del m3todo multisensorial en la ense1anza del ingl3s, destacando su potencial para lograr un aprendizaje m3s efectivo y significativo. Al involucrar diferentes canales sensoriales —visual, auditivo, kinest3sico y t3ctil—, este enfoque favorece la comprensi3n, retenci3n y aplicaci3n del contenido, promoviendo la participaci3n activa del alumnado. Adem3s, contribuye a la integraci3n escolar y social, reduciendo las barreras de aprendizaje y previniendo actitudes negativas hacia el nuevo idioma. La metodolog3a adoptada fue un estudio bibliogr3fico, que proporcion3 el soporte te3rico necesario para el an3lisis y la fundamentaci3n de las estrategias propuestas.

Palabras clave: Educaci3n inclusiva; Ense1anza del ingl3s; Necesidades educativas espec3ficas; M3todo multisensorial; 1.er Ciclo de Educaci3n B3sica

Introdução

A língua inglesa é uma das mais faladas e utilizadas globalmente, sendo idioma oficial em 53 países e considerada a segunda língua mais prevalente no mundo (Dash & Gandhi, 2022). A sua aprendizagem é essencial não apenas para a comunicação com falantes nativos, mas também para o acesso a oportunidades profissionais e culturais, razão pela qual muitos países a introduzem como segunda língua desde os primeiros anos escolares (Zuparova & Orazova, 2020).

Contudo, alunos com necessidades educativas específicas (NEE) enfrentam obstáculos significativos no processo de aprendizagem do inglês, apesar da existência de diversas metodologias que visam facilitar esse percurso. Os professores de inglês, frequentemente, não possuem formação adequada para adaptar os currículos às necessidades destes alunos. Um estudo com 204 docentes revelou que a maioria nunca havia lecionado inglês a alunos com diferentes tipos de NEE, e embora acreditassem que todos deveriam aprender o idioma, muitos duvidavam da capacidade destes alunos para o fazer (Castro et al., 2020).

Uma abordagem promissora para o ensino de inglês a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é a metodologia multissensorial, fundamentada na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983), a qual reconhece que os alunos apresentam diferentes capacidades, estilos e formas de aprender. Esta metodologia promove a integração de diversos canais sensoriais — auditivo, visual, tátil e cinestésico — favorecendo uma aprendizagem mais ativa, significativa e envolvente. De acordo com Baines (2008) e Taljaard (2016), o envolvimento simultâneo de vários sentidos e a participação direta do aluno no processo de aprendizagem contribuem para uma maior consolidação dos conteúdos, sobretudo quando os alunos são incentivados a observar, ouvir, verbalizar e realizar tarefas práticas, potenciando assim a retenção e a compreensão da língua estrangeira.

O uso exclusivo de um único canal sensorial pode levar à desmotivação, enquanto a estimulação multissensorial desperta o interesse e promove o envolvimento ativo dos alunos (Baines, 2008). Assim, a aplicação de métodos multissensoriais no ensino do inglês revela-se pertinente, pois permite que todos os alunos, independentemente das suas características, atinjam o sucesso académico. Estas metodologias, ao integrarem ajudas visuais, auditivas, táteis e cinestésicas, funcionam como estratégias compensatórias eficazes, especialmente para alunos com histórico de insucesso escolar (Capovilla & Capovilla, 2002).

Educação inclusiva

A educação inclusiva tem como objetivo assegurar a todos os alunos uma aprendizagem significativa, respeitando a individualidade e promovendo o desenvolvimento do seu potencial, contribuindo para a redução das

desigualdades. Este princípio está consagrado no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que afirma o direito universal à educação (Assembleia Geral da ONU, 1948), embora persistam desigualdades significativas, apesar dos esforços internacionais (Stubbs, 2008).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, que visava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, promovendo a equidade (Meireles-Coelho et al., 2007). Em 1994, a Declaração de Salamanca reforçou este compromisso, defendendo uma educação inclusiva para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas específicas, com base nos princípios do direito à educação e à diferença (Lambrecht et al., 2022; UNESCO, 1994). Esta declaração introduziu o conceito de inclusão, abrangendo diversos grupos em situação de vulnerabilidade.

A Agenda 2030 da ONU, através do seu quarto objetivo, reafirma a importância de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. No contexto europeu, o Pilar Europeu dos Direitos Sociais, adotado em 2017, destaca o direito de todos a uma educação inclusiva e de qualidade, bem como à aprendizagem ao longo da vida (União Europeia, 2022).

A inclusão é entendida como um processo de adaptação às diversas necessidades dos alunos, exigindo mudanças nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias educativas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Em Portugal, embora ausente da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86), a inclusão foi consagrada como princípio fundamental com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Este diploma promoveu a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas nas escolas regulares, através de estratégias pedagógicas diferenciadas, planos de ensino individualizados e recursos especializados.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 também estabeleceu diretrizes para a criação de ambientes escolares inclusivos, valorizando a diversidade e eliminando barreiras à participação. Reforçou ainda os serviços de apoio especializado, com a presença de técnicos como psicólogos e terapeutas, para apoiar alunos, escolas e famílias.

Assim, esta legislação representa um avanço significativo na promoção da igualdade de oportunidades e no respeito pelos direitos de todos os alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação inclusiva é, portanto, uma responsabilidade do Estado, que deve garantir que todos os cidadãos possam desenvolver-se plenamente, independentemente das suas características individuais (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Freire, 2008).

Necessidades Educativas Específicas

O conceito de Necessidades Educativas Específicas (NEE) surgiu no final da década de 1970 com a publicação do Relatório Warnock, coordenado por Helen Mary Warnock (Warnock, 1978). Este relatório resultou de um estudo de quatro anos sobre a educação de crianças e jovens com deficiência no Reino Unido, propondo a substituição do paradigma médico, centrado na deficiência, por um paradigma educacional, centrado nas necessidades educativas. O objetivo era assegurar a integração plena dos alunos em escolas regulares, através da adaptação curricular, utilização de métodos especializados, apoio educativo e modificações físicas e organizacionais nas escolas.

O Relatório Warnock introduziu o princípio da normalização, segundo o qual todas as crianças devem, sempre que possível, frequentar escolas regulares, sendo a colocação em instituições especializadas reservada a casos excecionais. Além disso, o relatório alargou o conceito de NEE a todos os alunos que, em algum momento do seu percurso escolar, apresentem dificuldades de aprendizagem, independentemente da existência de uma deficiência (Warnock, 1978).

Durante a década de 1980, surgiram novas definições de NEE com o intuito de operacionalizar o conceito, abrangendo não apenas alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, mas também aqueles com dificuldades de aprendizagem de diversas origens (Madureira & Leite, 2003). Em Portugal, Ana Maria Bénard da Costa foi uma das primeiras a referir-se ao Relatório Warnock, destacando a importância de meios específicos de acesso ao currículo, currículos adaptados, atenção ao ambiente escolar e apoio educativo contínuo ou pontual (Costa, 1981; Costa, 2006; Izquierdo, 2006).

Apesar da introdução do conceito de NEE no discurso pedagógico nos anos 1980, a legislação portuguesa evoluiu de forma mais lenta. O Decreto-Lei n.º 538/79 estabeleceu a escolaridade obrigatória de seis anos, mas previa a possibilidade de dispensa para crianças com deficiência, criando uma contradição entre o princípio da obrigatoriedade e a exclusão legalmente permitida.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986 (Decreto-Lei n.º 46/1986), introduziu pela primeira vez o termo “necessidades educativas específicas” no ordenamento jurídico português. O artigo 17.º da LBSE define a educação especial como um conjunto de ações destinadas à recuperação e integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas específicas, abrangendo também o apoio às famílias, educadores e comunidades (Lei n.º 46/1986). A universalização da escolaridade obrigatória para todas as crianças, independentemente da sua condição, só foi garantida com o Decreto-Lei n.º 35/90.

Ensino de Inglês no 1.º Ciclo Ensino Básico

A globalização e os avanços tecnológicos têm promovido novas concepções do mundo social, ultrapassando fronteiras territoriais e atribuindo à língua estrangeira (LE), especialmente ao inglês, um papel central como meio de comunicação e inclusão. Aprender uma LE, tal como a língua materna, é considerado um direito comunicativo essencial ao desenvolvimento global do indivíduo (Gregório et al., 2013).

O inglês destaca-se como a LE preferencial, dada a sua relevância no desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando uma visão mais ampla do mundo e ampliando as oportunidades de emprego. Em Portugal, o ensino do inglês foi inicialmente introduzido no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo posteriormente alargado ao 1.º CEB, em 2001, como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC). A obrigatoriedade do ensino do inglês foi estabelecida a partir do 3.º ano de escolaridade com o Decreto-Lei n.º 176/2014, que integrou a disciplina no currículo nacional com metas curriculares adequadas à progressão dos alunos.

As Orientações Programáticas definidas pelo Ministério da Educação destacam objetivos como a sensibilização para a diversidade linguística e cultural, a promoção de uma perceção plurilingue e pluricultural, e o incentivo à autoconfiança dos alunos (Bento et al., 2005). O ensino precoce do inglês visa, assim, fomentar competências linguísticas e sociais desde a infância.

Dias e Mourão (2005) identificam diversas vantagens no ensino da LE na infância. Do ponto de vista cognitivo, as crianças são mais recetivas à aprendizagem de línguas, absorvem-nas com naturalidade, demonstram menor inibição e maior envolvimento nas tarefas. Linguisticamente, a aprendizagem de uma LE contribui para a consolidação da língua materna, o desenvolvimento da consciência linguística, a sensibilidade auditiva e a capacidade de concentração. Socioculturalmente, promove empatia por outras culturas, reforça a autoestima e as competências sociais, e prepara as crianças para a aprendizagem futura de outras línguas.

As Metas Curriculares de Inglês, aprovadas em 2015, alinham-se com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), estabelecendo competências específicas para cada ano de escolaridade, do 3.º ao 12.º ano (Direção-Geral da Educação, 2015; Conselho da Europa, 2001). Esta harmonização visa garantir uma progressão coerente e eficaz na aprendizagem da língua inglesa, assegurando a qualidade e a equidade no acesso ao ensino da língua estrangeira em Portugal.

Ensino de inglês a alunos com Necessidades Educativas Específicas

No contexto do ensino da língua inglesa a alunos com NEE, torna-se imprescindível

adaptar as atividades pedagógicas às características individuais de cada aluno, relacionando-as com situações próximas da sua realidade, de modo a facilitar a construção do conhecimento (Krashen, 1982). A participação ativa dos alunos requer que os docentes assegurem um ensino envolvente e acessível, o que implica uma sólida preparação teórica e metodológica por parte dos profissionais.

Face a este desafio, é recomendável a adoção de metodologias inovadoras e criativas, com planificações dinâmicas que incluam músicas, jogos e histórias como recursos motivadores (Mourão, 2015). A seleção temática deve atender à relevância percebida pelos alunos, bem como ao seu potencial educativo (Correia, 2003), favorecendo a aproximação dos conteúdos à experiência e ao universo dos discentes (Tilio, 2023).

Embora não exista uma metodologia única para o ensino de inglês a alunos com NEE, algumas abordagens têm-se revelado eficazes, sobretudo aquelas que recorrem a múltiplos canais sensoriais. Tais métodos, que promovem a repetição, a simplicidade e o envolvimento corporal e mental, contribuem significativamente para o sucesso educativo (Asher, 2009; Bui, 2018; Rambe, 2019; Schneider & Evers, 2009).

Entre estas estratégias, destaca-se o método multissensorial, que combina estilos de aprendizagem visuais, auditivos, cinestésicos e táteis, permitindo uma aprendizagem mais eficaz e personalizada (Skinner & Smith, 2011). Este método facilita a ligação entre diferentes estímulos sensoriais e a estrutura linguística, consolidando o conhecimento através de uma abordagem sequencial e estruturada (Birsh & Carreker, 2018). Inicialmente concebido para alunos com dislexia, o método tem demonstrado eficácia na aprendizagem de línguas estrangeiras, ao responder às necessidades linguísticas individuais dos alunos, incluindo aspetos motivacionais e culturais (Alalou, 2001; Schneider & Evers, 2009).

O cariz personalizado desta abordagem permite planificar de acordo com os pontos fortes e áreas de maior dificuldade dos alunos, sendo eficaz na facilitação da aprendizagem (Sparks & Ganschow, 1993, cit. por Skinner & Smith, 2011). Estudos neurocientíficos corroboram esta prática, evidenciando que a estimulação de múltiplas vias no processo de aprendizagem melhora a retenção de informação (Murray & Wallace, 2011, citado por Daloiso, 2017).

Outro método amplamente reconhecido é o *Total Physical Response* (TPR), que combina comandos verbais com respostas físicas, favorecendo a associação entre linguagem e ação. Desenvolvido por Asher (2009), baseia-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se processa de forma semelhante à aquisição da língua materna. O TPR é particularmente acessível e eficaz para alunos com dislexia, pois possibilita a compreensão auditiva mesmo sem domínio prévio da língua, promovendo a oralidade e a participação (Celestino, 1993). Ao integrar diferentes estilos de aprendizagem – auditivo, visual e cinestésico – esta metodologia propicia uma experiência inclusiva e neurolinguisticamente eficaz (Skinner & Smith, 2011).

As técnicas multissensoriais, como o TPR, oferecem uma abordagem sem requisitos prévios de aptidão linguística, sendo por isso adequadas a uma vasta gama de perfis de alunos, incluindo jovens e adultos (Bui, 2018). A ênfase no movimento, no contacto físico e na experiência concreta transforma a aprendizagem num processo ativo e significativo.

No âmbito de uma abordagem interdisciplinar, salienta-se a utilização de histórias, canções e jogos como estratégias didáticas centrais. Estas atividades lúdicas estimulam a atenção e a retenção de vocabulário e estruturas linguísticas (Macedonia, 2005), promovendo a integração entre o ensino da língua e outras áreas do saber (Brewster & Ellis, 2002; Mourão, 2009; Wright, 1995; Zaro & Salaberri, 1995). As histórias, em particular, devem estar alinhadas com os interesses e experiências dos alunos, proporcionando uma aprendizagem contextualizada e motivadora (Hettiarachchi & Ranaweera, 2013). A exposição frequente a narrativas favorece o desenvolvimento da compreensão oral, da leitura e de uma avaliação formativa contínua (Botting, 2002; Ukrainetz et al., 2005), o que resulta numa aprendizagem mais envolvente e integrada (Porrás González, 2010).

Há, assim, um crescente reconhecimento do valor das histórias multissensoriais, sobretudo no envolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, tanto no ensino especial como no regular. Investigadores da área da terapia da fala e linguagem sublinham os benefícios do uso de estímulos multissensoriais na promoção da comunicação e da aprendizagem linguística (Caldwell & Horwood, 2007; Fyfe, 2001; Grove & Park, 2001; Hewett & Corke, 2014; O’Kane & Goldbart, 2016).

As atividades lúdicas, em geral, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, tanto em termos cognitivos quanto sociais e emocionais, sendo valorizadas na promoção da inclusão (Montessori, 1965; Resende, 2018; Silva, 2012). O jogo, enquanto expressão natural da infância, constitui uma poderosa ferramenta pedagógica ao integrar o raciocínio, a planificação e a criatividade, promovendo uma aprendizagem significativa (Cordazzo & Vieira, 2007; Rau, 2007). A ludicidade, como destaca Santos (2002), não deve ser reduzida à diversão, mas entendida como uma necessidade humana que favorece a construção do conhecimento. Vygotsky (1933/1978, citado por Rolim, Guerra e Tassigny, 2008) destaca o brincar como um elemento central no processo de aprendizagem, sublinhando o papel do lúdico como estratégia fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a superação de dificuldades educativas.

Assim, a utilização de jogos, músicas, histórias e expressão corporal como práticas pedagógicas não só enriquece a experiência educativa dos alunos com NEE, como também potencia o interesse, a participação e o sucesso escolar.

Desenvolvimento de estratégias para o ensino de inglês

Atualmente, a língua inglesa assume um papel dominante a nível global, sendo considerada essencial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal, inclusive para alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Segundo Rondal (2000), a aprendizagem de uma segunda língua é um direito comunicativo que contribui para a eficácia social dos alunos com NEE, sendo fundamental identificar programas que melhorem a sua qualidade de vida.

O ensino de línguas estrangeiras (LE) a alunos com NEE apresenta desafios significativos, exigindo métodos e técnicas específicas devido à diversidade de características dos alunos, à baixa motivação e a atitudes menos favoráveis, fatores que dificultam a aquisição de competências linguísticas (Mohammadian & Dolatabadi, 2016; Banks & Banks, 2019). Apesar dessas dificuldades, Rondal (2000) documenta casos de sucesso na aprendizagem de LE por alunos do ensino especial. Para Krapez (2010), o êxito depende da competência docente e da abordagem pedagógica adotada. Allor et al. (2010) reforçam a necessidade de os professores recorrerem a recursos adicionais e tornarem as intervenções significativas para os alunos.

Uma dessas abordagens é a metodologia multissensorial, que se baseia na utilização simultânea dos canais visual, auditivo, tátil e cinestésico, permitindo que os alunos aprendam de forma mais eficaz ao interagir com os materiais de forma diversificada (Davis, 2011; Murphy, 1997). No ensino de línguas estrangeiras, Sparks (2000) reforça a pertinência desta abordagem ao salientar a importância de um ensino direto e explícito dos sistemas linguísticos fundamentais da língua-alvo, nomeadamente a fonologia e a ortografia, a gramática e a morfologia. Segundo o autor, a aprendizagem torna-se mais eficaz quando os alunos são ativamente envolvidos em atividades que combinam a utilização simultânea dos canais visual, auditivo e tátil-cinestésico, mobilizando ainda as competências motoras através da produção oral de sons e sílabas, bem como da escrita e da manipulação de materiais, o que contribui para uma aprendizagem mais integrada e significativa (Sparks, 2000, p. 127).

Jubran (2012) reforça que atividades que envolvem os sentidos promovem uma melhor compreensão da língua, sendo a informação apresentada através de modalidades sensoriais integradas. Algrni (2020) detalha as técnicas associadas a cada canal: visuais (organizadores gráficos, imagens, cartazes), auditivas (leitura em voz alta, rimas), táteis (manipulação de objetos) e cinestésicas (movimentos, dramatizações, jogos).

Além da interação entre alunos e professores, o ambiente físico e os estímulos sensoriais desempenham um papel crucial na aprendizagem. Hulsege e Verheul (1987) destacam a importância da interação com objetos e imagens projetadas, defendendo que atividades multissensoriais são eficazes na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, sintetizando-se na máxima: "ouvir, dizer, ver e escrever".

Deste modo, torna-se evidente a relevância de promover a aprendizagem de LE através de abordagens que envolvam todos os sentidos, superando a tradicional ênfase exclusiva na visão e audição.

Pressupostos da Abordagem Multissensorial

A abordagem multissensorial baseia-se na premissa de que os alunos aprendem de forma mais eficaz quando são envolvidos simultaneamente através de múltiplos canais sensoriais — visual, auditivo, tátil e cinestésico. Neste enquadramento, esta abordagem, amplamente utilizada no ensino de alunos com perfis de aprendizagem diversificados, assenta em três pressupostos fundamentais, conforme proposto por Fowler (2008), os quais serão desenvolvidos de seguida com suporte teórico.

1. Criação de um ambiente acolhedor e confortável: A sala de aula deve proporcionar um espaço onde os alunos se sintam felizes e seguros. Um ambiente positivo favorece a receptividade dos estudantes à orientação dos professores e potencia o envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Quando os alunos se sentem confortáveis, valorizados e emocionalmente seguros, estão mais receptivos à aprendizagem e à orientação dos professores. Segundo Sousa (2011), o ambiente de sala de aula influencia diretamente os processos cognitivos, afetivos e motivacionais dos alunos. A criação de um espaço positivo, com estímulos adequados e relações interpessoais saudáveis, favorece o envolvimento ativo dos estudantes e reduz a ansiedade associada à aprendizagem, especialmente em contextos de ensino de línguas estrangeiras.

2. Reconhecimento da individualidade dos alunos: Cada criança é única, possuindo capacidades, estilos de aprendizagem e preferências distintas. A abordagem multissensorial valoriza esta diversidade, promovendo estratégias diferenciadas que respeitam as especificidades de cada aluno.

A abordagem multissensorial reconhece que cada aluno é único, com estilos de aprendizagem, ritmos e preferências distintas. Gardner (2011), com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas, reforça a importância de considerar a diversidade cognitiva dos alunos, propondo que a aprendizagem deve ser adaptada às diferentes formas de expressão da inteligência. Neste sentido, a personalização do ensino, através da utilização de múltiplos canais sensoriais, permite que cada aluno aceda ao conhecimento de forma mais eficaz, promovendo a equidade e a inclusão (Tomlinson, 2014).

3. Aplicação contínua e consistente da metodologia: A eficácia da abordagem multissensorial depende da sua utilização regular e sistemática. A continuidade na aplicação dos métodos permite que os alunos consolidem os conhecimentos adquiridos e se familiarizem progressivamente com os conteúdos lecionados.

A eficácia da abordagem multissensorial depende da sua aplicação contínua e

sistemática ao longo do processo educativo. A aprendizagem significativa requer repetição, consistência e reforço, elementos que são potenciados quando os estímulos sensoriais são utilizados de forma regular e integrada (Pashler et al., 2007). A continuidade permite que os alunos consolidem os conhecimentos adquiridos, estabeleçam ligações entre conteúdos e desenvolvam competências de forma progressiva. Além disso, a consistência metodológica contribui para a criação de rotinas pedagógicas que aumentam a previsibilidade e a segurança no processo de aprendizagem, aspetos particularmente relevantes para alunos com necessidades educativas específicas.

Tendo em conta estes pressupostos fundamentais — a criação de um ambiente acolhedor, o respeito pela individualidade dos alunos e a aplicação contínua da metodologia —, torna-se essencial refletir sobre a forma como estes princípios se concretizam na prática pedagógica. Assim, a planificação de aulas segundo a abordagem multissensorial deve ser cuidadosamente estruturada, de modo a integrar estratégias que mobilizem os diferentes canais sensoriais e promovam uma aprendizagem significativa, inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos. A planificação pedagógica, quando excessivamente rígida, pode tornar-se contraproducente, especialmente se não for adaptada às necessidades reais dos alunos (Damião, 1996). No contexto da abordagem multissensorial, torna-se essencial planejar aulas inclusivas, flexíveis e centradas no aluno, que promovam a aprendizagem através de múltiplos canais sensoriais.

Planificação

Segundo Serra (2012), uma planificação eficaz deve considerar os interesses e pontos fortes dos alunos, integrando conteúdos do quotidiano como *colours, animals, my house, human body* e *school objects*. As atividades devem seguir uma sequência lógica, com tempos definidos, garantindo a inclusão de todos os componentes essenciais.

Para evitar a sobrecarga cognitiva, recomenda-se a introdução da nova linguagem em unidades pequenas e flexíveis, facilitando a assimilação gradual dos conteúdos (Serra, 2012). Além disso, é fundamental incorporar o movimento e a expressão corporal, utilizando gestos e ações físicas que auxiliem na memorização da língua (Davis, 2011).

A música e o ritmo são também recursos valiosos, pois ajudam a reforçar aspetos da pronúncia, como a acentuação de palavras e frases (Jubran, 2012). No que respeita aos materiais escritos, deve-se optar por papel de cor pastel, com letra de tamanho aumentado, espaçamento duplo e margens visuais claras, como a fonte Arial. A disposição das letras em arco, por exemplo, pode beneficiar alunos com dislexia, ao oferecer pontos de referência adicionais (Algrni, 2020).

Para facilitar a comunicação entre alunos e professores, pode ser implementado um sistema de cartões de cores: verde (não preciso de ajuda), amarelo (preciso de

ajuda, mas posso continuar) e vermelho (preciso de ajuda imediata). Estes cartões, mantidos nas secretárias dos alunos, devem ser explicados e utilizados de forma consistente, promovendo a autonomia e a autorregulação da aprendizagem.

Gestão da sala de aula

A gestão eficaz da sala de aula é um elemento central na implementação da abordagem multissensorial, especialmente no ensino de inglês a alunos com diferentes estilos de aprendizagem, preferências e dificuldades. Segundo Fowler (2008), a utilização de técnicas, métodos e estratégias adaptadas a todos os alunos torna esta abordagem particularmente eficaz.

O professor deve assumir um papel multifacetado — motivador, encorajador, compreensivo e gestor do ambiente educativo. Esta gestão envolve não apenas a organização física da sala, mas também os estilos de ensino, as regras de comportamento, a qualidade das relações interpessoais e a criação de um ambiente disciplinado e estimulante (Scrivener, 2010).

Idealmente, as salas devem estar equipadas com recursos visuais atrativos (como cartazes e esquemas), tecnologias interativas, acesso à internet, mobiliário flexível e zonas destinadas a atividades cinestésicas (Pokrivčáková, 2012). A disposição em “U” é recomendada sempre que possível, pois favorece o contacto visual e a interação entre os alunos. Para apoiar a perceção multissensorial, é aconselhável manter as paredes próximas do quadro livres de estímulos visuais, colocando os materiais noutros locais e atualizando-os regularmente (Scrivener, 2010).

A exposição de trabalhos dos alunos deve ser acompanhada de apresentações orais e avaliações pelos pares, promovendo o pensamento crítico e reforçando o sentimento de pertença e valorização no processo de aprendizagem.

Apesar de muitas escolas portuguesas disporem de recursos tecnológicos e materiais adequados, a organização do espaço e do mobiliário permanece, por vezes, pouco flexível. O manual escolar continua a desempenhar um papel relevante, embora frequentemente não esteja adaptado às necessidades dos alunos com dificuldades específicas. Kormos e Smith (2023) sugerem adaptações simples, como o uso de janelas de texto ou molduras em “L”, que ajudam a focar a atenção e promovem a empatia entre os alunos, além de beneficiarem particularmente os alunos com dislexia.

Para apoiar a autorregulação e a autonomia, recomenda-se a utilização de sistemas visuais de ajuda, como cartões de cores (verde, amarelo e vermelho), que permitem aos alunos sinalizar o seu nível de necessidade de apoio. Complementarmente, a nomeação de um “parceiro de aula” pode ajudar a garantir a realização das tarefas e a gestão eficaz do tempo, promovendo a colaboração e o sentido de responsabilidade.

Ensino de vocabulário e de gramática

Dando continuidade à abordagem multissensorial e à gestão eficaz da sala de aula, é igualmente fundamental refletir sobre as estratégias de ensino do vocabulário e da gramática, componentes essenciais no desenvolvimento da competência linguística dos alunos, especialmente quando se pretende garantir uma aprendizagem significativa, inclusiva e adaptada às suas necessidades individuais. Os alunos com necessidades educativas específicas enfrentam diversos desafios na aprendizagem do vocabulário e da gramática, frequentemente associados a limitações na consciência fonológica, na memória fonológica de curto prazo e na compreensão de estruturas gramaticais. A utilização de métodos de ensino pouco adequados pode comprometer significativamente o seu desempenho na aprendizagem da língua inglesa (Kormos & Smith, 2023).

Para mitigar essas dificuldades, recomenda-se o uso de estratégias visuais e cognitivas, como mapas mentais e mnemónicas. Os mapas mentais são ferramentas eficazes para organizar ideias e vocabulário em contextos significativos, podendo ser adaptados às preferências individuais dos alunos e criados tanto em formato tradicional como digital. As mnemónicas, por sua vez, funcionam como auxiliares de memória simples e de fácil implementação.

Adicionalmente, a utilização de cores para categorizar diferentes classes gramaticais — como nomes, verbos e adjetivos — contribui para a estruturação e retenção dos conteúdos linguísticos, reforçando os princípios da abordagem multissensorial e promovendo uma aprendizagem mais acessível e eficaz.

Competências linguísticas

Neste contexto, torna-se pertinente aprofundar o desenvolvimento das competências linguísticas, uma vez que estas constituem a base essencial para a aquisição e utilização eficaz da língua estrangeira. Dominar estas competências permite aos alunos comunicar com clareza, compreender mensagens orais e escritas, e aplicar o conhecimento linguístico em situações reais e significativas.

A abordagem multissensorial revela-se, assim, particularmente eficaz na promoção das quatro competências linguísticas fundamentais — compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita —, as quais sustentam a proficiência comunicativa. Estas devem ser trabalhadas de forma integrada, progressiva e diferenciada, respeitando os ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades específicas de cada aluno.

Para apoiar eficazmente o desenvolvimento destas competências linguísticas, é fundamental considerar os recursos didáticos disponíveis, entre os quais se destacam os manuais escolares, cuja utilização estratégica pode potenciar ou limitar a qualidade do ensino da língua estrangeira. Embora a estrutura dos manuais possa, por vezes, limitar a flexibilidade pedagógica, é da responsabilidade

do docente organizar os tópicos, definir a sequência de desenvolvimento das competências linguísticas e selecionar os métodos, técnicas e atividades mais adequados ao perfil dos seus alunos.

Nesse sentido, a aula de inglês deve ser conduzida, preferencialmente, na própria língua-alvo, com instruções claras, simples e acompanhadas de exemplos explícitos e orientações passo a passo, sempre que possível (Gower et al., 1983). A repetição das instruções por parte de um aluno selecionado permite ao professor verificar a compreensão e ajustar a comunicação, se necessário.

Avaliação e feedback

A avaliação no ensino da língua estrangeira não deve limitar-se à identificação de erros, mas sim constituir um processo contínuo de recolha de informação que permita identificar áreas em que os alunos necessitam de apoio ou prática adicional (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007). Para ser eficaz, a avaliação deve:

- 1) Ser regular e multissensorial, utilizando perguntas de verificação de conceitos e atividades que envolvam diferentes canais sensoriais, como cartões de memória, fantoches, histórias e objetos reais (Palop, 2010).
- 2) Assumir um carácter formativo, fornecendo feedback ao longo do processo de aprendizagem, e não apenas no final, permitindo aos alunos ajustar e melhorar o seu desempenho (Dias & Mourão, 2005).
- 3) Focar-se seletivamente nos erros, dando ênfase a palavras facilmente confundidas e à relação entre ortografia e fonética.
- 4) Ser parte integrante do processo de aprendizagem, permitindo revisões e reavaliações das tarefas corrigidas, com feedback contínuo e construtivo.

Reconhecendo que perfis de aprendizagem diversificados podem afetar a autoconfiança dos alunos, o feedback deve incluir elementos positivos que incentivem e reforcem a autoestima. Para tal, é importante: adotar abordagens diferenciadas de feedback, que promovam o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos alunos. A comunicação oral do professor é, muitas vezes, mais eficaz do que o feedback escrito, especialmente quando este é impessoal ou excessivamente corretivo (Shute, 2008) e fornecer feedback individualizado, sempre que necessário, ajustado às necessidades específicas de cada aluno.

Elaboração dos materiais e considerações pedagógicas

Na criação de materiais didáticos, é essencial considerar aspetos como a organização visual, o tipo e tamanho da letra, bem como o tipo de papel utilizado. Os conteúdos devem ser apresentados de forma clara, com parágrafos bem espaçados e evitando blocos extensos de texto. As perguntas de compreensão devem surgir após cada parágrafo, facilitando a assimilação progressiva da informação. Recomenda-se o uso de papel pastel ou reciclado, que reduz o brilho e melhora a legibilidade, especialmente para alunos com dificuldades visuais ou de processamento.

Mais do que adaptar materiais, é fundamental conhecer o funcionamento individual de cada aluno, reconhecendo os seus pontos fortes, interesses e necessidades. Este conhecimento permite promover a autoestima e a autoconsciência, elementos essenciais para uma aprendizagem eficaz. As instruções devem ser claras, explícitas e reforçadas sempre que necessário, tendo em conta que alguns alunos podem apresentar dificuldades de memória de curto prazo. Dividir as tarefas em etapas mais pequenas facilita a concentração e a execução, permitindo que todos avancem ao seu ritmo. Para alunos que terminam mais rapidamente, devem ser previstas atividades de extensão, garantindo o envolvimento contínuo de toda a turma.

A gestão do tempo e do ritmo das atividades deve ser ajustada pelo professor, considerando os diferentes estilos de aprendizagem, tipos de inteligência e perfis de personalidade. Neste sentido, ensinar inglês como língua estrangeira a alunos com diferentes níveis de funcionalidade não só promove a aquisição linguística, como também contribui para o desenvolvimento global, o sucesso académico e a inclusão social.

A criação de um ambiente positivo e de apoio é determinante, sobretudo para alunos com dificuldades de aprendizagem. Os professores desempenham um papel central na construção de comunidades de aprendizagem colaborativas, onde os alunos se apoiam mutuamente na concretização dos seus objetivos (Zarghami & Schnellert, 2004). Este tipo de ambiente é mais facilmente alcançado em turmas reduzidas, que favorecem a instrução individualizada, o feedback imediato e a responsabilização dos alunos (Bondebjerg et al., 2023; Anderson, 2000).

Conclusões

A inclusão tem vindo a assumir um papel central no discurso educativo contemporâneo, refletindo a crescente valorização da diversidade nas salas de aula. A escola, enquanto espaço de aprendizagem para todos, enfrenta o desafio de responder às necessidades de uma população estudantil heterogénea, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e profissionais qualificados e colaborativos (Rodrigues, 2000).

No ensino do inglês a alunos com dificuldades, a abordagem multissensorial revela-se uma estratégia eficaz, ao envolver múltiplas áreas do cérebro no processo de aprendizagem. Esta abordagem baseia-se em princípios neurocientíficos e propõe o uso combinado de estímulos visuais, auditivos, táteis, cinestésicos e até olfativos e gustativos, promovendo uma aprendizagem mais duradoura e significativa (Başar, 2006; Shams & Seitz, 2008).

A literatura aponta para uma transição gradual do ensino tradicional para metodologias mais dinâmicas e envolventes, como a multissensorial, que favorecem a motivação e o envolvimento dos alunos. Esta abordagem associa a aquisição da língua a ações físicas concretas, sendo o professor responsável pela seleção criteriosa dos materiais e pela adequação das atividades aos objetivos pedagógicos (Nobre, 2010).

Enquanto os currículos convencionais tendem a privilegiar os estilos auditivo-visuais, a abordagem multissensorial reconhece que muitos alunos beneficiam de estímulos táteis e de movimento. Ao integrar diferentes modalidades sensoriais: tátil, cinestésica, auditiva, visual e articulatória, promove-se uma aprendizagem mais ativa e personalizada (Sebra & Dias, 2011).

Dado que não existe um método universal de aprendizagem, a abordagem multissensorial permite responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, não sendo entendida como um modelo único, mas como uma estratégia pedagógica flexível e adaptável. Neste enquadramento, a planificação das aulas deve incluir atividades organizadas, com tempos definidos e progressão lógica dos conteúdos, do mais simples ao mais complexo. As sessões devem ser curtas, objetivas e estruturadas, com apresentações claras e sistemáticas, reforçadas por prática e revisão frequentes, respeitando as necessidades específicas dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais eficaz.

O ensino multissensorial caracteriza-se por ser direto, explícito, sequenciado, sistemático, cumulativo e intensivo. Explicar claramente os objetivos da aula, apresentar os conceitos de forma acessível e garantir a sua consolidação ao longo do tempo são elementos-chave desta abordagem.

Além de favorecer a aquisição linguística, as atividades multissensoriais estimulam a criatividade e a inteligência, ao ativar diferentes canais de aprendizagem. Como cada aluno possui preferências sensoriais distintas, esta abordagem valoriza a individualidade e promove uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva (Blanco & Navajas, 2017).

Com uma prática pedagógica consistente e centrada no aluno, é possível desenvolver competências linguísticas significativas, mesmo em contextos de maior complexidade, contribuindo para o sucesso académico, a inclusão social e o crescimento pessoal de todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Alalou, A. (2001). Reevaluating curricular objectives using students' perceived needs: The case of three language programs. *Foreign Language Annals*, 34(5), 453–469. doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02085.x
- Algri, N. (2020). The effectiveness of using multisensory approach in enhancing achievement and retention of English vocabulary amongst intermediate female students with EFL learning disabilities. *Journal of Education and Practice*, 11(9), 148–159. doi.org/10.7176/JEP/11-9-17
- Allor, J., Mathes, P., Roberts, J., Cheatham, J., & Champlin, T. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445–466. doi.org/10.1002/pits.20482
- Anderson, L. W. (2000). Why should reduced class size lead to increased student achievement? In M. C. Wang & J. D. Finn (Eds.), *How small classes help teachers do their best* (pp. 3–24). Temple University Center for Research in Human Development and Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440198.pdf>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asher, J. J. (2009). *The total physical response: Review of the evidence*. http://www.tpr-world.com/review_evidence.pdf
- Baines, L. (2008). *A teacher's guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses*. ASCD.
- Banks, J. A., & Banks, C. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Başar, E. (2006). The theory of the whole-brain-work. *International Journal of Psychophysiology*, 60(2), 133–138.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico: Orientações programáticas, materiais para o ensino e a aprendizagem*. Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf
- Birsh, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills*. Paul H. Brookes.
- Blanco, O. D. G., & Navajas, P. F. (2017). Neurociência e os cinco sentidos na educação. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar*, 1(1), 361–368. doi.org/10.22287/rpgm.v1i1.549
- Bondebjerg, A., Dalgaard, N. T., Filges, T., & Viinholt, B. C. A. (2023). The effects of small class sizes on students' academic achievement, socioemotional development and well-being in special education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1345. doi.org/10.1002/cl2.1345
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1–21. doi.org/10.1191/0265659002ct223oa
- Bui, G. (2018). Total physical response. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 927–932). Wiley. doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0160
- Brewster, J., & Ellis, G. (2002). *The primary English teacher's guide*. Pearson Education.
- Caldwell, P., & Horwood, J. (2007). *From isolation to intimacy: Making friends without words*.

Jessica Kingsley.

- Capovilla, A., & Capovilla, F. (2002). Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. In F. C. Capovilla (Org.), *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 49–75). Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.
- Castro, J., Blázquez Arribas, L., Cuesta Gómez, J., Gómez, M., Barros del Río, M., Sigona, C., Sanchez, S., & Alcalde Peñalver, E. (2020). *Handbook of teaching and learning foreign languages for people with special needs*. [Editora não especificada]. doi.org/10.1007/978-3-030-53294-0
- Celestino, W. J. (1993). Total physical response: Commands, not control. *Hispania*, 76(4), 902–903. doi.org/10.2307/343928
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/quadro_europeu_comum_referencial_0.pdf
- Cordazzo, S., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 92–104. doi.org/10.12957/epp.2007.10951
- Costa, A. M. B. (1981). *Educação especial: Sistema de ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford University Press.
- de Miranda Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Dash, B. B., & Gandhi, M. K. (2022). Significance of globalisation and English language. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 10(5), 10–16. doi.org/10.20431/2347-3134.1005002
- Davis, J. B. (2011). *The effects of an Orton-Gillingham-based reading intervention on students with emotional/behavior disorders* [Doctoral dissertation, The University of Toledo]. OhioLINK ETD Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo1321543557
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Metas curriculares de inglês: Ensino básico e secundário*. <https://www.dge.mec.pt/>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-learners-disabilities>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5–20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>
- Fowler, S. (2008). *Multisensory rooms and environments: Controlled sensory experiences for people with profound and multiple disabilities*. Jessica Kingsley.
- Fyfe, C. (2001). *Gulliver's Travels: A multisensory approach*. Bag Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gower, R., Walters, S., & Phillips, D. (1983). *Teaching practice handbook*. Heinemann.
- Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2014). *Integração do ensino da língua inglesa*

- no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico* [Relatório técnico]. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/relatorios/relatorio-tecnico-integracao-do-ensino-da-lingua-inglesa-no-1-ciclo-do-ensino-basico>
- Grove, N., & Park, K. (2001). *Social cognition through drama and literature for people with learning disabilities: Macbeth in mind*. Jessica Kingsley.
- Hettiarachchi, S., & Ranaweera, M. (2013). 'Story Boxes': Using a multisensory story approach to develop vocabulary in children experiencing language-learning difficulties. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4(1), 1076–1081. doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2013.0152
- Hewett, D., & Corke, M. (2014). *Approaches to communication through music*. David Fulton Publishers.
- Hulsegge, J., & Verheul, A. (1987). *Snoezelen: another world*. Rompa.
- Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades educativas especiais: A mudança pelo Relatório Warnock* [Tese de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/995>
- Jubran, S. (2012). Using multisensory approach for teaching English skills and its effect on students' achievement at Jordanian schools. *European Scientific Journal*, 8(22), 50–61.
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2023). *Teaching languages to students with specific learning differences* (Vol. 18). Channel View Publications.
- Krapez, S. (2010). Second language comprehension and acquisition in mentally disabled children: Illusion or reality. *IBS Newsletter Porocevalec*, 1(3).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825
- Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for Learning*, 20(3), 135–140.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: Do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: Políticas e actores* (Vol. 2, pp. 178–189). SPCE.
- Mohammadian, A., & Dolatabadi, S. M. (2016). The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on total physical response method of language teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 92–103. doi.org/10.18488/journal.23/2016.5.2/23.2.92.103
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. Flamboyant.
- Mourão, S. (2009). Using stories in the primary classroom. In *BritLit: Using literature in EFL classroom*, 8, 19–33.
- Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3–12 year olds* (pp. 199–218). Bloomsbury Academic.
- Murphy, N. (1997). *A multisensory vs. conventional approach to teaching spelling* [Master's thesis, Kean College of New Jersey]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405564.pdf>

- Murray, M., & Wallace, M. (2011). *The neural bases of multisensory processes*. CRC Press.
- Nobre, C. (2010). *Português língua segunda e inglês língua estrangeira: Da teoria(s) à(s) prática(s)* [Tese doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3384/1/TESE%20FINAL.pdf>
- O’Kane, J., & Goldbart, J. (2016). *Communication before speech: Development and assessment*. David Fulton.
- Palop García, M. (2010). *Multisensory learning applied to TEFL in secondary education* [Master’s thesis, Universidad Complutense de Madrid]. Docslib. <https://docslib.org/doc/5831619/multisensory-learning-applied-to-tefl-in-secondary-education>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2007). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x
- Pokrivčáková, S. (2012). *Modern teacher of English*. ASPA.
- Porras González, N. I. (2010). Teaching English through stories: A meaningful and fun way for children to learn the language. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 12(1), 95–106.
- Rambe, S. (2019). Total Physical Response. *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 7(1), 45–58. doi.org/10.24952/ee.v7i01.1652
- Rau, M. (2011). *A ludicidade na educação: Uma atitude pedagógica*. Ibpex.
- Resende, D. (2018). A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. *Pedagogia em Ação*, 10(2), 71–82.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista inclusão*, 1, 7–13.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176–180. doi.org/10.5020/23180714.2008.440
- Rondal, J. (2000). Bilingualism in mental retardation: Some prospective views. *Saggi: Child Development and Disabilities*, 26(1), 57–64.
- Santos, S. M. (Org.). (2002). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Editora Vozes.
- Schneider, E., & Evers, T. (2009). Linguistic intervention techniques for at risk English language learners. *Foreign Language Annals*, 42(1), 55–76.
- Scrivener, J. (2010). *The essential guide to English language teaching*. Macmillan Education.
- Sebra, A., & Dias, N. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*, 28(87), 306–320.
- Serra, S. (2012). *O método multissensorial no caso português – uma abordagem possível?* [Tese de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/9372/1/susanaserra.pdf>
- Shams, L., & Seitz, A. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411–417. doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. doi.org/10.3102/0034654307313795
- Silva, J. (2012). *O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual* [Monografia de especialização]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20710>

- Skinner, M., & Smith, A. (2011). Creating success for students with learning disabilities in postsecondary foreign language courses. *International Journal of Special Education*, 26(2), 42–57.
- Sousa, D. (2011). *How the brain learns*. Corwin Press.
- Sousa, M. (2008). *Música, educação artística e interculturalidade: a alma da arte na descoberta do outro* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1526>
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 77(1), 58–74. doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01928.x
- Sparks, R., & Miller, K. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: A review. *Dyslexia*, 6(2), 124–132. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004\)6:2<124::AID-DYS159>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004)6:2<124::AID-DYS159>3.0.CO;2-5)
- Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva: Onde existem poucos recursos* (2.ª ed.). Ingrid Lewis.
- Taljaard, J. (2016). A review of multi-sensory technologies in a science, technology, engineering, arts and mathematics (STEAM) classroom. *Journal of Learning Design*, 9(2), 46–55.
- Tilio, R. (2023). Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: Reflexões e apresentação de uma proposta. *The ESPECIALIST*, 44(1), 22–42. doi.org/10.23925/2318-7115.2023v44i1a2
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- União Europeia (2022). *Pilar europeu dos direitos sociais*. <https://op.europa.eu/>
- Ukrainetz, T., Justice, L., Kaderavek, J., Eisenberg, S., Gillam, R., & Harm, H. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1363–1377. doi.org/10.1044/1092-4388(2005/095)
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). The Stationery Office.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press
- Zarghami, F., & Schnellert, G. (2004). Class size reduction: No silver bullet for special education students' achievement. *International Journal of Special Education*, 19(1), 89–96.
- Zaro, J., & Salaberri, S. (1995). *Storytelling*. Heinemann
- Zuparova, S., Shegay, A., & Orazova, F. (2020). Approaches to learning English as the source of all. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(5), 102–107.

Legislação

Decreto-Lei n.º 538/1979, de 31 de dezembro. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/538-1979-230891>

Decreto-Lei n.º 35/1990, de 25 de janeiro. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/>

[dr/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264)

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

O Impacto da Dança Movimento Terapia na Representação do Corpo em Adultos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

Catarina Morgado

(Mestre e Especialista em Psicologia Clínica)
Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação,
Rua D. João III, 3030-329 Coimbra, Portugal
Ciência ID: 841C-9270-4654
ORCID ID: 0000-0001-9156-2444
catarinamorgado@esec.pt

Renata Domingues

(Mestre em Exercício e Atividade Física em Populações Especiais e em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor)
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra - FCDEF
renata.domingues@appdacoimbra.pt

Resumo

Este estudo exploratório teve como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção em Dança Movimento Terapia (DMT) na evolução da representação do corpo em adultos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI). A avaliação incidiu sobre os Desenhos da Figura Humana (DFH), realizados antes e após a intervenção, tendo por base o sistema de cotação desenvolvido por Koppitz (2000). A amostra foi constituída por 13 participantes (4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino), com idade média de 47.8 anos (DP = 6.9) e níveis de deficiência intelectual entre ligeiro e moderado. A metodologia adotada foi predominantemente quantitativa, sendo complementada por indicadores de natureza qualitativa. Os resultados evidenciaram um aumento de elementos desenvolvimentais nos DFH dos participantes após a intervenção, sugerindo melhorias no conhecimento e representação corporal. Estes achados apontam para benefícios associados à intervenção em DMT, reforçando o seu potencial enquanto abordagem terapêutica promotora do bem-estar e do desenvolvimento da representação corporal em adultos com PDI.

Palavras-chave: Perturbação do Desenvolvimento Intelectual; Dança Movimento Terapia; Representação Corporal; Desenho da Figura Humana

The Impact of Dance Movement Therapy on Body Representation in Adults with Intellectual Developmental Disorder

Abstract

This exploratory study aimed to examine the effects of a Dance Movement Therapy (DMT) intervention on the development of body representation in adults with Intellectual Developmental Disorder (IDD). Body representation was assessed through Human Figure Drawings (HFD) completed before and after the intervention, using the scoring system proposed by Koppitz (2000). The sample comprised 13 participants (4 males and 9 females), with a mean age of 47.8 years (SD = 6.9) and levels of intellectual disability ranging from mild to moderate. A predominantly quantitative methodology was employed, complemented by qualitative indicators. The findings revealed an increase in developmental elements in the participants' HFD following the intervention, indicating improvements in body awareness and body representation. These results suggest that DMT may have a positive impact on body representation, supporting its potential as a therapeutic approach for promoting well-being and body-related developmental outcomes in adults with IDD.

Keywords: *Intellectual Developmental Disorder; Dance Movement Therapy; Body Representation; Human Figure Drawing*

El impacto de la terapia de movimiento de danza en la representación corporal en adultos con trastorno del desarrollo intelectual

Resumen

Este estudio exploratorio tuvo como objetivo analizar los efectos de una intervención en Terapia de Danza Movimiento (Dance Movement Therapy, DMT) en la evolución de la representación corporal en adultos con Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI). La evaluación se centró en los Dibujos de la Figura Humana (DFH), realizados antes y después de la intervención, utilizando el sistema de puntuación desarrollado por Koppitz (2000). La muestra estuvo compuesta por 13 participantes (4 hombres y 9 mujeres), con una edad media de 47,8 años (DE = 6,9) y niveles de discapacidad intelectual entre leve y moderado. La metodología adoptada fue predominantemente cuantitativa, complementada con indicadores de carácter cualitativo. Los resultados evidenciaron un incremento de elementos evolutivos en los DFH de los participantes tras la intervención, lo que sugiere mejoras en el conocimiento y la representación corporal. Estos hallazgos indican beneficios asociados a la intervención en DMT, reforzando su potencial como enfoque terapéutico para la promoción del bienestar y el desarrollo de la representación corporal en adultos con TDI.

Palabras Clave: *Trastorno del Desarrollo Intelectual; Terapia de Danza y Movimiento; Representación corporal; Dibujo de la Figura Humana*

Introdução

Desde os primórdios da civilização, a dança tem sido utilizada como uma ferramenta de expressão, ritual, celebração e cura, desempenhando um papel central nas práticas culturais e sociais de diferentes povos. No entanto, foi apenas a partir do século XX que se estabeleceu, nas sociedades ocidentais, a sistematização do seu uso como recurso psicoterapêutico, dando origem a múltiplas vertentes teóricas e metodológicas no campo das terapias expressivas mediadas pelo movimento (Dunphy et al., 2021).

Essa perspectiva contemporânea tem resgatado e atualizado o valor terapêutico da dança, ao reconhecer o corpo como um meio privilegiado de expressão, comunicação e integração emocional (Brito & Ponciano, 2021; Dewan & Tara, 2023; Fontinele & Nascimento, 2019). Estudos recentes sustentam esta posição, ao evidenciar que práticas corporais baseadas na dança, favorecem o desenvolvimento da consciência corporal, promovem o bem-estar psicossocial e se consolidam como estratégias eficazes na promoção da saúde física e mental (Melo et al., 2022; Seewald, 2023).

Situada neste enquadramento, a Dança Movimento Terapia (DMT) emerge como uma abordagem psicoterapêutica que articula elementos criativos e simbólicos da dança com referenciais clínicos e teóricos da psicologia (Associação Portuguesa de Dança Movimento Terapia, 2020). Baseia-se no conhecimento multidisciplinar do corpo e da psicologia, incorporando teorias psicoterapêuticas integrativas, modalidades de intervenção individual e de grupo, aspetos da comunicação não verbal, progresso nos movimentos corporais e princípios da psicologia do desenvolvimento (Marquis et al. 2021; Wengrower & Chaiklin, 2021).

A consolidação desta abordagem ocorre nas décadas de 1940 e 1950 nos Estados Unidos da América, impulsionada pelo trabalho da dançarina Marian Chace que se destacou como pioneira da Dança Movimento Terapia, ao iniciar intervenções com pacientes psiquiátricos no hospital St. Elizabeth, em Washington D.C. (Medeiros, 2021). Influenciada pela dança moderna, Chace concebeu o movimento como forma de comunicação não verbal, capaz de expressar vivências internas que não encontravam tradução na linguagem verbal (Koch, 2022). Ao interpretar os comportamentos dos pacientes esquizofrênicos como manifestações simbólicas, propôs a dança como meio de expressão capaz de tornar visível, através da ação corporal, o conflito emocional subjetivo (Totton, 2003).

A sua prática culminou na criação de um programa de formação em dança terapia e, posteriormente, no estabelecimento da *American Dance Therapy Association* (ADTA) em 1966, da qual foi a primeira presidente (Devereaux et al., 2016). Desde então, diferentes escolas e metodologias desenvolveram-se no âmbito das terapias expressivas pela dança e pelo movimento (Seewald, 2023). Atualmente, a DMT é também conhecida por outras designações, como dança terapia, movimento terapia e dança movimento psicoterapia (Meekums et al., 2015), refletindo não apenas variações terminológicas, mas também, uma diversidade

metodológica na forma como é praticada (Seewald, 2023).

Diversos estudos têm evidenciado os benefícios da DMT para a promoção da saúde física e mental, destacando melhorias na autoestima, autoconfiança, motivação e redução da ansiedade (Fong Yan et al., 2024; Koch et al., 2014; Liu, Soh & Lu, 2025; Pérez Testor, 2010; Seewald, 2023).

A DMT favorece a integração emocional, psicológica e física do indivíduo, contribuindo para uma imagem corporal mais ajustada e para o fortalecimento do autoconceito (Brito et al., 2022; López, 2017; Melo et al., 2022; Santos, 2021; Seewald, 2023). Estudos com adultos associam a prática da dança a um aumento da satisfação com a vida (Botelho, 2023; Santos et al., 2024), e destacam o seu papel na restauração da confiança corporal e no relaxamento (Silva, 2023).

Por outro lado, investigações em populações com necessidades específicas têm evidenciado a eficácia da DMT em sujeitos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), verificando-se melhorias no humor, na imagem corporal, na qualidade de vida e nas competências interpessoais (Koch et al., 2014; Takahashi et al., 2019). Porém, apesar do crescente número de estudos, autores como Kiepe et al. (2012), Koch et al. (2014) ou Strassel et al. (2011) sublinham a necessidade de aprofundar a investigação sobre os efeitos da DMT em diferentes populações.

Pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) frequentemente apresentam dificuldades na representação simbólica, na organização perceptiva do espaço físico e na relação com o próprio corpo (González & Macciuci, 2013; Martins, 2021; Palermo & Boccia, 2023; Vulchanova et al., 2023). Considerando estas limitações, a Dança e Movimento Terapia (DMT) revela-se uma abordagem particularmente pertinente, ao favorecer o desenvolvimento da imagem corporal, da autoconsciência, da coordenação motora, do controlo físico, da confiança, da expressão emocional e da comunicação (Kaul, 2024; Koch et al., 2014; Pessoa et al., 2019; Seewald, 2023).

Tendo em conta que esta população pode apresentar limitações na comunicação verbal e escrita, é fundamental que tais características sejam contempladas tanto na conceção dos programas de intervenção quanto na definição das suas metodologias de implementação. Autores como López et al. (2016) e Wang (2024) enfatizam a eficácia das atividades de DMT que, ao integrar música e comunicação não verbal, permitem aos participantes usufruir da experiência terapêutica de forma mais acessível e significativa. A comunicação não verbal, segundo Febriantini et al. (2021), compreende o gesto, expressões faciais e movimentos corporais, funcionando como um canal essencial de expressão emocional e relacional.

No mesmo sentido, Brito e Ponciano (2021) consideram que a dança constitui um sistema simbólico autónomo, capaz de expressar e comunicar dimensões profundas da experiência humana. Esta abordagem permite, ainda, intervir em questões psicológicas e comportamentais que a linguagem verbal, isoladamente, pode não captar de forma adequada (Lindberg, 2023).

Por fim, Janho dit Hreich et al. (2024) salientam que a eficácia das práticas educativas e terapêuticas dependem da capacidade de adaptação às necessidades comunicativas específicas de uma dada população, ao promover abordagens inclusivas e funcionalmente adequadas.

No entanto, embora a comunicação não verbal desempenhe um papel fundamental na DMT, Wengrower (2016) sublinha que as interações verbais podem ser utilizadas estrategicamente para apoiar, esclarecer e estimular o processo terapêutico. Nesse sentido, Ginman et al. (2022) destacam a importância de integrar elementos facilitadores na construção de programas de intervenção, tais como a observação das reações individuais aos estímulos musicais e corporais, bem como a promoção de feedback positivo que valorize a integração das aprendizagens emergentes.

A imagem corporal constitui um conceito multifacetado que abrange a experiência psicológica e fenomenológica do corpo, integrando dimensões emocionais, cinestésicas, estéticas e sociais (Couto, 2021; Elias et al., 2023; Guest et al., 2019). Essa vivência é construída por meio da interação contínua entre o indivíduo e o meio, sendo profundamente influenciada por experiências afetivas, sensoriais e sociais, bem como pela forma como o sujeito atribui valor, de maneira diferenciada, às diversas partes do seu corpo (Gama et al., 2021; Raimo et al., 2022). Neste processo, articulam-se percepções internas e externas do corpo, formando um eixo dinâmico entre o sentir e o representar. Para autores como Brito e Ponciano (2021) ou Rato (2022), a imagem corporal resulta assim, da integração entre vivências subjetivas e estímulos externos, refletindo a complexidade da relação entre corpo, identidade e contexto sociocultural.

Segundo Hanley (2004), pausas no fluxo corporal podem gerar mudanças significativas na percepção de si, observando-se uma interdependência entre a imagem corporal e a qualidade de movimento. É através do movimento que se forma e transforma a imagem corporal (Turtelli et al., 2002), em que a consciência corporal e a reorganização dos padrões de movimento contribuem para a construção de uma imagem mais integrada (Calabrò, 2025; Matheson et al., 2023).

A dança surge, desta forma, como uma prática que permite transcender a rigidez da imagem corporal, desafiando hábitos posturais e promovendo novas formas de expressão (Schilder, 1950). Estudos por Panhofer (2005) e Murcia et al. (2010) demonstram que a dança favorece o desenvolvimento do autoconceito, da aceitação corporal e da autoestima. Já no âmbito específico da Dança Movimento Terapia (DMT) e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), Lloret (2009) e Barnett-López, Pérez-Testor e Guerra-Balic (2016) apontam como efeitos das sessões de DMT, melhorias significativas na imagem corporal e na autoestima dos participantes.

Ainda no que diz respeito à PDI, Davina e Palácio (2009) apontam que estes indivíduos frequentemente apresentam uma imagem corporal e um esquema corporal aquém do esperado para a sua faixa etária. Corrêa et al. (2005)

identificam padrões semelhantes em jovens com Síndrome de Down, sugerindo que a consciência corporal inadequada é uma característica transversal a várias condições associadas ao défice cognitivo e desenvolvimental. Estes dados reforçam a necessidade de intervenções específicas e adaptadas, como a DMT, que promovam a perceção corporal, a coordenação motora e o desenvolvimento da imagem corporal, contribuindo para a melhoria das competências funcionais e da qualidade de vida.

Segundo Fischman (2008), o movimento e o desenho são meios expressivos que permitem comunicar emoções, sentimentos e conteúdos do pensamento consciente e inconsciente. Neste contexto, o DFH pode ser interpretado como uma forma de linguagem simbólica, sensível às mudanças evolutivas e emocionais do indivíduo (López et al., 2015). Além disso, o DFH é re-aplicável, permitindo identificar alterações significativas resultantes da experiência terapêutica (Pérez Testor & Pérez Testor, 2000).

Em síntese, atendendo à relevância do Desenho da Figura Humana (DFH) enquanto instrumento sensível à identificação de indicadores desenvolvimentais e à sua reconhecida acessibilidade enquanto meio expressivo, o presente estudo assume particular pertinência ao contribuir para o preenchimento de lacunas existentes na literatura empírica sobre intervenções baseadas em Dança Movimento Terapia (DMT) em populações com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Ao focalizar-se no desenvolvimento da representação do corpo (e da maturidade cognitiva) este trabalho procura aprofundar a compreensão dos efeitos da DMT, reforçando o seu potencial enquanto estratégia terapêutica promotora do bem-estar e da integração corporal.

Metodologia

Este trabalho procurou avaliar o impacto de uma intervenção de Dança Movimento Terapia (DMT) no desenvolvimento da representação corporal em adultos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) e teve como objetivos: (1) identificar e descrever as características do Desenho da Figura Humana (DFH) antes e após a intervenção de DMT; (2) identificar os itens desenvolvimentais do DFH, antes e após a intervenção de DMT em adultos com PDI. Previa-se que, após a intervenção, houvesse uma melhoria na representação corporal dos participantes, expressa na avaliação dos itens desenvolvimentais do DFH (sistema de cotação de Koppitz, 2000), indicando possíveis efeitos no desenvolvimento dos participantes.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma abordagem quantitativa, porém, indicadores qualitativos foram igualmente recolhidos. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, voltada para a compreensão e desenvolvimento de estratégias que contribuam para a melhoria da imagem corporal e do conhecimento do corpo em pessoas com PDI.

Amostra e Procedimentos

A amostra foi composta por 13 adultos com PDI, sendo 4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idade média de 47.8 anos (DP = 6.9). Os participantes apresentavam níveis de deficiência entre leve e moderado, conforme os critérios estabelecidos pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Organização Mundial de Saúde, 2008). Para a seleção dos sujeitos, adotou-se uma estratégia de amostragem intencional, por conveniência, considerando a disponibilidade dos participantes e a adequação aos objetivos da investigação.

No âmbito das atividades internas promovidas pela instituição, todos os indivíduos estavam inseridos em atividades diárias desenvolvidas por um Centro de Capacitação para a Inclusão (CACI), localizado no distrito de Coimbra. Relativamente ao nível de escolaridade, apenas 4 participantes concluíram o 9º ano de escolaridade e os restantes não frequentaram qualquer estabelecimento de ensino. A intervenção foi realizada com o consentimento da instituição e dos participantes, todos devidamente informados sobre os protocolos de avaliação e intervenção. O estudo foi aprovado pela direção da instituição, que autorizou o acesso aos documentos necessários para a caracterização do respetivo grupo.

Instrumentos

Teste do Desenho da Figura Humana

Neste estudo foi utilizado o DFH como ferramenta para avaliar o impacto de uma intervenção de DMT em pessoas com PDI. Trata-se de um teste projetivo comumente utilizado em crianças e pessoas com dificuldades de expressão/comunicação oral (Gigi 2016; Koppitz 2000; Troncone et al., 2021) e sensível à avaliação de múltiplos aspetos do eu, incluindo o desenvolvimento intelectual, atitudes, preocupações, maturidade, experiência e imagem corporal (Barnet-López et al., 2015; Gigi, 2016) e que permite identificar indicadores relacionados com a autoestima, segurança, ansiedade e agressividade (De Felipe et al. 2011; Deng, 2022; Sadia, 2021; Saneei et al., 2011).

No contexto específico da dança, diversos estudos mostram que é possível usar o DFH na avaliação dos benefícios da sua prática em crianças e adolescentes com PDI, (Barnet-López et al., 2015; Pérez-Testor & Griñó Roca, 2015). A literatura científica aponta que mesmo uma única sessão de dança pode conduzir a mudanças emocionais (Arús Leita & Pérez-Testor, 2006) e contribuir para o fortalecimento da consciência corporal (Korteslouma et al., 2008; Pérez Testor & Pérez Testor, 2000).

O DFH foi aplicado antes da 1.ª sessão (pré-teste) e após a 16.ª sessão (pós-teste), com a supervisão de uma psicóloga. Cada participante teve 20 minutos para realizar o desenho. A cotação do teste baseou-se na identificação de itens desenvolvimentais, sendo atribuído 1 ponto por item presente e 0 por cada item

ausente, e a análise dos desenhos e cotação do teste, foram conduzidos por uma psicóloga clínica.

Sistema de Cotação de Koppitz e Itens Desenvolvimentais

De acordo com Koppitz (2000), o DFH oferece um retrato interno do estado emocional e do desenvolvimento e maturidade da criança/indivíduo. Trata-se de uma ferramenta não-verbal, particularmente eficaz em indivíduos com dificuldades de expressão/comunicação oral ou com maior introspeção, permitindo a expressão emocional com maior confiabilidade do que a linguagem verbal (Koppitz, 1968; Maganto et al., 2007; Maganto & Garaigordobil, 2009).

O sistema de cotação de Koppitz permite identificar Indicadores Desenvolvimentais e Emocionais, organizados em 30 itens evolutivos, derivados do modelo de Goodenough-Harris e da experiência clínica da autora. Num estudo normativo com 1.856 crianças entre os 5 e os 12 anos, Koppitz identificou quatro categorias de classificação dos itens:

- Itens esperados: presentes em $\geq 86\%$ dos desenhos; a sua ausência pode indicar imaturidade ou regressão emocional.
- Itens bastante comuns: presentes em mais de 50% dos casos, mas não essenciais.
- Itens comuns: observados em menos da metade dos desenhos, mas não raros.
- Itens excepcionais: presentes em $\leq 15\%$ dos casos, podendo indicar maturidade intelectual superior.

Do ponto de vista diagnóstico, apenas a presença ou ausência dos itens esperados é considerada relevante, enquanto os demais têm valor limitado para interpretação clínica. De acordo com Koppitz (2000), a frequência dos itens evolutivos no DFH varia conforme a idade e maturidade da criança/indivíduo. Os itens esperados aumentam progressivamente com a idade, enquanto os itens excepcionais diminuem até os 10 anos, estabilizando posteriormente.

O sistema prevê a análise de 30 indicadores desenvolvimentais do DFH, além de aspetos como preocupações emocionais e percepção do esquema corporal. A autora defende que esses itens estão relacionados principalmente com a idade e maturidade da criança, sendo independentes da aptidão artística, da aprendizagem escolar ou da instrução recebida. Na tabela 3 apresenta-se a lista de 30 itens desenvolvimentais do DFH.

Tabela 2

Itens desenvolvimentais do DFH segundo o sistema de cotação de Koppitz

1. Cabeça	16. Braços para baixo
2. Olhos	17. Cotovelos
3. Pupila	18. Mãos
4. Sobrancelhas ou cílios	19. Dedos
5. Nariz	20. Número correto de dedos
6. Fossas nasais	21. Pernas

7. Boca	22. Pernas bidimensionais
8. Lábios	23. Joelhos
9. Orelha	24. Pés
10. Cabelo/ cabeça com chapéu	25. Pés bidimensionais
11. Pescoço	26. Perfil
12. Corpo	27. Boa proporção
13. Braços	28. Roupas: uma peça ou nenhuma
14. Braços bidimensionais	29. Roupas: duas ou três peças
15. Braços presos aos ombros	30. Roupas: quatro ou mais peças

Aplicação

O teste DFH pode ser aplicado individualmente ou coletivamente. Na aplicação coletiva deve-se garantir distanciamento entre os participantes para evitar cópias. O procedimento envolve fornecer uma folha A4 e um lápis HB2, com a instrução para desenhar uma pessoa inteira, evitando caricaturas ou figuras simplificadas.

Avaliação subjetiva das sessões

As sessões do programa foram estruturadas para promover o conhecimento do corpo através da DMT. Ao mesmo tempo, foi realizada uma avaliação subjetiva das sessões, utilizando pictogramas que representavam felicidade, humor neutro e tristeza. Esses pictogramas permitiam-nos avaliar a satisfação e o bem-estar dos participantes, tanto antes, como após as sessões, verificando se o ambiente estabelecido em aula e as atividades propostas contribuíam para melhorar o humor e o bem-estar dos participantes.

Intervenção: Dança Movimento Terapia

Os sujeitos participaram no programa de Dança Movimento Terapia (DMT) que consistiu em sessões de 1 hora, realizadas duas vezes por semana, num total de 16 sessões. A estrutura da intervenção foi delineada a partir das diretrizes metodológicas propostas por Chace (1953) e, assim, dividida por 4 momentos: (1) *check-in*: momento em que os participantes sinalizavam o seu estado emocional, escolhendo entre pictogramas de felicidade, humor neutro ou tristeza (Schalock et al., 2006); (2) Aquecimento: conjunto de movimentos corporais básicos, com o propósito de ativar o esquema corporal e preparar o corpo para atividades subsequentes; (3) processo de transição: são sugeridas diferentes ações/atividades para envolver os participantes e alcançar os objetivos delineados para a sessão e (4) *check-out*: os participantes realizam um ritual de despedida, reproduzindo individualmente um movimento da sessão, seguido pela repetição coletiva, acompanhada da saudação “Adeus” e do nome correspondente. Para concluir, expressam o estado emocional final através da seleção de um dos três pictogramas previamente utilizados.

A Tabela 1 apresenta os componentes e elementos que compõem o programa de

intervenção, estruturado segundo as orientações metodológicas propostas por Chace (1953).

Tabela 1

Descrição dos componentes e elementos das atividades de DMT

Componentes	Principais elementos realizados na intervenção de DMT
Esquema corporal	Identificar e mover as diferentes partes do corpo Estar consciente dos movimentos do corpo Mobilidade e exercícios de baixa intensidade
Ritmo	Marcha rítmica Percussão corporal
Autoconceito	Reforço positivo Troca de líder durante as atividades e entre os participantes do grupo
Relação	Atividades de expressão corporal em pares ou grupos
Identificação dos diferentes tipos de emoções	Posturas corporais e expressão facial Concentrar-se numa emoção e posteriormente executá-la
Esforço de Laban	Movimentos em diferentes direções e superfícies Experimentar novos movimentos Música ou materiais para promover diferentes tipos de movimentos
Equilíbrio e coordenação	Movimentos em diferentes superfícies Equilíbrio estático unipedal
Postura corporal	Localizar o centro do corpo Atividades de relaxamento Diferentes exercícios para se mover no espaço e se conectar com outros participantes
Dança livre	Expressão corporal Movimentos livres na última parte da sessão para explorar o próprio movimento.

Apresentação e Análise dos Dados

De seguida, apresenta-se a análise dos Itens Desenvolvimentais Gerais do DFH, Antes e Após a Intervenção de DMT.

Observa-se que quatro dos itens - cabeça, olhos, boca e corpo - estiveram presentes em 100% dos desenhos, antes e depois da intervenção. Esses itens, conforme descrito por Koppitz (2000), são considerados “esperados” para a faixa etária dos 5 aos 12 anos, estando presentes em mais de 86% dos DFH. Em sentido oposto, três itens desenvolvimentais - fossas nasais, joelhos e perfil - não apareceram em nenhum dos DFH, antes e após a intervenção. Estes resultados estão de acordo com as categorias de classificação de Koppitz, uma vez que são considerados “excepcionais” – aparecem em menos de 15% dos DFH. Os itens pés,

braços e pernas foram classificados na versão bidimensional (Pés bidimensionais, Braços bidimensionais e Pernas bidimensionais). Na Tabela 3, são apresentados os itens desenvolvimentais identificados nos desenhos, e suas respectivas diferenças, entre a pré e pós intervenção.

Tabela 3

Itens desenvolvimentais identificados antes e após a Intervenção

	Itens Desenvolvimentais DFH	Pré	Pós	Dif. %
1	Roupa: 4 ou + peças	23%	54%	+31%
2	Braços para baixo	23%	38%	+15%
3	Mãos	46%	62%	+15%
4	Pés bidimensionais	85%	100%	+15%
5	Pupila	38%	54%	+15%
6	Braços presos aos ombros	38%	54%	+15%
7	Cabelo ou cabeça coberto por um chapéu	69%	77%	+8%
8	Boa proporção	54%	62%	+8%
9	Lábios	15%	23%	+8%
10	Braços bidimensionais	92%	100%	+8%
11	Pernas bidimensionais	92%	100%	+8%
12	Cabeça	100%	100%	0%
13	Olhos	100%	100%	0%
14	Sobrancelhas ou cílios	46%	46%	0%
15	Fossas nasais	0%	0%	0%
16	Boca	100%	100%	0%
17	Orelhas	54%	54%	0%
18	Pescoço	77%	77%	0%
19	Corpo	100%	100%	0%
20	Braços	0%	0%	0%
21	Cotovelos	8%	8%	0%
22	Dedos	92%	92%	0%
23	Número correto de dedos	54%	54%	0%
24	Pernas	0%	0%	0%
25	Joelhos	0%	0%	0%
26	Pés	0%	0%	0%
27	Perfil	0%	0%	0%
28	Nariz	100%	85%	-15%
29	Roupas: uma peça ou nenhuma	38%	23%	-15%
30	Roupas: duas ou três peças	38%	15%	-23%

Entre o pré-teste e o pós-teste, verificou-se um aumento em 11 dos itens desenvolvimentais, com destaque para o item roupa: quatro ou mais peças, que apresentou um crescimento de 31%. Observou-se, igualmente, um aumento de 15% nos itens pés bidimensionais, mãos, braços para baixo, pupila e braços ligados aos ombros, e de 8% nos itens cabelo ou cabeça cobertos por chapéu, boa proporção, lábios, braços bidimensionais e pernas bidimensionais.

Embora tenha sido observado um aumento significativo de elementos cotados nos desenhos pós-intervenção, verificou-se uma redução em três itens: nariz (-15%), roupa: uma ou nenhuma peça (-15%) e roupa: duas ou três peças (-23%). No entanto, importa salientar que, apesar da diminuição nos itens quantitativos relacionados com as “roupas” (itens 29 e 30), a análise qualitativa revela um aperfeiçoamento destes elementos após a intervenção. Com efeito, os desenhos passam a apresentar representações mais completas e elaboradas do vestuário, nomeadamente a inclusão de quatro ou mais peças, correspondendo a um aumento de 31%. Este aperfeiçoamento é ilustrado nas Figuras 1, 2, 3 e 4, que apresentam os Desenhos da Figura Humana (DFH) dos participantes P2, P6, P10 e P12.

Figura 1

Desenho da Figura Humana do Participante P2, antes e após a Intervenção de DMT.



Figura 2

Desenho da Figura Humana do Participante P6, Antes e Após a Intervenção de DMT.

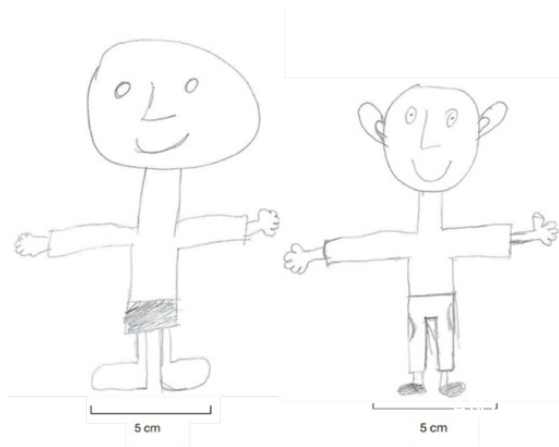


Figura 3

Desenho da Figura Humana do Participante P10, Antes e Após a Intervenção de DMT.

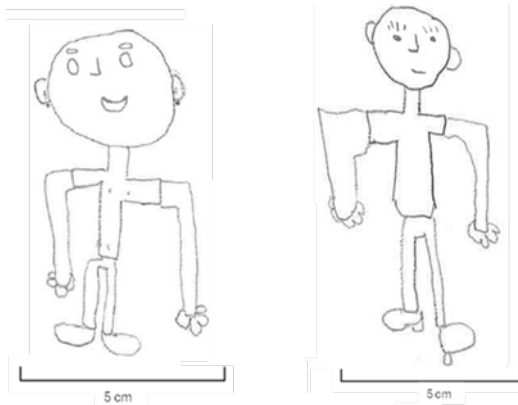


Figura 4

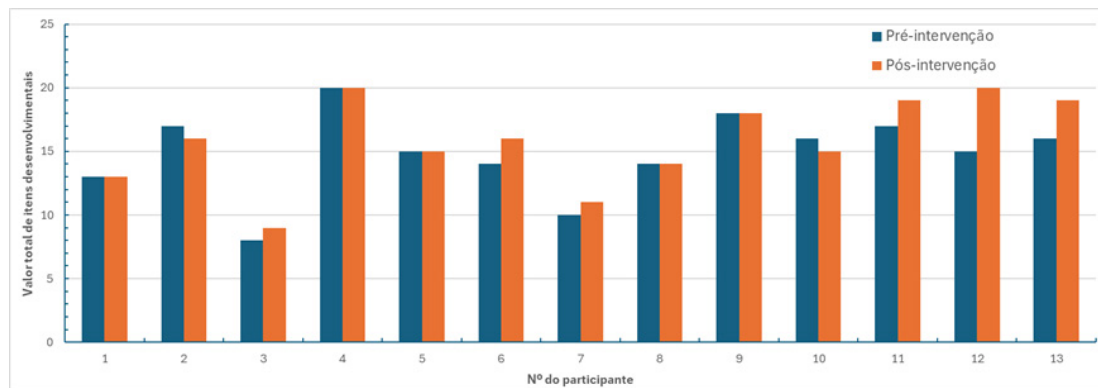
Desenho da Figura Humana do Participante P12, Antes e Após a Intervenção de DMT.



Relativamente aos itens desenvolvimentais que permaneceram inalterados após a intervenção, destacam-se: cotovelos, número correto de dedos, orelhas, dedos, pescoço e sobrancelhas ou cílios. A Figura 5 ilustra os resultados obtidos por participante, expressos no número de itens desenvolvimentais do DFH identificados antes e após a intervenção DMT.

Figura 5

Presença de Itens Desenvolvidamentais no Desenho da Figura Humana por Participante, Antes e Após a Intervenção de DMT.



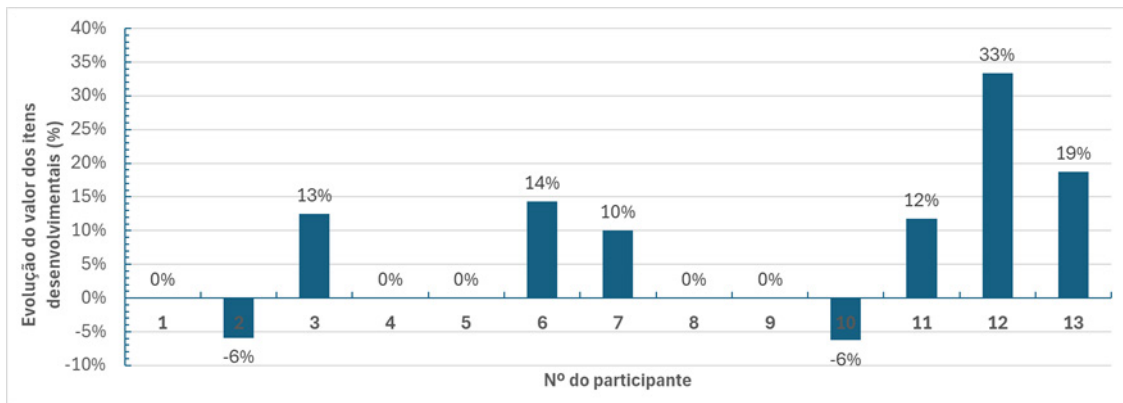
Os resultados apresentados indicam que nos desenhos de seis participantes (P3, P6, P7, P11, P12 e P13) aumentou o número de itens desenvolvimentais, após a intervenção de DMT. De acordo com López et al. (2013), Barnet-López et al. (2015) e Carreiras et al. (2013), o aumento observado, pode sugerir uma melhoria no desenvolvimento cognitivo e maturacional dos participantes, resultando numa maior integração do conhecimento do próprio corpo. Deste modo, podemos pressupor que a intervenção de DMT contribuiu para o aperfeiçoamento do conhecimento corporal dos participantes refletindo uma evolução desenvolvimental, conforme indicado por Goodenough (1928).

Todavia, em cinco participantes (P1, P4, P5, P8 e P9) os itens desenvolvimentais analisados não se alteraram entre o início e a conclusão do programa, e no caso de dois participantes (P2 e P10), verificou-se uma redução na presença dos itens desenvolvimentais, ao comparar os desenhos efetuados antes e após o programa DMT.

Assim, em relação à análise e cotação dos itens desenvolvimentais pré e pós intervenção, os resultados parecem indicar que 6 dos 13 sujeitos que constituem a amostra, beneficiaram da intervenção. A Figura 6 ilustra as alterações percentuais observadas nos itens desenvolvimentais do DFH de cada participante, decorrentes do programa de intervenção DMT.

Figura6

Alterações Percentuais dos Itens Desenvolvimentais de cada Participante, antes e após a intervenção DMT



Os resultados apresentados sugerem que o participante P12 foi o sujeito que mais beneficiou da intervenção DMT, exibindo um aumento de 33% nos itens desenvolvimentais do DFH, cotados após a intervenção.

Por outro lado, em relação aos participantes que na pós-intervenção mostraram uma diminuição dos itens desenvolvimentais do DFH, destacam-se os participantes P2 e P10. Contudo, é de referir que o participante P2 não cota no pós-teste o item “sobrancelhas”, presente no DFH pré-intervenção, mas regista uma modificação do item “roupa: de duas ou três peças” no início da intervenção, para o item “roupa: 4 ou + peças”, classificado após a intervenção; neste item em particular, é possível concluir que existe um aperfeiçoamento qualitativo do desenho. Consideramos que isto ocorre porque o sistema de cotação aplicado (Koppitz, 2000), não distingue entre os itens “roupa: 0 ou 1 peça” e “roupa: 3 ou mais peças”, quantitativamente considerados equivalentes. Segundo Barnett-López et al. (2016), o aumento do número de detalhes no DFH detém uma relevância significativa, uma vez que está associada a uma melhor compreensão do próprio corpo e melhoria da autoestima.

Avaliação Subjetiva do Estado Emocional e Bem-Estar dos Participantes, Antes e Após as Sessões

Para avaliar o impacto das sessões no estado emocional e bem-estar dos participantes, foram utilizados e analisados pictogramas. O procedimento permitiu avaliar subjetivamente a satisfação e bem-estar dos participantes em cada sessão, através da seleção de um ícone concreto que expressava o estado emocional do participante, no início e final da sessão.

Durante a intervenção, os participantes selecionavam individualmente pictogramas representativos de seu estado emocional. Muitos aproveitaram esse momento para verbalizar os fatores que influenciavam as suas emoções. As percepções emocionais foram categorizadas em três níveis: 1 = triste, 2 = humor

neutro e 3 = feliz.

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados observados. Os participantes P6 e P11 indicaram estar permanentemente felizes, tanto antes como após as sessões de DMT. Também o participante P4 indicou estar sempre feliz, exceto na última sessão, onde referiu estar triste, em consequência do termino da intervenção. Os restantes participantes classificaram o final da sessão com o ícone feliz, evoluindo de um estado neutro para o de contentamento.

A presença de elementos lúdicos e criativos, aliada a uma metodologia adaptada às características do grupo/população estudada, parece ter contribuído para o bem-estar dos participantes. Conclui-se que a participação em sessões de Dança Movimento Terapia (DMT) teve um impacto positivo no estado emocional dos envolvidos. Embora não se tratando do principal objetivo do trabalho, a avaliação das sessões com os pictogramas emocionais funcionou como uma ferramenta complementar, permitindo ajustes metodológicos, sensíveis às necessidades individuais dos participantes.

Tabela 4

Avaliação subjetiva das sessões: Estado emocional dos participantes, antes e após as 16 sessões de DMT

Participante	% de Pictogramas selecionados no Início das sessões			% de Pictogramas selecionados no Final das sessões		
	Triste	Neutro	Feliz	Triste	Neutro	Feliz
P1	50%	19%	31%	19%	25%	56%
P2	0%	38%	63%	0%	6%	94%
P3	0%	69%	31%	0%	6%	94%
P4	0%	0%	100%	6%	0%	94%
P5	0%	38%	63%	0%	0%	100%
P6	0%	0%	100%	0%	0%	100%
P7	0%	44%	56%	0%	0%	100%
P8	0%	38%	63%	0%	13%	88%
P9	0%	50%	50%	0%	6%	94%
P10	31%	50%	19%	0%	31%	69%
P11	0%	0%	100%	0%	0%	100%
P12	6%	63%	31%	0%	13%	88%
P13	0%	50%	50%	0%	19%	81%

Discussão

Este estudo teve como objetivo analisar os itens desenvolvimentais do DFH antes de uma intervenção de DMT em indivíduos com PDI e verificar possíveis mudanças nestes itens, após a sua participação no programa. Previa-se um aumento no número de detalhes/elementos identificados nos desenhos realizados, antes e após a intervenção; este aumento indicaria que os participantes beneficiaram da

mesma, exibindo no final maior maturidade desenvolvimental no desenho da figura humana.

Os resultados obtidos indicaram um aumento significativo no número de detalhes e elementos desenvolvimentais expressos nos DFH dos participantes, após a intervenção de DMT, em comparação com os desenhos realizados pré-programa.

Entre o início e a conclusão da intervenção, observou-se uma evolução na cotação de 11 itens desenvolvimentais: roupa com quatro ou mais peças, pés bidimensionais, mãos, braços posicionados para baixo, pupilas, braços ligados aos ombros, cabelo, boa proporção corporal, lábios, braços bidimensionais e pernas bidimensionais.

Dos 13 participantes, seis evidenciaram um aumento na cotação dos itens desenvolvimentais do Desenho da Figura Humana, o que poderá indicar progressos ao nível do desenvolvimento cognitivo, da maturidade desenvolvimental e da consciência corporal, em consonância com a literatura da área (Barnet-López & Guerra-Bálic, 2016; Carreiras et al., 2013; Pérez et al., 2007; Villén & López Aragón, 2013). Cinco participantes mantiveram valores equivalentes entre os momentos de pré e pós-intervenção, enquanto dois apresentaram, no momento pós-intervenção, uma diminuição na cotação dos itens desenvolvimentais do DFH.

É importante destacar que, nos participantes que apresentaram uma diminuição na cotação final dos itens desenvolvimentais, verifica-se uma progressão na análise qualitativa: um dos participantes não cotou o item “sobrancelhas” após a intervenção (em comparação com o desenho inicial) mas, em contrapartida, houve uma modificação relevante no item “roupa” que passou de “duas ou três peças” para “quatro ou mais peças”, no final do programa.

Essa mudança sugere uma evolução qualitativa na representação gráfica, evidenciada por desenhos mais elaborados e detalhados, e não uma regressão no desenvolvimento. Tal interpretação é reforçada pelo facto do sistema de cotação proposto por Koppitz, não distinguir entre os itens “roupa: 0 ou 1 peça” e “roupa: 3 ou mais peças”, tratando-os de forma equivalente em termos quantitativos. Por outro lado, conforme apontam López et al. (2013), o aumento no número de detalhes nos DFH possui relevância significativa, pois está diretamente associado a uma melhor compreensão do próprio corpo e à melhoria da autoestima.

Do ponto de vista subjetivo, é também possível afirmar que o programa de DMT contribuiu e ofereceu alguns momentos emocionalmente positivos aos participantes, como se pode verificar pela avaliação subjetiva das sessões e, claro, do ponto de vista da observação, alegria, sorrisos, descontração, partilhas, superação, criatividade e companheirismo. Assim, consideramos que tão importante quanto os resultados apresentados, foram as experiências positivas e transformadoras que o programa proporcionou a cada um dos participantes.

Considerações Finais

Considerando os objetivos definidos para o presente estudo - avaliar os efeitos de uma intervenção de DMT sobre o desenvolvimento da representação corporal em adultos com PDI - conclui-se que a implementação de programas de intervenção semelhantes pode representar uma estratégia valiosa para incentivar o bem-estar e favorecer o conhecimento do corpo em pessoas com PDI e, supõe-se, contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo.

A DMT, como forma de expressão e comunicação favoreceu a construção de um espaço terapêutico orientado para a aceitação mútua, a inclusão social e o reconhecimento da singularidade de cada participante, promovendo vínculos significativos e um ambiente de respeito pela diversidade.

À medida que os participantes se envolviam nas atividades propostas, observou-se uma maior capacidade de expressão e de relação com o outro, o que terá contribuído para um ambiente propício à prática da DMT e uma intervenção eficaz.

Limitações e Investigação Futura

Não obstante os resultados encorajadores, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Trata-se de um estudo com amostra de conveniência, de dimensão reduzida, e sem grupo de comparação ou controlo, o que limita a generalização dos resultados e a inferência de causalidade.

À luz dos resultados obtidos e das limitações identificadas, sublinha-se o carácter exploratório do estudo, sendo ainda pertinentes as seguintes considerações: i. os participantes apresentavam experiência prévia em Dança Movimento Terapia (DMT); ii. embora o sistema de cotação de Koppitz (2000) e os respetivos indicadores quantitativos tenham sido utilizados na análise dos dados, importa reconhecer que a sua interpretação pode beneficiar de aprofundamento; a reflexão crítica sobre estes aspetos poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente do instrumento e para o seu aperfeiçoamento no âmbito da avaliação psicológica e educacional.

Referências Bibliográficas

- Arús Leita, E., & Pérez-Testor, S. (2006). La rítmica como trabajo interdisciplinario de música y danza. *Eufonia: Didáctica de la música*, (36), 98–112. <https://doi.org/10.5565/rev/eufonia.36>
- Associação Portuguesa de Dança Movimento Terapia. (n.d.). Praia – Rede de profissionais, estudantes e investigadores em Dança e Movimento. <http://www.apdmt.pt>
- Barnet-López, S., Pérez-Testor, S., & Guerra-Balic, M. (2016). La danza y su repercusión emocional en personas con discapacidad intelectual. In J. Segura (Coord.),

Psicología aplicada al deporte adaptado (pp. 195–205). Editorial UOC.

- López, S. B., Testor, P., & Guerra, S. (2013). *El autoconcepto en la danza movimiento terapia con personas adultas con discapacidad intelectual: Estudio de un caso grupal* [Póster presentado]. III National Congress of Creative Therapies, Vitoria, España.
- Barnet-López, S., Pérez-Testor, S., Arbonés-García, M., & Guerra-Balic, M. (2015). La danza en personas con discapacidad intelectual: Revisión sistemática e identificación de los elementos necesarios para evaluar cambios de movimiento. *AusArt*, 3(1), 213–227. <https://doi.org/10.1387/ausart.14398>
- Barnet-López, S., Pérez-Testor, S., Cabedo-Sanromà, J., Oviedo, G. R., & Guerra-Balic, M. (2016). Dance/Movement therapy and emotional well-being for adults with intellectual disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 51, 10–16. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.002>
- Barnet-López, S., & Guerra-Balic, M. (2016). Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 49, 48–56. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.002>
- Botelho, I. V. (2023). Efeitos da prática da dança no bem-estar de adultos: Estudo realizado na ilha de São Miguel, Açores [Relatório de estágio, Instituto Politécnico da Guarda]. <http://hdl.handle.net/10314/9190>
- Brito, E. J. E., & Ponciano, E. L. T. (2021). Corpo, mente e self: uma articulação teórica com foco na regulação emocional. *Psicologia em Pesquisa*, 15(3), 1–15. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.31043>
- Brito, M. A. G., Oliveira, M. A. M., & Silva, A. P. S. (2022). A dança movimento terapia como promotora de saúde mental: Uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 25(1), 45–60. <https://doi.org/10.5935/2595-5985.20220005>
- Calabrò, R. S. (2025). Integrating body schema and body image in neurorehabilitation: Where do we stand and what's next? *Brain Sciences*, 15(4), 373. <https://doi.org/10.3390/brainsci15040373>
- Corrêa, F. I., Silva, F. P., & Gesualdo, T. (2005). Avaliação da imagem e esquema corporal em crianças portadoras da síndrome de Down e crianças sem comprometimento neurológico. *Fisioterapia Brasil*, 6(1), 19–23. <https://doi.org/10.33233/fb.v6i1.2198>
- Carreras, M. A., Uriel, F., & Fernández Liporace, M. (2013). Actualizaciones en el análisis de ítemes madurativos del Dibujo de la Figura Humana en niños escolarizados de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 30(1), 101–118. <https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.1.6>
- Chace, M. (1953). Dance as adjunctive therapy with hospitalized patients. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 17, 239–245.
- Couto, D. M. (2021). Imagem corporal, uma perspectiva lifespan: breve revisão narrativa. *Revista Portuguesa de Psicologia da Aparência*, 1(1), 23–39. <https://doi.org/10.52014/rppa.v1.i1.2021.16>
- Davina, A., & Palácio, S. (2009). Análise da imagem e esquema corporal de crianças com síndrome de Down. Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2009/wp-content/uploads/sites/77/2016/07/anecaroline_gomes_davina.pdf
- De Felipe, J., Escribano, T., Fuente, E., Pina, P., Ripoll, M., & Ruiz, A. (2011). *Estudio del dibujo de las manos en la figura humana y su relación con los vínculos en una muestra de pacientes*. *Revista de la Sociedad Española del Rorschach y Métodos Projectivos*, 24, 46–58.
- Deng, X., Mu, T., Wang, Y., & Xie, Y. (2022). The application of human figure drawing as a supplementary tool for depression screening. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 865206. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865206>

- Devereaux, C., Kleinman, S., Johnson, G. M. M., & Witzling, K. (2016). American dance therapy association historical timeline: 1966–2016. *American Journal of Dance Therapy*, 38(2), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s10465-016-9239-8>
- Dewan, P., & Tara, D. (2023). Relationship of dance/movement therapy with quality of life, emotional regulation and interpersonal skills and social anxiety: A comparative study. *International Journal of Indian Psychology*, 11(4), 3318–3330. <https://doi.org/10.25215/1104.317>
- Dunphy, K., Federman, D., Fischman, D., Gray, A., Puxeddu, V., Zhou, T. Y., & Dumaresq, E. (2021). Dance therapy today: An overview of the profession and its practice around the world. *Creative Arts in Education and Therapy*, 7(2), 158–186. <https://doi.org/10.15212/caet/2021/7/13>
- Elias, L. R., Souza, A. S., & Castelo Branco, P. C. (2023). O conceito de imagem corporal como produto de relações sócio-verbais: cultura, self e corpo. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 19(2). <https://doi.org/10.18542/rebac.v19i2.15664>
- Febriantini, W. A., Fitriati, R., & Oktaviani, L. (2021). An analysis of verbal and non-verbal communication in autistic children. *Journal of Research on Language Education*, 2(1), 53–56. <https://doi.org/10.33365/jorle.v2i1.923>
- Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. In S. Chaiklin & H. Wengrower (Coords.), *La vida es danza: El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia* (pp. 81–96). Barcelona: Gedisa.
- Fong Yan, A., Nicholson, L. L., Ward, R. E., Hiller, C. E., Dovey, K., Parker, H. M., Low, L.-F., Moyle, G., & Chan, C. (2024). The effectiveness of dance interventions on psychological and cognitive health outcomes compared with other forms of physical activity: A systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine*, 54, 1179–1205. <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01990-2>
- Fontinele, G. G. B., & Nascimento, P. D. (2019). Da arte à terapia: implicações terapêuticas da dança à luz da psicologia corporal. *Revista Latino-Americana de Psicologia Corporal*, 6(9), 20–38. <https://psicorporal.emnuvens.com.br/rlapc/article/view/82>
- Gama, C. O. da, Gama, G. O. da, Pires, V. N. L., & Maciel, E. M. G. de S. (2021). Corpo, identidade e imagem corporal: uma revisão narrativa. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(278), 159–171. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i278.2771>
- Gigi, A. (2016). Human figure drawing (HFD) test is affected by cognitive style. *Clinical and Experimental Psychology*, 2(1), 111. <https://doi.org/10.4172/2471-2701.1000111>
- Ginman, K., Anttila, E., Juntunen, M.-L., & Tiippana, K. (2022). Classroom-integrated movement and music interventions and children’s ability to recognize social interaction based on body motion. *Education Sciences*, 12(12), 914. <https://doi.org/10.3390/educsci12120914>
- González, S., & Macciuci, M. I. (2013). *El poder de la danza en personas con discapacidad*. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-038/210.pdf>
- Goodenough, F. L. (1928). *Measurement of intelligence by drawings*. World Book Company.
- Guest, E., Costa, B., Williamson, H., Meyrick, J., Halliwell, E., & Harcourt, D. (2019). The effectiveness of interventions aiming to promote positive body image in adults: A systematic review. *Body Image*, 29, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.02.002>
- Hanley, F. (2004). *The dynamic body image and the moving body: A theoretical and empirical investigation*. [Doctoral thesis, Victoria University]. <http://vuir.vu.edu.au/3111/1/02whole.pdf>
- Janho dit Hreich, C., Ibernón, L., & Bourdin, B. (2024). Educational practices for the language development of students with intellectual developmental disorder in the school

- setting: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1422139. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1422139>
- Kaul, S. (2024). Dance, movement, and emotional healing: A review of the psychological benefits of dance interventions. *Journal of Neuro Psychiatry Reports*. <https://www.onlinescientificresearch.com/articles/dance-movement-and-emotional-healing-a-review-of-the-psychological-benefits-of-dance-interventions.pdf>
- Kiepe, M. S., Stöckigt, B., & Keil, T. (2012). Effects of dance therapy and ballroom dances on physical and mental illnesses: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy*, 39(5), 404–411. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.06.001>
- Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.004>
- Koch, U. (2022). A “relação terapêutica”: surgimento, obscurecimento e transformações de uma tecnologia social. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 29(supl.). <https://doi.org/10.1590/S0104-59702022suppl01>
- Koppitz, E. M. (2000). *El dibujo de la figura humana*. Editorial Guadalupe.
- Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. Grune & Stratton.
- Kortesluoma, R. L., Punamäki, R. L., & Nikkonen, M. (2008). Hospitalized children drawing their pain: The contents and cognitive and emotional characteristics of pain drawings. *Journal of Child Health Care*, 12(4), 284–300. <https://doi.org/10.1177/1367493508096204>
- Lindberg, C. (2023). Impact of dance therapy on adults with psychological trauma: A systematic review. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(2), Article 2225152. <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2225152>
- Liu, X., Soh, K. G., & Lu, Y. (2025). Effect of dance on social physique anxiety and physical self-esteem among adults: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1547802>
- Lloret, V. G. (2009). Danza e integración. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 79–96. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110079A>
- López, B.S. (2017). *Implementación de un programa de danza para personas con discapacidad intelectual: Repercusiones en su bienestar emocional* [Tese de doutoramento, Universitat Ramon Llull]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157240>
- López, M., García-Rubio, C., & Sánchez-Sánchez, F. (2015). *El dibujo de la figura humana como lenguaje simbólico en la evaluación emocional y evolutiva*. *Revista de Psicología Proyectiva y Psicodiagnóstico*, 20(1), 45–58. <https://doi.org/10.5944/rppp.20.1.2015.001>
- López, S. B., Testor, S. P., & Guerra, M. (2016). La danza y su repercusión emocional en personas con discapacidad intelectual. In J. Segura (Coord.), *Psicología aplicada al deporte adaptado* (pp. 195–205). Editorial UOC.
- López, L., Luchetti, Y., & Brizzio, A. (2013). Indicadores emocionales del DFH y su relación con los motivos de consulta psicológica en niños. *Anuario de Investigaciones*, 20(1), Universidad de Buenos Aires.
- Marquis, A., Henriques, G., Anchin, J., & Critchfield, K. (2021). Toward a unified psychotherapy: Integrating theory, research, and practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 51(4), 233–245. <https://doi.org/10.1007/s10879-021-09501-8>
- Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2009). *Test de dibujo de dos figuras humanas*. TEA Ediciones.

- Maganto, C., Gaigordobil, M., & Etxeberria, J. (2007). Revisión del dibujo de la figura humana en niños y niñas de 5 a 12 años. Diseño y estandarización del dibujo de la figura humana (DFH R) y del Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI) en las Ikastolas de la Comunidad Autónoma Vasca. Estudio preliminar. San Sebastián-Donostia: Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa.
- Martins, M. T. G. (2021). *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual: Estado da Arte* [Tese de mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://hdl.handle.net/10316/98443>
- Matheson, E. L., Schneider, J., Gentili, C., Tinoco, A., Silva-Breen, H., White, P., LaVoi, N. M., & Diedrichs, P. C. (2023). A systematic review and meta-analysis of interventions that target the intersection of body image and movement among girls and women. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1–36. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2023.2258379>
- Medeiros, R. (2021). Dança e movimento como processos terapêuticos: contextualização histórica e comparação entre diferentes vertentes. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 28 (1), e200008. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100008>
- Meekums, B., Karkou, V., & Nelson, E. A. (2015). Dance movement therapy for depression. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(2), Article CD009895. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009895.pub>
- Melo, L. R., Santos, M. T. S., Gomes, T. N., Mendes, T. O., & Ferreira, E. H. B. (2022). Dança como terapia física e emocional: reconhecer na literatura a dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. *Revista Digital Editora*, 1(1), 23–38. <https://doi.org/10.48140/digitaleditora.2022.001.23>
- Murcia, C. Q., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the benefits dancing on well-being. *Arts & Health*, 2(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/17533010903488582>
- Organização Mundial da Saúde. (2008). *CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. C. M. Buchalla, (Coord. da trad.). Editora da Universidade de São Paulo. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407>
- Palermo, L., & Boccia, M. (2023). The body in neurosciences: Representation, perception and space processing. *Brain Sciences*, 13(12), 1708. <https://doi.org/10.3390/brainsci13121708>
- Panhofer, H. (2005). El cuerpo en psicoterapia: *Teoría y práctica de la Danza Movimiento Terapia*. Gedisa. ISBN: 978-84-9784-083-5.
- Pérez Testor, S. (2010). Proyecto D.E.C.: Danza Esquema Corporal y su repercusión emocional. In *La investigación en danza en España 2010* (pp. 108–115). Institut del Teatre. <http://hdl.handle.net/20.500.11904/988>
- Pérez Testor, S., & Pérez Testor, C. (2000). *El impacto de una clase de iniciación a la danza en la estructuración del esquema corporal: Proyecto D.E.C.* In *I Jornadas de Danza e Investigación* (pp. 25–27). Murcia: Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808176>
- Pérez, S., Martínez, E., Massó, N., Guerra, B., Martí, C., & Giné, M. (2007). *Evaluación de una sesión de expresión corporal mediante el dibujo de la figura humana en población con Síndrome de Down [Póster]*. II Congreso Internacional de Deporte Adaptado, Málaga, España.
- Pérez-Testor, S., & Griñó Roca, A. (2015). Danza creativa: El rol del material y la imaginación. *AusArt: Revista para la Investigación en Arte*, 3(1). <https://doi.org/10.1387/ausart.14380>
- Pessoa, R. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2019). Dance therapy in aging: A systematic

- review. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(2), 1180–1187. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.02171>
- Raimo, S., Martini, M., Guariglia, C., Santangelo, G., & Trojano, L. (2022). Body representation and interoceptive awareness: Cognitive, affective, and social implications. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 928952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928952>
- Rato, R.C.D. (2022). Educação somática e a percepção de si próprio em movimento: contributos para a construção da imagem corporal do estudante de dança no ensino superior. [Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/26351>
- Sadia, S. (2021). *Expression beyond words: An analysis of human figure drawing of children and adolescents with ADHD*. Academia.edu. <https://www.academia.edu/65248470>
- Saneei, A., Bahrami, H., & Haghegh, S. A. (2011). *Self-esteem and anxiety in human figure drawing of Iranian children with ADHD*. *The Arts in Psychotherapy*, 38(4), 256–260. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.08.002>
- Santos, C. S. R. (2021). Dificuldades de regulação emocional, imagem corporal positiva, depressão, ansiedade e stress [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134778/2/482561.pdf>
- Santos, R. A. N., Lima, L. J., Vasconcelos, M. B., Sousa, J. A. P., Lima, C. V., & Oliveira, E. N. (2024). Benefícios da dança para o bem-estar e qualidade de vida: Uma revisão de literatura. *Revista Encontros Científicos UnivS*, 6(2), 1–15. <https://rec.univs.edu.br/index.php/rec/article/view/402>
- Schalock, R. L., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2006). *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas*. Colección FEAPS.
- Schilder, P. (1950). *The image and appearance of the human body: Studies on the constructive energy of the psyche*. International Universities Press. <https://doi.org/10.4324/9781315010410>
- Seewald, M. A. C. (2023). *Dança movimento terapia e bem-estar psicológico: Estudo exploratório sobre os interesses e benefícios percebidos na dança movimento terapia* [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/155535/2/651096.pdf>
- Silva, D. (2013). *La danza, instrumento lúdico para el autorreconocimiento*. In N. Orozco (Comp.), *Avances de la investigación, formativa y aplicada. Memorias de divulgación científica de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales* (pp. 10–117). Editorial Bonaventuriana.
- Strassel, J. K., Cherkin, D. C., Steuten, L. M. G., Sherman, K. J., & Vrijhoef, H. J. M. (2011). A systematic review of the evidence for the effectiveness of dance therapy. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 17(3), 50–59.
- Takahashi, H., Matsushima, K., & Kato, T. (2019). The effectiveness of dance/movement therapy interventions for autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Dance Therapy*, 41(1), 55–74. <https://doi.org/10.1007/s10465-019-09296-5>
- Totton, N. (2003). *Body psychotherapy: An introduction*. Open University Press.
- Troncone, A., Chianese, A., Di Leva, A., Grasso, M., & Cascella, C. (2021). Validity of the draw a person: A Quantitative scoring system (DAP:QSS) for clinically evaluating intelligence. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(4), 728–738. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01058-6>
- Turtelli, L. S., Tavares, M., & Duarte, E. (2002). Caminhos da pesquisa em imagem corporal

- na sua relação com o movimento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(1), 151–166.
- Vulchanova, M., Vulchanov, V., & Allen, M. (2023). Word learning in ASD: The sensorimotor, the perceptual and the symbolic. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 7, 9–22. <https://doi.org/10.1007/s41809-022-00117-9>
- Wang, J. (2024). Neural and psychological mechanisms of dance movement therapy efficacy. *Critical Debates in Humanities, Science and Global Justice*, 4(1), 36–47. <https://criticaldebateshsgj.scholasticahq.com/article/123747-neural-and-psychological-mechanisms-of-dance-movement-therapy-efficacy>
- Wengrower, H. (2016). The creative–artistic process in dance/movement therapy. In S. Chaiklin & H. Wengrower (Eds.), *The art and science of dance/movement therapy: Life is dance* (2ª ed., pp. 13–32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874202>
- Wengrower, H., & Chaiklin, S. (Eds.). (2021). *Dance and creativity within dance movement therapy: International perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429442308>
- Villén, B. de R., & López Aragón, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1(1), 1–8. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2255>

Perfil de competências do professor de Língua Gestual Portuguesa: propostas para a sua definição

Maria Madalena Baptista

(Doutoramento em Ciências da Educação)

Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação,

Rua D. João III, 3030-329 Coimbra, Portugal

Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção (NIEFI)– Linha de Educação Inclusiva e Especial (EIE),

Ciência ID: 471C-7FBE-BA01,

madalena@esec.pt

Resumo

A definição do perfil de competências do docente de Língua Gestual Portuguesa (LGP) constitui um desafio no âmbito da educação inclusiva e da formação de professores, exigindo uma reflexão fundamentada sobre práticas pedagógicas e exigências legais. Este estudo exploratório pretende contribuir para a caracterização do perfil de competências do professor de LGP, articulando perspetivas da comunidade surda e da formação docente. Para além da análise documental sobre perfis de competências de docentes de línguas e sobre educação inclusiva associada à surdez, foram realizadas entrevistas individuais a catorze participantes. A análise dos dados permitiu identificar quatro grandes áreas de competências: (i) competência linguística (LGP e Língua Portuguesa); (ii) sensibilidade cultural e identitária; (iii) capacidade pedagógica e colaborativa no planeamento de práticas inclusivas; e (iv) compromisso ético e investigativo. Concluiu-se que, para aprofundar esta temática, é necessário desenvolver estudos que articulem as disposições legais sobre perfis profissionais com as competências previstas nos currículos formativos de LGP existentes em Portugal, de modo a alcançar uma definição mais aprofundada e integrada do perfil do docente de LGP.

Palavras-chave: Língua Gestual Portuguesa; perfil de competências; educação inclusiva; formação docente; comunidade surda.

Competency Profile of the Portuguese Sign Language (LGP) Teacher: Proposals for Its Definition

Abstract

Defining the competency profile of Portuguese Sign Language (LGP) teachers remains a critical challenge within inclusive education and specialized teacher training, demanding a rigorous reflection on pedagogical practices and regulatory frameworks. This exploratory study seeks to advance the characterization of LGP teachers' competencies by integrating perspectives from the Deaf community and teacher education. The methodology combined documentary analysis of language teaching competency profiles and inclusive education policies with semi-structured interviews involving fourteen participants. Data analysis revealed four core competency domains: (i) linguistic proficiency (LGP and Portuguese); (ii) cultural and identity awareness; (iii) pedagogical and collaborative capacity for inclusive practice planning; and (iv) ethical and research commitment. Future research should align legal frameworks governing professional profiles with competencies embedded in current LGP training curricula in Portugal, aiming to establish a more coherent and integrated teacher profile.

Keywords: Portuguese Sign Language; teacher competencies; inclusive education; teacher training; Deaf community.

Perfil de competencias del profesor de Lengua de Señas Portuguesa (LGP): propuestas para su definición

Resumen

La definición del perfil de competencias del docente de Lengua de Signos Portuguesa (LSP) constituye un desafío en el ámbito de la educación inclusiva y de la formación de profesores, exigiendo una reflexión fundamentada sobre prácticas pedagógicas y exigencias legales. Este estudio exploratorio pretende contribuir a la caracterización del perfil de competencias del profesor de LSP, articulando perspectivas de la comunidad sorda y de la formación docente. Además del análisis documental sobre perfiles de competencias de docentes de lenguas y sobre educación inclusiva asociada a la sordera, se realizaron entrevistas individuales a catorce participantes. El análisis de los datos permitió identificar cuatro grandes áreas de competencias: (i) competencia lingüística (LSP y Lengua Portuguesa); (ii) sensibilidad cultural e identitaria; (iii) capacidad pedagógica y colaborativa en la planificación de prácticas inclusivas; y (iv) compromiso ético e investigativo. Se concluyó que, para profundizar en esta temática, es necesario desarrollar estudios que articulen las disposiciones legales sobre perfiles profesionales con las competencias previstas en los currículos formativos de LSP existentes en Portugal, con el fin de alcanzar una definición más profunda e integrada del perfil del docente de LSP.

Palabras clave: Lengua de Signos Portuguesa; perfil de competencias; educación inclusiva; formación docente; comunidad sorda

Enquadramento do estudo

Desde a revisão da constituição em 1997 que a Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida no seu Artigo 74.º, n.º 2, alínea h), como uma língua oficial, sendo que o Estado se compromete a “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

Um ano depois, surge o Despacho n.º 7520/98. Este despacho define as condições para a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, bem como a organização da resposta educativa nestas unidades. Foi nesta altura que a surdez começou a ser encarada numa perspetiva sócio antropológica, emergindo a educação bilingue das crianças surdas.

Nesta linha, oito anos após o reconhecimento da LGP e sete anos após a publicação do Despacho n.º 7520/98, entrou em funcionamento a licenciatura em LGP, no ano letivo 2005/06, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), tendo sido uma licenciatura pioneira ao nível do país. Esta formação superior visava preparar técnicos superiores nas vertentes de interpretação e lecionação.

Posteriormente, o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, no n.º 10 do artigo 6º, refere que “a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.”

No que diz concretamente respeito aos docentes, refere no n.º 14 do artigo 6º que a “a docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.”

Finalmente, em 2018, foi fixado que para integrar a carreira docente no grupo 360, era necessário possuir habilitação profissional, que poderia ser obtida por duas vias:

1. Curso de Profissionalização em Serviço (CPS) – como o oferecido pela Universidade Aberta, reconhecido pelo Despacho n.º 7424/2018 e pelo Despacho n.º 7716/2024, que altera e prolonga os efeitos do Despacho n.º 7424/2018.
2. Mestrado em Ensino de LGP – como o da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), que segue o Decreto-Lei n.º 79/2014 e o Decreto-Lei n.º 16/2018.

Passou-se, então, de técnico especializado para professor de Língua Gestual Portuguesa (LGP) em março de 2018, com um grupo de recrutamento específico (360), visando a integração plena na carreira docente e reconhecendo a especificidade da LGP como disciplina autónoma. Este marco teve um impacto importante para o reconhecimento da LGP, assim como influência na educação e

na sociedade em termos de “igualdade de direitos entre os professores de LGP e os professores de Línguas” (Morgado, 2019, p.116).

A profissionalização dos docentes do grupo 360 passou a ser vista como um processo de consolidação identitária e de desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, sendo que os docentes formados atuam principalmente em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), tendo os docentes as seguintes funções:

- ▶ Ensinar LGP como primeira ou segunda língua;
- ▶ Difundir a cultura da comunidade surda;
- ▶ Elaborar programas e materiais didáticos adequados;
- ▶ Avaliar o processo de ensino/aprendizagem;
- ▶ Promover a integração social e igualdade de oportunidades para alunos surdos.

Por sua vez, o manual “Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática (2018)” enquadra a educação de alunos no âmbito da educação inclusiva, propondo respostas específicas que respeitam a identidade linguística e cultural da comunidade surda. O documento reforça a diversidade linguística como uma mais-valia educativa, e não como um obstáculo.

A adoção do sistema bilingue e a docência da Língua Gestual Portuguesa (LGP) integram uma nova etapa na história nacional da educação das pessoas surdas, trazendo consigo desafios e necessidades específicas. Esta abordagem assenta na defesa da LGP e no direito ao seu acesso, em conformidade com o Programa Curricular de LGP (2008), desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. O ensino bilingue possibilita às crianças e jovens surdos uma aprendizagem com oportunidades equivalentes às dos ouvintes, promovendo o desenvolvimento linguístico, metacognitivo e metalinguístico, facilitando a aquisição da linguagem e contribuindo para melhores desempenhos escolares. Tal como referem Cabral e Coelho (2006), o bilinguismo valida o uso da LGP como forma privilegiada de aprendizagem

Este modelo reconhece a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como língua de ensino e promove a equidade no acesso ao currículo. Neste contexto, surge a figura do professor de LGP, que, tal como qualquer docente de línguas em Portugal, deve possuir formação superior ao nível da licenciatura e do mestrado, direcionada para o ensino da língua. No caso específico do docente de LGP, está igualmente prevista a possibilidade de Profissionalização em Serviço, como exemplifica o curso oferecido pela Universidade Aberta, reconhecido pelo Despacho n.º 7424/2018.

Definir o perfil de competências dos professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto parte integrante das políticas educativas, é essencial para gerar informação relevante tanto para a monitorização como para a avaliação dessas políticas. Tal definição contribui para aferir a qualidade do ensino e identificar eventuais adequações necessárias.

Procedimentos metodológicos

Este estudo exploratório insere-se no âmbito da investigação qualitativa, com orientação fenomenológica interpretativa, tendo como objetivo reunir informação que permita aprofundar e refletir sobre o perfil de competências do professor de Língua Gestual Portuguesa (LGP). A investigação foi desenvolvida em duas fases complementares. Na primeira fase, realizou-se uma revisão da literatura existente em Portugal sobre esta temática, com enfoque nos referenciais legais, curriculares e formativos. Na segunda fase, foram conduzidas entrevistas estruturadas individuais, distribuídas da seguinte forma: doze entrevistas a pessoas surdas que se encontravam a frequentar a licenciatura em LGP, no ramo de lecionação, na Escola Superior de Educação de Coimbra; e duas entrevistas realizadas em 2023, no âmbito da Unidade Curricular Metodologia da Investigação em Educação do Mestrado em Ensino de LGP, conduzidas por três estudantes desse ciclo de estudos. Estas últimas entrevistas incidiram sobre uma docente ouvinte do ensino superior, envolvida na formação de professores de LGP, e sobre um indivíduo surdo pertencente à comunidade surda, ativo no movimento associativo e ocupando um cargo na presidência aquando da realização do estudo. No que respeita aos procedimentos de recolha de dados, todas as entrevistas contaram com a presença de uma intérprete de LGP, tendo os investigadores efetuado o registo escrito das respostas. Para a entrevista à docente ouvinte, recorreu-se à gravação áudio e posterior transcrição, enquanto a entrevista ao indivíduo surdo foi registada em vídeo, com transcrição subsequente. Todas as entrevistas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias temáticas. Os resultados foram interpretados à luz da literatura existente, possibilitando uma reflexão crítica sobre o perfil de competências do professor de LGP.

Apresentação dos dados

Embora Bardin (2016) se concentre na análise de conteúdo textual, reconhece a importância da contextualização dos dados. Os dados sociodemográficos, como idade, género e formação académica, não foram diretamente analisados como conteúdo nem utilizados como variáveis de segmentação na análise qualitativa, servindo apenas para a caracterização da amostra, nomeadamente a apresentação do género e da faixa etária dos doze estudantes surdos da licenciatura em LGP, ramo de lecionação.

Tabela 1

Características sociodemográficas dos 12 estudantes finalistas surdos

Sexo		Idade (em anos)			
Feminino	Masculino	Intervalo de idades	Moda	Média	Mediana
5	7	Dos 30 aos 45 anos	32.0 anos	36.5 anos	35.0 anos

Como já referido, foram ainda entrevistados dois profissionais, com as seguintes características

- uma docente do ensino superior ouvinte doutorada e envolvida na área da formação de professores de LGP;
- um surdo, pertencente à comunidade surda e ativo no movimento associativo à data da entrevista.

No tratamento dos dados, foi usada a técnica da análise de conteúdo. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é "Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' [...] extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência." (p.15)

Em termos metodológicos, obedecemos às 3 fases recomendadas por Bardin (2016), a saber:

Fase 1: Pré-análise com o intuito de preparar o material para ser analisado, permitindo uma leitura exploratória dos dados, a fim de facilitar a posterior análise.

Fase 2: Codificação e categorização dos dados de acordo com critérios semânticos, correspondendo esta fase à exploração do material.

Fase 3: Tratamento dos resultados e interpretação com base nas categorias e subcategorias criadas, procurando fazer inferências controladas, isto é, baseadas em critérios objetivos, mantendo um olhar crítico e fundamentado na literatura existente nesta área.

Como resultado das duas primeiras fases, foram identificadas 9 categorias de competências: 1) Língua Gestual Portuguesa; 2) Língua Portuguesa; 3) Cultura Geral; 4) Psicolinguística; 5) Identidade e Cultura Surdas; 6) Relações Interpessoais; 7) Pedagogia; 8) Ética e Deontologia profissional e; 9) Investigação.

De salientar que não havia categorias estabelecidas *a priori*. Assim, ao longo do tratamento das entrevistas, emergiram as nove categorias acima elencadas e as respetivas vinte e duas subcategorias, tal como ilustrado na tabela 2, imediatamente a seguir. As subcategorias correspondem a divisões internas de cada uma das categorias, a fim de permitir refinar a análise, organizar melhor os dados e captar *nuances* dentro de um mesmo tema.

Tabela 2

Categorias e subcategorias emergentes da análise das 14 entrevistas realizadas

Categorias	Subcategorias
1 - Domínio da Língua Gestual Portuguesa	Possuir fluência em LGP
	Ter expressividade facial
	Ter conhecimentos da gramática
2 - Domínio da Língua Portuguesa	Fluência da LP
	Ter conhecimento da Gramática
3 - Cultura geral	Ter Cultura Geral
4 - Psicolinguística	Possuir conhecimento sobre as teorias de aquisição e etapas no desenvolvimento da linguagem
5 - Identidade e Cultura Surda	Ser um modelo pedagógico de uma língua gestual forte
	Ter uma identidade surda forte
	Possuir uma relação próxima com a comunidade surda
6 - Relações Interpessoais	Ter relações positivas com os alunos, outros docentes com os pais/encarregados de educação, intérpretes e professores especializados do grupo 320 (problemas de comunicação e surdez)
7 - Pedagogia	Saber orientar/apoiar/diferenciar/avaliar e planificar
	Conseguir igualar as competências das crianças surdas às das crianças ouvintes
	Saber apoiar as crianças que têm mais dificuldades
	Conhecer as teorias de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento
	Trabalhar de forma interdisciplinar
	Conhecer as políticas educativas na educação dos surdos
8 - Ética e Deontologia Profissional	Ser responsável
	Ser respeitar
	Conhecer o seu perfil profissional
9 - Investigação	Saber investigar para melhorar as práticas
	Aprender ao longo da vida

As categorias e subcategorias emergentes deste estudo exploratório, auxiliaram no sentido de fazer algumas inferências relativamente ao perfil de competências do professor de LGP, cruzando sempre que pertinente, com a literatura consultada.

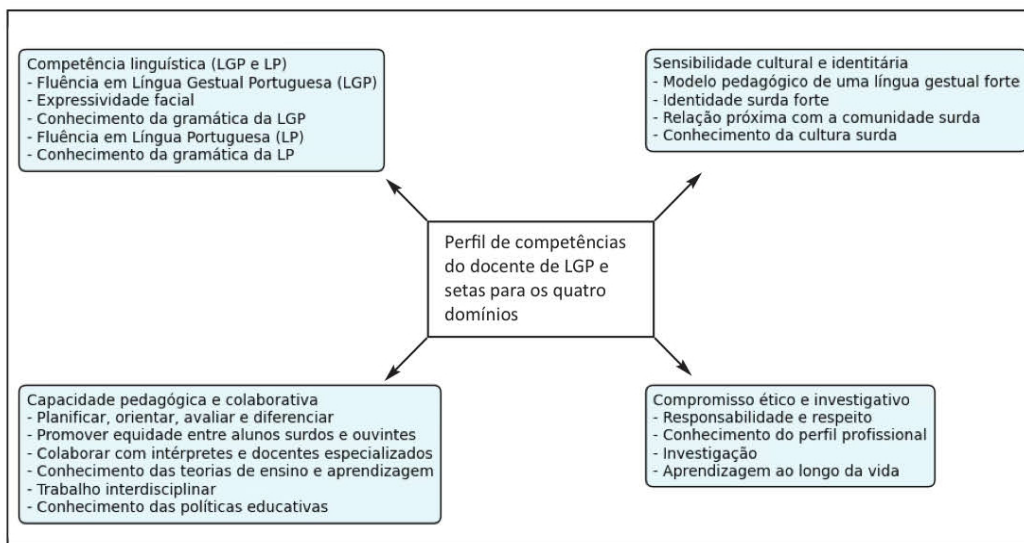
Assim, a categoria 1, '**domínio da Língua Gestual Portuguesa**' engloba as Subcategorias: fluência, expressividade facial e gramática, refletindo a necessidade de proficiência linguística e comunicativa em LGP, incluindo elementos não verbais (expressividade facial), fundamentais para a clareza e naturalidade da comunicação gestual. A categoria 2, '**Domínio da Língua Portuguesa**' engloba as Subcategorias: fluência e gramática, evidenciando-se como essencial para o ensino bilingue, onde o professor deve mediar o acesso à língua escrita e apoiar o desenvolvimento da literacia em português como segunda língua. A categoria 3, '**Cultura Geral**' Indica que o professor deve ser capaz de contextualizar

conteúdos, relacionando-os com o conhecimento do mundo e com os interesses dos alunos. Por sua vez, a categoria 4, **'Psicolinguística'**, relacionada com a aquisição e desenvolvimento da linguagem é fundamental para compreender o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, em contextos onde a criança surda tem, ou não tem, acesso à LGP, sabendo-se que a grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que não têm conhecimentos da LGP. Compreender esses processos é extremamente importante no processo de avaliação e planificação. A categoria 5, **'Identidade e Cultura Surda'** engloba as subcategorias: modelo pedagógico, identidade surda, relação com a comunidade e reflete a valorização da identidade surda como parte do processo educativo. O professor é visto como referência cultural e linguística, promovendo o sentimento de pertença. A categoria 6, **'Relações Interpessoais'** integra a subcategoria: relações positivas com alunos, colegas, intérpretes e especialistas, destaca a importância da **colaboração e comunicação eficaz** entre todos os intervenientes no processo educativo. A categoria 7, **'Pedagogia'**, encontra-se dividida em subcategorias como: planificação, diferenciação, avaliação, apoio, equidade, ajuda, teorias de ensino e aprendizagem, trabalho interdisciplinar e políticas educativas, evidenciando um perfil pedagógico de professor, capaz de adaptar estratégias, promover igualdade de oportunidades entre alunos surdos e ouvintes, de promover a articulação curricular e de possuir conhecimento das normas legais e políticas inclusivas. A categoria 8, 'Ética e Deontologia Profissional' integra as subcategorias: responsabilidade, respeito e conhecimento do perfil profissional, refletindo valores essenciais à prática docente, como o compromisso ético e o conhecimento do seu papel específico. Finalmente, a categoria 9, **'Investigação e Aprendizagem ao Longo da Vida'** evidencia a necessidade do professor de LGP manter uma formação sólida e atualizada, demonstrando uma postura de reflexão crítica e desenvolvimento profissional contínuo, alinhada com os princípios da educação inclusiva e da inovação pedagógica.

A figura abaixo, criada com base nas entrevistas revela um perfil multifacetado do professor de LGP, aglutinando as 9 categorias em 4 grandes áreas: 1) **Competência linguística** (LGP e LP); 2) **Sensibilidade cultural e identitária**; 3) **Capacidade pedagógica e colaborativa** e 4) **Compromisso ético e investigativo**.

Figura 1

Áreas de competências do professor de LGP



Este perfil de competências configura um modelo que se alinha com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e com a abordagem multinível, pois valoriza a diversidade, a flexibilidade pedagógica e a inclusão plena dos alunos surdos. Um professor que promove a inclusão deve integrar nas suas práticas duas abordagens: O Desenho Universal para a Aprendizagem e a abordagem multinível. A articulação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a abordagem multinível e o perfil de competências do professor de Língua Gestual Portuguesa (LGP) é essencial para promover uma educação inclusiva, equitativa e eficaz, especialmente para alunos surdos. Mas como é que estas três dimensões se interligam?

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe três princípios fundamentais:

- ▶ Representação: oferecer múltiplas formas de apresentar a informação.
- ▶ Ação e expressão: permitir diferentes formas de os alunos demonstrarem o que sabem.
- ▶ Envolvimento: promover a motivação e o envolvimento através de diferentes estratégias.
- ▶ Para alunos surdos, isto significa utilizar a chamada pedagogia surda, isto é:
- ▶ Utilizar LGP como meio privilegiado de ensino;
- ▶ Integrar materiais visuais, vídeos com interpretação em LGP, legendas e pictogramas;
- ▶ Criar ambientes de aprendizagem que respeitem a identidade linguística e cultural da comunidade surda.

A Abordagem Multinível organiza o ensino em três níveis de resposta: medidas universais, seletivas e adicionais

Para alunos surdos, esta abordagem pode incluir o uso de LGP em sala, materiais visuais, legendas, apoio de intérpretes, reforço linguístico em LGP, ensino individualizado, ou o uso de tecnologias de apoio.

Neste sentido, o perfil do professor de LGP (Grupo 360) exige competências específicas, tais como:

- ▶ Domínio da LGP como língua de ensino;
- ▶ Conhecimento da cultura surda e da educação bilingue;
- ▶ Capacidade de colaborar com outros docentes e intérpretes;
- ▶ Capacidade de planificar atividades inclusivas, adaptadas às necessidades linguísticas
- ▶ dos alunos.

Consideramos que qualquer proposta formativa de professores de LGP deve ter em consideração: O domínio da LGP como língua natural, usada por uma cultura minoritária; a didática da LGP como primeira e segunda língua; as práticas de ensino em contexto bilingue; o conhecimento da comunidade surda, sua cultura e identidade; a elaboração de materiais didáticos e estratégias inclusivas e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, o professor de LGP deve garantir a acessibilidade e diversidade de meios de aprendizagem, organizar os apoios em função das necessidades específicas dos alunos, deve assegurar o ensino bilingue e adaptar estratégias pedagógicas à LGP numa lógica de inclusão, atualização e investigação constantes.

Reflexões finais

No contexto português, a mudança da nomenclatura de técnico especializado para professor de LGP, em março de 2018, teve um impacto importante para o reconhecimento da LGP, na educação e na sociedade em geral ajudando a criar uma igualdade de deveres e direitos entre os professores de LGP e os professores de Línguas (Morgado, 2019).

Também o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, representou uma mudança significativa na forma como o sistema educativo responde à diversidade dos alunos, assegurando uma educação inclusiva para todos os alunos, independentemente das suas características pessoais e sociais, promovendo uma abordagem centrada nas necessidades educativas de cada aluno e promovendo a equidade e a inclusão, garantindo que todos os alunos participem plenamente na vida escolar e tenham acesso ao currículo.

A pedagogia surda, enquanto campo educativo que reconhece a surdez como uma diferença linguística e cultural, exige dos seus profissionais um conjunto de competências éticas e deontológicas específicas. Estas competências não se limitam ao domínio técnico da Língua Gestual Portuguesa (LGP), mas estendem-

se à responsabilidade social, cultural e identitária que o ensino da LGP implica. O professor de LGP atua como mediador entre culturas — a ouvinte e a surda — e, nesse sentido, deve respeitar e promover a identidade surda dos seus alunos. Tal compromisso ético implica reconhecer a LGP como primeira língua da pessoa surda e a comunidade surda como uma minoria linguística e cultural (Ladd & Gonçalves, 2011). A ética profissional exige, portanto, uma atuação que vá além da neutralidade, assumindo uma postura de valorização da diferença.

A prática pedagógica deve ser orientada por princípios de justiça e equidade, assegurando que os alunos surdos tenham acesso ao currículo em condições de igualdade e equidade. Isso implica a utilização de metodologias visuais, a adaptação de materiais e a planificação diferenciada. A ética docente, neste contexto, está intrinsecamente ligada à capacidade de garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando os ritmos e modos de aprendizagem dos alunos surdos (Freitas, 2019).

A deontologia profissional impõe o dever de confidencialidade relativamente às informações pessoais dos alunos e das suas famílias. Além disso, o professor deve promover a autonomia dos alunos surdos, incentivando a sua participação ativa na construção do conhecimento e no exercício da cidadania (Rodrigues, 2004). A ética profissional na pedagogia surda também se manifesta na capacidade de trabalhar em equipa com outros docentes, intérpretes, técnicos especializados e famílias. A construção de um ambiente educativo inclusivo depende da articulação entre diferentes agentes educativos e da escuta ativa das vozes da comunidade surda (Coelho et al., 2004).

O compromisso ético inclui a atualização constante dos saberes profissionais, especialmente num campo em constante evolução como o da educação bilingue para surdos. A formação contínua permite ao professor refletir criticamente sobre a sua prática e adaptar-se às necessidades dos seus alunos (Almeida, 2024; Tardif, 2002).

Ao visitar três EREBAS, Morgado (2019) destaca a grande diversidade dentro desse grupo de alunos: alunos surdos implantados que estão em classes junto de alunos ouvintes, alunos surdos que estão inseridos em classes bilingues que só têm alunos surdos, alunos surdos com medidas adicionais etc.

Nesta linha, Gouveia (2023) sublinha a relevância do acompanhamento contínuo do professor de Língua Gestual Portuguesa (LGP) durante o Período Crítico de aquisição da linguagem, considerando-o determinante para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas. O autor defende que este profissional deve assumir um papel de referência linguística e mediador pedagógico, garantindo acesso equitativo ao currículo e promovendo práticas inclusivas. Para tal, destaca um conjunto de competências essenciais: elevada proficiência em LGP e Língua Portuguesa, capacidade de coadjuvação com outros docentes, conhecimentos pedagógicos sólidos e sensibilidade cultural. A investigação, baseada numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa), reforça que a presença sistemática do docente de LGP no contexto escolar é um fator crítico

para a consolidação da educação bilingue e para a inclusão efetiva dos alunos surdos. Também Almeida (2024) refere no seu estudo uma competência relacionada com a capacidade de análise crítica das práticas pedagógicas e adaptação às necessidades dos alunos.

É, pois, inevitável que os docentes de LGP estejam preparados para as dificuldades num ensino que se quer inclusivo, tendo em conta os confrontos com a política exercida atualmente na educação de surdos em Portugal.

Para um maior fortalecimento do perfil do professor de LGP, pensamos que estudos futuros poderiam fazer um cruzamento com o que o que diz a legislação referente aos perfis específicos de desempenho profissional dos professores dos educadores e professores do ensino básico, através do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, realçando a necessidade de considerar as especificidades pedagógicas inerentes ao ensino de uma língua com carácter visual, uma vez que se trata de uma língua de receção visual e produção manual, sendo que o perfil específico do professor de línguas se refere às línguas orais de receção auditiva e produção vocal. Também o perfil específico de competências dos professores de línguas estrangeiras em Portugal está definido no Decreto-Lei n.º 79/2014, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro. Este diploma regula a habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário, incluindo as especialidades de línguas estrangeiras como inglês, francês, espanhol e alemão. No caso concreto da LGP, estamos a falar de uma língua de expressão oficial nacional, isto é, portuguesa e não de uma língua estrangeira, mas, uma vez mais, pensamos ser interessante ajustar as competências a 3 grandes vetores principais:

- Domínio científico e linguístico que engloba o conhecimento aprofundado da língua, o conhecimento da cultura da comunidade onde a língua é falada, a capacidade de análise linguística, literária e intercultural;
- O domínio da Didática específica que inclui a planificação de atividades de ensino e aprendizagem centradas no aluno, a utilização de metodologias comunicativas e interativas, a avaliação formativa e sumativa das competências linguísticas e a integração de recursos digitais e multimédia no ensino da língua;
- O domínio da Educação para a cidadania e interculturalidade que inclui a promoção da competência intercultural, a valorização da diversidade linguística e cultural e a articulação com projetos europeus e internacionais.

Finalmente, uma leitura aprofundada dos currículos formativos de todas as instituições que formam licenciados e mestres nesta área da docência seria uma forma interessante de aprofundar os aspetos relacionados com o perfil de competências do docente de LGP e também uma estratégia eficaz para analisar as formações ministradas, quer no Curso de Profissionalização em Serviço (CPS), quer nos Mestrados em Ensino de LGP.

Referências

- Almeida, V. L. F. (2024). Professional identity and teaching practice on teaching Portuguese Sign Language in Portugal. *Sisyphus – Journal of Education*, 12(1), 154–176. <https://doi.org/10.25749/sis.32609>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cabral, I., & Coelho, O. (2006). Educação bilingue e bicultural de crianças e jovens surdos: Pressupostos teóricos e sugestões práticas. In O. Coelho (Org.), *Cartografias da surdez: Comunidades, línguas, práticas e pedagogias*. Livpsic.
- Coelho, O., Cabral, E., & Gomes, M. C. (2004). Formação de surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 153–181.
- Coelho, O., & Correia, M. F. S. (2017). Língua gestual portuguesa e seus aspetos políticos e sociais na educação de surdos. *Revista Espaço*, 35-47.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção Geral Educação (DGE).
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa: Educação pré-escolar e ensino básico*. Ministério da Educação/ Direção Geral Educação (DGE).
- Freitas, L. (2019). Formação e desenvolvimento profissional dos docentes de língua gestual portuguesa. *Desenvolvimento e Sociedade*, 6, 71–84.
- Ladd, P., & Gonçalves, J. C. A. (2011). Culturas surdas e o desenvolvimento das pedagogias surdas. In L. B. Karnopp, M. Klein, & M. Lunardi-Lazzarin (Orgs.), *Cultura surda na contemporaneidade* (pp. 295-330). Editora da ULBRA.
- Morgado, C. A. (2019). *Identidade profissional e identidade pessoal dos/as professores/as surdos/as de LGP: Em busca da cidadania* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Universidade do Porto.
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão como direito humano emergente. *Revista Educação Inclusiva*, 5(1), 6–10.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Legislação

- Assembleia da República. (1997). *Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro: Quarta revisão constitucional*. *Diário da República*, n.º 218/1997, Série I-A, 5130–5196. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-653562>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Define apoios especializados a prestar na educação especial*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 4.
- Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março. (2018). *Altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 47.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 92.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). *Estabelece o regime jurídico da formação especializada de docentes*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 201.
- Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro. (2025). *Altera disposições relativas à carreira docente e habilitação profissional*. *Diário da República*, 1.ª série.

Tipografia e dislexia: Como diferentes tipos de letra podem influenciar a leitura na infância

Maria Fernanda Antunes

(Doutoramento em Dibujo y Sus Técnicas de Expresión)
Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação,
Rua D. João III, 3030-329 Coimbra, Portugal
ORCID: 0000-0001-6049-3095
fernandantunes@esec.pt

Resumo:

A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem que afeta a fluência da leitura, a descodificação e a precisão ortográfica, impactando também a compreensão e o rendimento escolar. As crianças com dislexia enfrentam inversões de letras, dificuldades na consciência fonémica e no processamento visual, o que se reflete na escrita. Este estudo analisa como ajustes tipográficos podem melhorar a legibilidade e apoiar a literacia em alunos com dislexia, com base numa revisão da literatura nacional e internacional, incluindo estudos sobre fontes *dyslexia-friendly* e recomendações de organizações especializadas, considerando fatores como legibilidade, familiaridade tipográfica, tamanho e espaçamento da letra, alinhamento do texto e evidência científica sobre a eficácia das fontes. Os resultados sugerem que a tipografia contribui para a acessibilidade da leitura, embora não constitua uma solução isolada. Fontes simples, bem espaçadas e familiares favorecem a fluência e reduzem erros, enquanto tipos de letra criados especificamente para dislexia podem apresentar benefícios, mas carecem de validação robusta e podem gerar falsas expectativas. Assim, a tipografia deve ser integrada numa abordagem pedagógica ampla, baseada em evidência e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Palavras-chave: *Dyslexia-friendly fonts; tipografia; dislexia; legibilidade; leitura acessível*

Typography and Dyslexia: How different typefaces can influence reading in childhood

Abstract:

Dyslexia is a specific learning disorder that affects reading fluency, decoding skills, and spelling accuracy, also impacting comprehension and academic performance. Children with dyslexia face letter reversals, difficulties in phonemic awareness, and visual processing challenges, which are also reflected in writing. This study examines how typographic adjustments can improve **legibility** and support literacy development in students with dyslexia, based on a review of national and international literature, including studies on dyslexia-friendly fonts and recommendations from specialized organizations, considering factors such as **legibility**, typographic familiarity, font size and spacing, text alignment, and evidence on font effectiveness. The findings suggest that typography contributes to reading accessibility, although it is not a standalone solution. Simple, well-spaced, and familiar fonts enhance **readability** and reduce errors, while fonts specifically designed for dyslexia may provide benefits but lack robust validation and can create false expectations. Thus, typography should be integrated into a broad, evidence-based pedagogical approach, adapted to individual student needs.

Keywords: *dyslexia-friendly fonts; typography; dyslexia; legibility; accessible reading*

Tipografía y dislexia: Cómo diferentes fuentes pueden influir en la lectura en la infancia

Resumen:

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje que afecta a la fluidez lectora, la descodificación y la precisión ortográfica, influyendo también en la comprensión y el rendimiento escolar. Los niños con dislexia presentan inversiones de letras, dificultades en la conciencia fonémica y en el procesamiento visual, lo que se refleja en la escritura. Este estudio analiza cómo los ajustes tipográficos pueden mejorar la legibilidad y apoyar la alfabetización en alumnos con dislexia, basándose en una revisión de la literatura nacional e internacional, que incluye estudios sobre fuentes *dyslexia-friendly* y recomendaciones de organizaciones especializadas, considerando factores como la legibilidad, la familiaridad tipográfica, el tamaño y el espaciado de la letra, la alineación del texto y la evidencia científica relativa a la eficacia de las fuentes. Los resultados sugieren que la tipografía contribuye a la accesibilidad de la lectura, aunque no constituye una solución aislada. Las fuentes simples, bien espaciadas y familiares favorecen la fluidez y reducen errores, mientras que los tipos de letra diseñados específicamente para la dislexia pueden presentar beneficios, pero carecen de una validación sólida y pueden generar expectativas poco realistas. Así, la tipografía debe integrarse en un enfoque pedagógico amplio, basado en la evidencia y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes.

Descriptor clave: fuentes dyslexia-friendly; tipografía; dislexia; legibilidad; lectura accesible

Introdução

A dislexia é reconhecida internacionalmente como uma perturbação do neurodesenvolvimento que afeta a aquisição e automatização da leitura e da escrita. De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (*World Health Organization, 2025*), trata-se de uma perturbação da aprendizagem com comprometimento na leitura, caracterizada por dificuldades persistentes e significativas na precisão, fluência e compreensão da leitura, não explicadas por défices intelectuais, sensoriais ou pela falta de instrução adequada. De forma convergente, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)* enquadra a dislexia na Perturbação Específica da Aprendizagem com défice na leitura, salientando a sua origem neurobiológica e congénita, bem como o impacto significativo na aprendizagem da linguagem escrita, apesar da presença de inteligência e oportunidades educacionais adequadas (*American Psychiatric Association, 2022*).

No contexto educativo português, a dislexia é enquadrada como uma Perturbação Específica da Aprendizagem (Romano et al., 2025), afetando a fluência da leitura, o reconhecimento de palavras, a descodificação e a soletração. Embora envolva erros fonológicos e visuoespaciais, não é causada por problemas visuais, auditivos ou intelectuais, nem resulta de falhas pedagógicas ou de oportunidades socioculturais. A sua origem pode estar associada a fatores genéticos, neurológicos e neurocognitivos, afetando principalmente o processamento fonológico e a memória verbal (Fisher & Francks, 2006; Francks et al., 2002; Mascheretti et al., 2017; Navas et al., 2014; Zhou et al., 2022).

Tendo em conta que a leitura é um pilar essencial da aprendizagem escolar, a dislexia constitui um obstáculo significativo ao sucesso académico. Mais recentemente, a investigação tem destacado a importância dos fatores de risco e de resiliência na compreensão da dislexia. De acordo com Catts et al. (2024), Wolf et al. (2024) e Snowling e Hulme (2024), citados por Odegard et al. (2024), a manifestação da dislexia resulta da interação entre diversos fatores de risco e fatores protetores, o que reforça a importância de uma abordagem abrangente no contexto educativo. Segundo este modelo, as dificuldades no processamento fonológico constituem apenas um dos vários fatores de risco, que coexistem com fatores protetores ou de resiliência, e a interação entre estes fatores é determinante na forma como a dislexia se manifesta e influencia o desempenho académico. Esta perspetiva multifatorial é particularmente relevante no contexto escolar, onde muitas crianças com dificuldades evidentes de leitura e escrita não cumprem todos os critérios formais de elegibilidade, ficando frequentemente sem acesso a apoios especializados (Odegard et al., 2024).

Dados estatísticos demonstram que a dislexia é altamente prevalente, afetando cerca de 20% da população, de forma igual entre rapazes e raparigas. A diferença de rendimento entre leitores disléxicos e leitores comuns já é visível desde o 1.º ano de escolaridade e persiste ao longo do tempo (Shaywitz et al., 2020).

No entanto, e de acordo com o manual DSM – V, as dificuldades associadas à dislexia podem manifestar-se precocemente, mesmo antes da escolaridade obrigatória. Em crianças em idade pré-escolar, já podem ser observados alguns sinais, como falta de interesse em jogos com sons da linguagem (por exemplo, repetição e rimas), dificuldade em aprender canções infantis, pronúncia incorreta de palavras, dificuldade em memorizar nomes de letras, números ou dias da semana, bem como problemas em reconhecer letras no próprio nome ou em aprender a contar (American Psychiatric Association, 2013).

A dislexia é uma das perturbações específicas da aprendizagem mais prevalentes no contexto escolar que se situa entre 5% e 15% das crianças em idade escolar, em diferentes línguas e culturas, estimando-se em cerca de 4% na população adulta e é uma das principais causas do baixo rendimento e do insucesso escolar (American Psychiatric Association, 2013; CUF, 2025).

Em Portugal, um estudo realizado por Vale et al. (2011) aponta para uma prevalência de 5,4% de crianças do 1.º ciclo com perturbações de aprendizagem relacionadas com a dislexia. Não existem, contudo, dados nacionais abrangentes referentes a outros ciclos de ensino, pelo que se estima que a percentagem de alunos com dislexia seja superior a esta estimativa.

Estes dados evidenciam que um número significativo de crianças enfrenta diariamente dificuldades de leitura devido à dislexia, o que reforça a necessidade de estudar fatores que possam promover a sua inclusão e facilitar a aprendizagem. Entre esses fatores, a forma como o texto é apresentado tem sido destacada pela investigação como potencialmente determinante.

Os investigadores Rello e Baeza-Yates (2017), referem que “Investigações anteriores mostram que a apresentação do texto pode ser um fator importante para o desempenho de leitura das pessoas com dislexia” (p. 30).

Diante dessa perspetiva, a tipografia emerge como um fator crucial na acessibilidade da leitura para pessoas com dislexia.

Diversos investigadores e designers têm-se dedicado ao desenvolvimento de fontes tipográficas específicas para crianças em fase de alfabetização, com o objetivo de facilitar o reconhecimento das letras e melhorar a fluência na leitura (Junqueira, 2009; Lourenço, 2011; Lourenço & Fontoura, 2010; Mooney et al., 2018; Richaudeau, 1990; Rumjanek, 2009; Rumjanek & Lessa, 2010; Sassoon, 1993; Sassoon, 2015).

Foram também criadas fontes *dyslexia-friendly*, como *Dyslexie*, *Read Regular*, *Open Dyslexic*, *Lexie Readable*, *Gill Dyslexie*, *Sylexiad*, *EasyReading*, entre outras, projetadas para melhorar a legibilidade, minimizar confusões entre caracteres semelhantes e proporcionar maior fluidez na leitura. O termo *dyslexia-friendly fonts* refere-se a tipos de letra que apresentam características formais que facilitam a leitura para pessoas com dislexia, independentemente de terem sido desenvolvidas com esse propósito específico ou não.

Em síntese, a dislexia constitui um desafio complexo no contexto escolar, resultante de fatores neurobiológicos, cognitivos e contextuais que afetam a aquisição e automatização da leitura. Embora o diagnóstico e as estratégias pedagógicas sejam fundamentais para apoiar os alunos, aspetos práticos da apresentação do texto, como a tipografia, podem desempenhar um papel decisivo na acessibilidade da leitura. Os tópicos seguintes, centram-se nas características tipográficas que facilitam a leitura para crianças com dislexia, abordando tanto fontes tradicionais como *dyslexiafriendly fonts*.

1. Características tipográficas e sua influência na leitura

Neste tópico, analisam-se os principais parâmetros tipográficos que condicionam a leitura: legibilidade e *leiturabilidade*, reconhecimento dos caracteres, tamanho de letra, espaçamento entre letras, palavras e linhas, comprimento da linha e alinhamento do texto. Antes de explorar em detalhe cada uma destas variáveis, importa compreender como as crianças com dislexia experienciam a leitura de textos convencionais não adaptados, o que permite valorizar a relevância das escolhas tipográficas e fundamentar recomendações para uma apresentação textual acessível.

Como as crianças disléxicas veem o texto não adaptado

A dislexia manifesta-se de formas muito variadas, sem um padrão único ou universal. Cada pessoa pode enfrentar desafios específicos, que vão desde a inversão de letras e palavras até dificuldades na associação entre grafemas e fonemas. Para algumas, a leitura pode até desencadear sintomas físicos, como dores de cabeça, enjoo ou desconforto (Olivardia, 2017; Stein, 2014). Esta diversidade de experiências sublinha a importância de abordagens pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades de cada aluno.

Um dos aspetos críticos da dislexia é a ocorrência de erros persistentes na leitura e na escrita, refletindo dificuldades na descodificação fonológica e lexical. Estes erros incluem a troca de letras ou fonemas (ex.: em em vez de me, bolo em vez de lobo, vato em vez de fato), adição ou omissão de sons ou sílabas (ex.: boninito em vez de bonito, asa em vez de casa) e inversão da ordem das letras ou sílabas (ex.: tonibo em vez de bonito). Também são frequentes erros de acentuação (ex.: bónito em vez de bonito) (Dislex – Associação Portuguesa de Dislexia, s.d.; Romano et al., 2025).

Além disso, observam-se substituições de palavras inteiras por outras semanticamente próximas (ex.: cão em vez de gato, bonito em vez de lindo, carro em vez de automóvel) ou por outras visualmente semelhantes (ex.: forno lido tomo). As dificuldades abrangem ainda a leitura de dígrafos e encontros vocálicos (ex.: ninho lido nino, Uruguai lido Urugai) e refletem padrões de erros nas regras de correspondência grafema-fonema (CG-F) (ex.: conto lido quinto) e

no reconhecimento lexical. Trocas entre sons foneticamente próximos, como o/u, p/t, b/v, s/ss/ç, s/z, f/t, m/n, f/v, g/j, ch/x, x/ch/j, z/j, nh/lh/ch, ão/am, ão/ou, ou/on, au/ao e ai/ia, são frequentes, evidenciando a complexidade da descodificação na leitura (Dislex – Associação Portuguesa de Dislexia, s.d.; Romano et al., 2025).

Estas dificuldades comprometem a precisão, a fluência e o ritmo e entoação da leitura, impactando diretamente a aprendizagem escolar. O seu efeito repercute-se também na compreensão leitora, uma vez que erros persistentes na descodificação dificultam a construção do significado das palavras e das frases, influenciando a compreensão literal e inferencial do texto (Romano et al., 2025).

Muitas destas dificuldades resultam da semelhança morfológica entre certas letras, levando a confusões frequentes entre símbolos com pequenas diferenças ou relações de simetria, como p/q, d/b, b/g, u/n, p/d, g/p e a/e. Estes erros são particularmente comuns na leitura de texto impresso, onde a tipografia pode acentuar as semelhanças visuais entre letras, tornando a leitura mais desafiante (Tipografias Recomendadas para Disléticos, 2011).

Para além das dificuldades na descodificação fonológica e lexical, algumas pessoas com dislexia referem experiências de instabilidade visual durante a leitura. Entre os fenómenos frequentemente descritos encontram-se a perceção de sombras em torno das letras, o desfoque na zona central do texto e a sensação de que as palavras se deslocam ou tremem na página (Stein, 2014; Wilkins, 2003). Estas alterações perceptivas podem agravar as dificuldades de leitura, tornando o processo mais exaustivo e frustrante, ao exigirem um esforço acrescido de atenção e concentração para a compreensão do conteúdo.

Figura 1

Representação de algumas situações de visualização do texto por pessoas com dislexia

Era uma vez uma linda menina que vivia no bosque e a quem todos chamavam, carinhosamente, de capuchinho vermelho.
Um dia a mãe chamou-a e pediu-lhe um favor:
— Coloquei neste cesto um bolo e um pote de mel. Leva-o à avozinha, que tem andado adoentada. Mas Capuchinho, tem cuidado! Não te desvies do teu caminho e não fales com desconhecidos.
— Sim mãe, farei como dizes - prometeu Capuchinho Vermelho.
Ia capuchinho vermelho pelo caminho quando, de repente, encontra o lobo mau. Este, com uma voz muito doce, disse-lhe:
— Olá Capuchinho Vermelho! Prazer em conhecer-te, finalmente...
A Capuchinho Vermelho achou que o lobo mau até era simpático, ao contrário do que toda a gente dizia, até mesmo a sua mãe. Mesmo assim, respondeu-lhe:

Era uma vez uma linda menina que vivia no bosque e a quem todos chamavam, carinhosamente, de capuchinho vermelho.
Um dia a mãe chamou-a e pediu-lhe um favor:
— Coloquei neste cesto um bolo e um pote de mel. Leva-o à avozinha, que tem andado adoentada. Mas Capuchinho, tem cuidado! Não te desvies do teu caminho e não fales com desconhecidos.
— Sim mãe, farei como dizes - prometeu Capuchinho Vermelho.
Ia Capuchinho Vermelho pelo caminho quando, de repente, encontra o lobo mau. Este, com uma voz muito doce, disse-lhe:
— Olá Capuchinho Vermelho! Prazer em conhecêr-te, finalmente...
A Capuchinho Vermelho achou que o lobo mau até era simpático, ao contrário do que toda a gente biseia, até memo a sua mãe. Memo assim, respondeu-lhe:

Era uma vez uma linda menina que vivia no bosque e a quem todos chamavam, carinhosamente, de capuchinho vermelho.
Um dia a mãe chamou-a e pediu-lhe um favor:
— Coloquei neste cesto um bolo e um pote de mel. Leva-o à avozinha, que tem andado adoentada. Mas Capuchinho, tem cuidado! Não te desvies do teu caminho e não fales com desconhecidos.
— Sim mãe, farei como dizes - prometeu Capuchinho Vermelho.
Ia capuchinho vermelho pelo caminho quando, de repente, encontra o lobo mau. Este, com uma voz muito doce, disse-lhe:
— Olá Capuchinho Vermelho! Prazer em conhecer-te, finalmente...
A Capuchinho Vermelho achou que o lobo mau até era simpático, ao contrário do que toda a gente dizia, até mesmo a sua mãe. Mesmo assim, respondeu-lhe:

Nota: Perceção de sombras nas letras; troca de letras nas palavras e efeito de desfoque no centro do texto.

A escolha da tipografia adequada pode, por isso, ter um impacto significativo na acessibilidade da leitura para pessoas com dislexia (Rello & Baeza-Yates, 2013). A maioria dos textos a que temos acesso, incluindo os utilizados nas escolas, está formatada com tipografias selecionadas por razões estéticas ou funcionais, sem considerar a acessibilidade para leitores com dificuldades. Esta falta de adaptação pode agravar os desafios enfrentados pelos alunos com dislexia, afetando não só o seu desempenho académico, mas também a sua autoestima (Stein, 2014; Burden, 2008).

Deste modo, torna-se essencial compreender que tipos de fontes tipográficas são mais adequadas para facilitar a leitura a pessoas com perturbação específica da leitura e promover estratégias de ensino mais inclusivas. A adoção de materiais acessíveis pode fazer uma grande diferença, permitindo que estes alunos desenvolvam as suas competências de leitura de forma mais eficaz e confortável.

Conceitos tipográficos e tipografia na dislexia

As fontes desenvolvidas especificamente para leitores em fase de alfabetização ou para crianças com dislexia procuram melhorar a legibilidade e minimizar dificuldades associadas à distinção de caracteres entre outros aspetos. A relação entre legibilidade (*legibility*) tipográfica e *leitabilidade* (*readability*) de um texto torna-se essencial no processo de leitura (Antunes, 2016).

É importante reforçar que a dislexia não é uma condição visual, mas sim uma condição neurológica de desenvolvimento que afeta o processamento do som e da compreensão das palavras e, neste sentido, as características tipográficas, por si só, podem não ser um fator de melhoria da legibilidade e da *leitabilidade* em crianças com dislexia.

Legibilidade e *leitabilidade*

Para compreender o impacto das escolhas tipográficas na leitura de crianças com dislexia, importa distinguir dois conceitos fundamentais: legibilidade e *leitabilidade*.

A legibilidade (*legibility*) tipográfica e a *leitabilidade* (*readability*), são dois conceitos relacionados com a facilidade e a clareza de perceção que o leitor tem ao processar o texto.

A legibilidade refere-se à facilidade com que os caracteres individuais podem ser diferenciados entre si, sendo influenciada por fatores como o tamanho da letra, o comprimento das linhas, o espaçamento entre letras e palavras, o entrelinhamento e as margens. O contraste tonal também desempenha um papel essencial, uma vez que uma diferença insuficiente entre a cor do texto e a do fundo pode comprometer a perceção dos caracteres e dificultar a leitura

(Antunes, 2013, 2016)

Por outro lado, a *leitabilidade* está relacionada com a facilidade e rapidez com que o leitor processa e compreende a informação escrita. Este conceito envolve não apenas a fluência da leitura, mas também o conforto visual, um fator determinante para uma boa compreensão do texto (Antunes, 2013; Paulo, 2022).

Conhecer o processo de leitura é imprescindível para compreender de que forma as variáveis tipográficas afetam a decifração e a legibilidade do texto (Richaudeau, 1990). No caso dos leitores iniciais, a leitura ainda depende fortemente do reconhecimento letra a letra, pelo que o conceito de legibilidade assume um papel central (Rumjanek, 2009).

A análise de diversas opiniões de autores e investigadores, realizada por Lourenço (2011), reforça que a legibilidade é influenciada não apenas pela forma das letras e pelo reconhecimento dos caracteres individuais, mas também por fatores como o “espaço entrelinhas, entreletras e entrepalavras, que estão relacionados ao espaço vazio entre as linhas, letras e as palavras”, sendo este equilíbrio determinante para a fluidez da leitura (p.87).

O texto *Dyslexia-Friendly fonts for better learning* (2019) refere que existem outros fatores que podem ter impacto na legibilidade geral do texto, como a cor do fundo e do texto, o tamanho do texto, as linhas e palavras numa página e o espaçamento entre as letras.

Reconhecimento dos caracteres e forma das palavras

O processo de leitura nas fases iniciais da alfabetização envolve desafios significativos, particularmente no que diz respeito ao reconhecimento de caracteres tipográficos.

Antunes (2016) refere que “as crianças em fase de alfabetização confundem alguns caracteres devido à sua semelhança formal, sendo os elementos estruturais dos caracteres, espaços internos, ascendentes e descendentes, serifas ou sem serifas essenciais para o bom reconhecimento dos caracteres, quer da forma individual quer no reconhecimento da forma da palavra” (p.110).

Uma das situações frequentemente observadas durante a aprendizagem da leitura é a confusão entre caracteres espelhados, em particular as letras “p”, “q”, “d” e “b”. Junqueira (2009) sublinha que estas letras partilham formas muito semelhantes, diferenciando-se apenas pela orientação espacial, o que exige do leitor inicial uma perceção visual apurada para as distinguir corretamente. Esta semelhança estrutural pode levar à inversão de letras durante a leitura ou escrita, fenómeno conhecido como *mirror writing*. Estas confusões são comuns nas fases iniciais da alfabetização, uma vez que as crianças ainda estão a desenvolver a sua capacidade de discriminação visual. No caso da dislexia, estas dificuldades podem persistir por mais tempo e interferir significativamente na fluência da leitura.

Assim, é essencial que a tipografia utilizada tenha formas bem diferenciadas entre estes caracteres, reforçando os traços distintivos que permitem a sua identificação sem ambiguidade.

Certos caracteres maiúsculos, como as letras "S" e "Z", são frequentemente espelhados e confundidos pelas crianças, criando obstáculos na fluência e precisão da leitura. A mesma problemática aplica-se a outras letras com formas simétricas, como "M" e "W", que, quando rodadas, podem ser percebidas como idênticas, e a pares como "O" e "Q", sendo que este último deve possuir uma cauda bem saliente para permitir a distinção (Junqueira, 2009). Assim, como os caracteres "l1l" (maiúscula 'l', o número "1" e "L" minúsculo em Gill Sans são um bom exemplo desse problema (Antunes, 2013).

Na escolha tipográfica, também se deve ter em conta a diferenciação entre as letras "o", "a" e "g", pois podem confundir as crianças. Antunes (2013) dá como exemplo a tipografia *Avant Garde Gothic*, que não possui essa diferenciação.

Além do reconhecimento isolado de letras, a leitura eficiente depende da percepção da forma das palavras como um todo.

O conceito como *word-form*, ou silhueta da palavra, é especialmente relevante quando composta por letras minúsculas. Esta silhueta facilita tanto a identificação como a memorização das palavras, promovendo uma leitura mais rápida e natural (Nascimento, 2011).

A legibilidade e a *leitabilidade* de textos em minúsculas são superiores às dos textos em maiúsculas. Isto deve-se à presença de traços ascendentes e descendentes nas letras minúsculas, os quais contribuem para a criação de formas distintas para cada palavra. Em contraste, as letras maiúsculas apresentam formas mais uniformes, exigindo do leitor uma análise letra a letra para a correta decodificação da palavra (Antunes, 2016; Arditi & Cho, 2007).

Para além disso, O'Brien et al. (2005) sublinham que o "reconhecimento das letras, por si só, não é suficiente para a identificação e leitura de palavras; é necessário ter em conta os efeitos inter-letras", ou seja, a capacidade de identificar a posição relativa de cada letra dentro da palavra (p.344). Esta competência é determinante para o correto reconhecimento da palavra como unidade de significado.

Lavidor (2011), no seu artigo *Whole-word shape effect in dyslexia*, aborda diretamente a influência da forma visual global das palavras na leitura de indivíduos com dislexia. Na sua investigação, definiu a forma da palavra como plana (*flat*), ou seja, sem letras com ascendentes ou descendentes (ex: n, r, m, s, u) e não plana (*non-flat*), com letras ascendentes e descendentes (ex: l, p, d, f). Nesta linha de pensamento, a forma das palavras escritas apenas em maiúscula apresentam também uma forma plana.

Figura 2

Forma visual global das palavras



Nota: Exemplo de formas das palavras no tipo de letra *Arial*: não plana (*non-flat*), com letras com ascendentes e descendentes e plana (*flat*), apenas com letras maiúsculas.

Lavidor (2011) concluiu, com base no resultado do seu estudo, que leitores com dislexia foram significativamente mais rápidos ao ler palavras com a forma não plana em comparação com palavras de forma plana.

Este estudo destaca a importância de considerar características visuais das palavras, como a forma da palavra, no desenvolvimento de materiais de leitura adaptados para indivíduos com dislexia.

Tamanho de Letra

O tamanho da letra é um dos fatores tipográficos mais relevantes no que diz respeito à legibilidade. A escolha de um tamanho adequado influencia não só a velocidade de leitura, mas também a compreensão textual e o conforto visual do leitor. Esta variável assume particular importância quando aplicada a populações específicas, como crianças em fase de alfabetização ou com dislexia, cujas dificuldades de processamento textual podem ser agravadas por escolhas tipográficas inadequadas, assim como tamanhos de letra muito pequenos e que não possibilitam o reconhecimento visual.

Segundo Richaudeau (1980, citado por Antunes, 2016), os estudos existentes não apresentam resultados coincidentes quanto ao tamanho de letra mais adequado para crianças em fase de alfabetização. Contudo, verifica-se um consenso relativamente à relação entre a idade do leitor e o tamanho da letra, indicando que leitores mais jovens beneficiam de caracteres de maior dimensão.

Num estudo centrado especificamente em indivíduos com dislexia, Rello et al. (2013) testaram diferentes tamanhos de letra (de 10 a 26 pt), utilizando textos da Wikipédia. Os resultados revelaram que o tamanho da letra teve um impacto significativo na legibilidade e na compreensão. A performance de leitura melhorou até ao tamanho 18 pt, ponto a partir do qual os ganhos deixaram de ser

estatisticamente significativos. Assim, os autores recomendam que textos *online* destinados a leitores com dislexia utilizem preferencialmente letras em tamanho 18 pt, de modo a favorecer uma leitura mais fluente e eficaz.

De forma geral, a literatura sobre legibilidade para leitores com dislexia aponta para uma convergência clara: fontes com traços simples, sem serifas, favorecem a leitura fluente e a compreensão textual. Embora alguns estudos experimentais recomendem tamanhos maiores de letra, como 18 pt (Rello et al., 2013), guias práticos e de acessibilidade sugerem frequentemente tamanhos entre 12 e 14 pt (Yoliando, 2020). Este intervalo é considerado um compromisso entre legibilidade, conforto visual e densidade do texto, especialmente quando combinado com espaçamento de caracteres aumentado, permitindo, assim, uma leitura mais eficaz e menos fatigante para públicos com dificuldades específicas, como leitores disléxicos ou crianças em processo de aquisição da leitura.

O tamanho mínimo de letra necessário para uma leitura eficaz tende a diminuir com a idade, o que sugere que crianças mais novas necessitam de letras maiores para otimizar o desempenho na leitura (O'Brien et al., 2005). É relevante notar que os materiais de leitura destinados a leitores muito jovens apresentam, geralmente, um tamanho de letra superior ao utilizado em textos dirigidos a crianças mais velhas. Os autores identificaram também uma correlação negativa entre a velocidade de leitura e o tamanho de letra necessário, indicando que, de forma geral, leitores não disléxicos mais lentos requerem letras maiores para atingir a sua velocidade máxima de leitura. Por sua vez, os leitores com dislexia também demonstram necessitar de um tamanho de letra superior para alcançar o seu desempenho ideal.

Estes resultados vêm reforçar a importância de selecionar tamanhos de letra adequados, tanto para crianças em processo de alfabetização como para aquelas com dislexia, de forma a proporcionar uma leitura mais fluente e acessível.

Espaçamento entre Letras, Palavras e Linhas de texto

O espaçamento entre elementos textuais é uma variável tipográfica essencial para garantir a legibilidade, especialmente em contextos educativos. No que se refere ao espaçamento entre letras (*inter-letter spacing*), existem dois conceitos principais: o *Kerning*, que corresponde ao ajuste do espaço visual entre um par de caracteres, e o *tracking*, quando se reduz ou aumenta de forma uniforme todos os espaços entre os caracteres de uma palavra, linha ou página (Antunes, 2016). A composição mais espaçada pode tornar a leitura mais lenta; por outro lado, fontes maiores geralmente exigem um espaço entre caracteres mais reduzido, enquanto fontes menores necessitam de espaçamento adicional. Quando o espaço entre letras é demasiado reduzido, a legibilidade fica comprometida, pelo que os ajustes devem ser feitos de forma subtil, sem que o leitor os perceba conscientemente (Jury, 2007).

Figura 3

Espaçamento entre letras



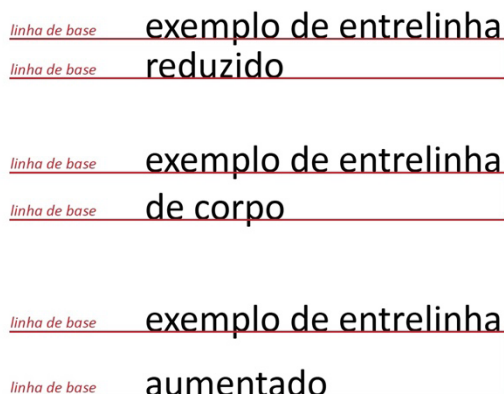
Nota: Exemplo representativo de espaçamento entre letra (reduzido, normal e aumentado) no tipo de letra Calibri.

Além do espaçamento entre letras, há outros dois aspetos fundamentais: o espaçamento entre palavras (*inter-word spacing*), que corresponde ao espaço horizontal entre o final de uma palavra e o início da seguinte (Antunes, 2016; Galliussi et al., 2020) e o entrelinhamento (*leading*), que se refere à distância vertical entre linhas consecutivas de texto. Ambos os espaçamentos têm impacto direto na perceção visual e na acessibilidade do texto, podendo facilitar ou dificultar a leitura. Valores excessivos ou insuficientes podem interferir com a fluidez da leitura e com a segmentação visual de palavras e frases. Quando nos debruçamos sobre leitores com dislexia ou crianças em fase de alfabetização, a questão do espaçamento entre letras, palavras e linhas torna-se ainda mais relevante (Price-Mohr & Price, 2024).

No estudo de Zorzi et al. (2012), o aumento do espaçamento entre letras em cerca de 2,5 pt (face ao espaçamento normal) levou a melhorias significativas na leitura de crianças com dislexia, tanto em termos de precisão como de fluência. Este efeito foi observado em dois idiomas distintos (italiano e francês), reforçando a generalização do benefício, sendo que quanto menor a competência das crianças na identificação de letras, maior era o benefício do espaçamento alargado. De forma semelhante, Rello e Baeza-Yates (2017) testaram diferentes parâmetros de apresentação textual, incluindo espaçamento entre letras, palavras e linhas, com recurso a *eye-tracking*, em 92 participantes (46 com dislexia). Os dados revelaram que aumentos de +7% a +14% no espaçamento entre caracteres resultaram em leituras significativamente mais rápidas e confortáveis para os leitores disléxicos, sendo também o aumento preferido na avaliação subjetiva. Quanto ao entrelinhamento, embora o impacto estatístico tenha sido não significativo, valores entre 1,2 a 1,5 linhas foram recomendados por conforto visual e organização do texto

Figura 4

Espaçamento entrelinhas

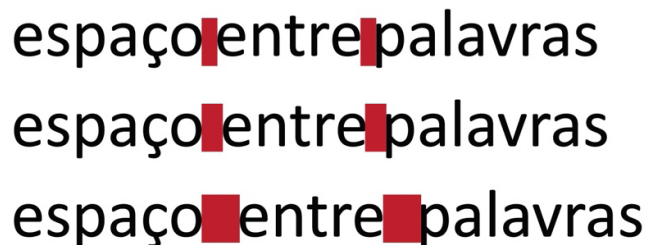


Nota: Exemplo representativo de espaçamento de entrelinha (reduzido, normal e aumentado) no tipo de letra Calibri.

Complementando estas investigações, Price-Mohr e Price (2024) exploraram especificamente o efeito do espaçamento entre palavras na compreensão da leitura e nos desvios de leitura — fenómeno em que os leitores se desviam inadvertidamente para palavras ou letras não pretendidas — em estudantes com dislexia. Utilizando textos narrativos padronizados, os investigadores compararam a leitura em condições de espaçamento *standard versus* espaçamento aumentado entre palavras. Os resultados mostraram que os participantes com dislexia apresentaram pontuações significativamente superiores em questões de compreensão quando o espaçamento entre palavras foi aumentado. Adicionalmente, verificou-se uma redução significativa na incidência de desvios de leitura sob a condição de espaçamento aumentado.

Figura 5

Espaçamento entre palavras



Nota: Exemplo representativo de espaçamento entre palavras (reduzido, normal e aumentado) no tipo de letra Calibri.

O estudo de Galliussi et al. (2020) analisou o impacto de diferentes características tipográficas na legibilidade de textos para leitores com e sem dislexia, focando-se em espaçamento entre letras, espaçamento entre palavras e tipo de letra (incluindo fontes amigáveis para dislexia). Os resultados indicaram que o aumento isolado do espaçamento entre letras pode reduzir a velocidade de leitura, fragmentando visualmente as palavras, enquanto o aumento do espaçamento entre palavras revelou efeitos positivos na segmentação visual e na velocidade de leitura. A combinação coordenada destes espaçamentos demonstrou ser particularmente eficaz para leitores com dislexia. Por sua vez, Skottun e Skoyles (2012) discutem a especificidade do efeito do espaçamento para a dislexia, sugerindo que os ganhos observados podem estar relacionados com a proficiência leitora geral e não necessariamente com défices cognitivos específicos, ainda que reconheçam os efeitos positivos de um espaçamento adequado.

Em suma, a literatura analisada indica que o aumento do espaçamento entre letras, dentro de limites moderados, melhora a legibilidade e a fluência em leitores com dislexia; o entrelinhamento ligeiramente aumentado contribui para o conforto visual, embora o seu impacto direto na velocidade ou compreensão da leitura seja limitado; e o espaçamento entre palavras, embora menos estudado, parece benéfico, especialmente para facilitar a segmentação visual em leitores iniciais ou com dificuldades de atenção visual. Ajustes tipográficos coordenados, envolvendo letras, palavras e linhas, constituem estratégias eficazes e relativamente simples de implementar para melhorar a leitura em disléxicos.

Comprimento da Linha e Alinhamento do Texto

O número de caracteres por linha está intimamente ligado ao comprimento da linha, que depende da largura da coluna e do alinhamento do texto. A forma como estes elementos são dispostos influencia diretamente a legibilidade, especialmente em leitores em fase de aprendizagem. Gérard e Roegiers (1998) afirmam que o comprimento da linha deve variar de acordo com a faixa etária: para crianças entre os 6 e os 7 anos, recomendam-se cerca de 6 a 7 palavras por linha, enquanto, para alunos com cerca de 12 anos, a linha pode estender-se até 20 a 25 palavras, acompanhando o desenvolvimento da capacidade de leitura e da atenção visual. Segundo Richaudeau (2005), a legibilidade tende a ser comprometida apenas quando as linhas são excessivamente longas ou demasiado curtas, o que pode conduzir a uma diminuição da velocidade de leitura.

Investigando especificamente os efeitos do comprimento da linha em crianças do ensino básico, Katzir et al. (2013) verificaram que alunos do 2.º ano beneficiam da leitura de linhas mais curtas, com melhorias significativas na compreensão, enquanto esse efeito não foi observado em alunos do 5.º ano, sugerindo que a maturidade cognitiva e visual influencia a forma como o comprimento da linha afeta a leitura. Estes dados reforçam a necessidade de adaptar o *design* gráfico

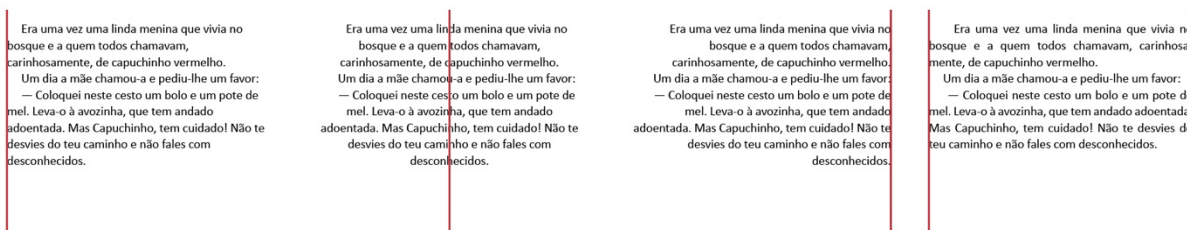
dos textos à faixa etária e ao nível de desenvolvimento do leitor.

Estudos com *eye tracking* demonstram que linhas mais curtas produzem benefícios substanciais em estudantes com dislexia. Schneps et al. (2013) verificaram que, ao usar *e-readers* com linhas curtas, os participantes aumentaram a velocidade de leitura em cerca de 27%, reduziram o número de fixações em 11% e diminuíram os movimentos oculares regressivos em mais de 50%, sem qualquer perda de compreensão. Esses ganhos são atribuídos à redução do *crowding* visual à esquerda da fixação, o que diminui a necessidade de regressões durante a leitura.

A forma como o bloco de texto é alinhado na coluna também tem impacto direto na legibilidade. O alinhamento justificado pode gerar irregularidades nos espaçamentos entre palavras e caracteres, criando quebras visuais e ritmos de leitura inconsistentes, o que é especialmente problemático para leitores com dificuldades específicas, como a dislexia. Existem quatro tipos de alinhamento do texto: à esquerda, à direita, centrado e justificado. O sentido de leitura da esquerda para a direita faz com que os alinhamentos à esquerda e justificado sejam os mais usuais para textos contínuos, enquanto alinhamentos centrado e à direita, por apresentarem início de linha irregular, sejam geralmente desaconselhados (Antunes, 2016). No caso das crianças, enquanto leitores iniciantes, o alinhamento do texto à esquerda é o mais recomendado, pois mantém constantes o espaçamento entre palavras e entre linhas ao longo do texto, facilitando o reconhecimento correto das palavras e da sua forma (Nascimento, 2011).

Figura 6

Alinhamento do texto



Nota: Exemplo representativo de alinhamento de texto à esquerda, centrado, à direita e justificado, no tipo de letra Calibri.

Estudos recentes indicam que indivíduos com dislexia beneficiam de textos alinhados à esquerda, uma vez que linhas que não terminam exatamente no mesmo ponto permitem um posicionamento ocular mais fácil durante a leitura (Chen et al., 2015; Scaltritti et al., 2019; Santana et al., 2012, citado por Camargo et al., 2023). Esta recomendação é consistente com outras diretrizes de formatação de texto para disléxicos, e não se encontraram evidências que sugiram a utilização de alinhamento centrado ou à direita, sendo estes alinhamentos considerados

menos apropriados para este público.

Assim, tanto o comprimento da linha como o espaçamento e o alinhamento devem ser considerados de forma integrada na conceção de materiais impressos dirigidos ao 1.º ciclo. A combinação de linhas curtas, espaçamento adequado e alinhamento à esquerda oferece uma apresentação mais amigável para leitores em fase de aprendizagem ou com dificuldades específicas, promovendo uma leitura mais fluente e confiante.

2. Tipos de letra: convencionais e *dyslexia-friendly*

Este tópico compara as recomendações nacionais e internacionais sobre tipos de letra convencionais mais adequados para dislexia e analisa as características, utilizações e validação científico-pedagógica de fontes desenhadas especificamente para leitores disléxicos.

Tipos de letra convencionais aconselhados para leitores com dislexia

Diversas associações e plataformas educativas, tanto nacionais como internacionais, recomendam o uso de determinados tipos de letra convencionais, não especificamente desenhados para a dislexia, com o objetivo de melhorar a legibilidade dos textos destinados a crianças com este diagnóstico. Em Portugal, o Portal da Dislexia sugere tipos de letra como *Helvetica*, *Courier*, *Arial*, *Verdana* e *Computer Modern Unicode*, reconhecendo a sua eficácia na promoção de uma leitura mais acessível (Moura, 2014). De forma semelhante, a plataforma educativa *EducaMais* recomenda esses mesmos tipos de letra para apoiar a leitura em crianças com dislexia (Pereira, 2022).

A nível internacional, a *British Dyslexia Association* (BDA) aconselha a utilização de tipos de letra sem serifa, com destaque para *Arial*, *Comic Sans*, *Verdana*, *Tahoma*, *Century Gothic*, *Trebuchet*, *Calibri*, *Open Sans* e *Sassoon* (British Dyslexia Association, 2011, 2023). Esta recomendação é corroborada pela *Dyslexia Help at the University of Michigan*, que realça a eficácia de tipos de letra como *Arial*, *Comic Sans*, *Verdana*, *Tahoma*, *Century Gothic* e *Trebuchet* na melhoria da leitura por indivíduos com dislexia (*Which Fonts Are Best for Dyslexics?*, 2025). Também a plataforma *We Are Teachers* destaca tipos de letra como *Arial*, *Helvetica*, *Verdana* e *Courier*, sublinhando a sua legibilidade quando aplicadas em contextos educativos inclusivos (Staake, 2022). A *Irish Dyslexia Association*, por sua vez, propõe o uso de *Arial*, *Calibri*, *Verdana*, *Century Gothic* e *Tahoma* (*Guidelines on Inclusive Communications*, 2022), enquanto a empresa *Speechify*, especializada em acessibilidade, defende tipos de letra como *Arial*, *Verdana*, *Comic Sans*, *Century Gothic* e *Open Sans* como opções eficazes para leitores com dislexia (*Top 5 free fonts for dyslexia*, s.d.). Por fim, a *Dyslexia Support South* recomenda especificamente o tipo de letra *Sassoon Primary* para crianças com dislexia, sobretudo em materiais

educativos impressos (*Creating a dyslexia-friendly classroom: Text and documents*, s.d.).

As fontes mais recomendadas partilham certas características tipográficas que favorecem a leitura fluente e clara. A *Arial* é classificada como um tipo de letra sem serifa, com formas simples e espaçamento equilibrado, facilitando a distinção entre caracteres. A *Verdana*, criada para leitura em ecrãs, possui formas claras e espaçamento amplo, sendo reconhecida pela sua legibilidade. A *Helvetica*, muito semelhante à *Arial*, é conhecida pela sua clareza e simplicidade, sendo amplamente utilizada em materiais educativos. Apesar de controversa devido à sua aparência informal, a *Comic Sans* é frequentemente recomendada por apresentar formas de letras muito distintas, o que ajuda na diferenciação visual. A *Tahoma* apresenta espaçamento generoso e formas abertas, o que promove uma leitura fluida, tal como a *Century Gothic*, com caracteres mais altos e formas arredondadas que reduzem a confusão entre letras semelhantes. O tipo de letra *Trebuchet*, com design moderno e espaçamento adequado, também é valorizada pela sua legibilidade (Fitzgerald, 2023; Sirojuddin, 2025; *Top 5 free fonts for dyslexia*, s.d.; *Il miglior font per la dislessia: Come scegliere i font che danno potere a tutti i lettori*, s.d.).

Outros tipos de letra mencionados incluem a *Open Sans*, que combina formas abertas e espaçamento generoso, e a *Courier*, uma fonte monoespaçada que favorece a uniformidade visual (Fitzgerald, 2023). A *Computer Modern Unicode*, frequentemente utilizada em contextos académicos, destaca-se pelo seu design limpo (Brown, 2019). A *Calibri*, tipo de letra *standard* em muitos processadores de texto, é referida em vários guias como adequada para leitores com dislexia (Fitzgerald, 2023), e a *Sassoon Primary*, com traço manuscrito e formas suaves e bem diferenciadas, foi especialmente concebida para o ensino da leitura em crianças, sendo recomendada por várias entidades para materiais educativos impressos (*Creating a dyslexia-friendly classroom: Text and documents*, s.d.; Sassoon & Williams, 2015).

Tipos de letra criados especificamente para leitores com dislexia

Para além dos tipos de letra convencionais que são reconhecidos por favorecerem a legibilidade, especialmente em leitores com dislexia, existem também tipos de letra desenvolvidos especificamente com o objetivo de apoiar a leitura em pessoas disléxicas. Estes tipos de letra partilham características formais como a diferenciação clara entre caracteres semelhantes, peso reforçado na base das letras, espaçamento generoso entre caracteres e palavras e a utilização de formas abertas e não simétricas. Diversas investigações sugerem que estas propriedades contribuem para reduzir a confusão visual e o efeito de *crowding*, melhorando, assim, a fluidez e compreensão da leitura (*Dyslexie Font*, s.d.; Hillier, 2006; Lexend, s.d.; *OpenDyslexic*, s.d.).

Várias organizações e iniciativas na área da dislexia reconhecem o valor destes tipos de letra especializados e são frequentemente referidos em contextos

educativos e clínicos como recursos úteis para promover a acessibilidade textual.

Um dos tipos de letra mais conhecidos nesta categoria é o *Dyslexie*, desenvolvido por Christian Boer, designer gráfico e ele próprio disléxico. Este tipo de letra foi concebido com o objetivo de minimizar a confusão entre letras visualmente semelhantes, como b, d, p e q, através da introdução de peso adicional na base das letras, de formas assimétricas e de espaçamento alargado. O *Dyslexie* tem sido apresentado em conferências internacionais e é utilizado em diversas instituições educativas, sendo frequentemente destacado como exemplo de design inclusivo (*Dyslexie Font*, s.d.).

Figura 7

Dyslexie



Nota: Dyslexie regular, desenvolvida por Christian Boer.

A Gill Dyslexic foi igualmente desenvolvida por Christian Boer, que procurou reduzir a simetria entre letras para as tornar mais fáceis de distinguir, seguindo os mesmos princípios de legibilidade que orientaram a criação da *Dyslexie* (*Dyslexia Font and Styles*, s. d.).

De forma semelhante, o *OpenDyslexic* foi criado por Abelardo Gonzalez como uma alternativa gratuita ao tipo de letra *Dyslexie*. Este apresenta uma base mais pesada nas letras, formas expandidas e um espaçamento mais amplo, com o objetivo de aumentar a estabilidade visual durante a leitura. É utilizado em diversas plataformas digitais e reconhecido por ferramentas de acessibilidade como o *BeeLine Reader* e por iniciativas educacionais como o *Reading Rockets* (*OpenDyslexic*, s.d.).

Figura 8

OpenDyslexic

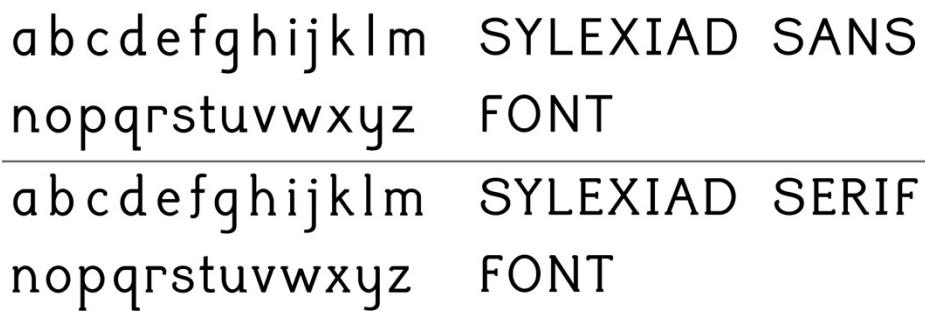


Nota: OpenDyslexic regular, desenvolvida por Abelardo Gonzalez.

Outro exemplo é o *Sylexiad*, desenvolvido por Robert Hillier no âmbito de uma investigação de doutoramento. Este tipo de letra foi criado com base em estudos realizados com adultos disléxicos e encontra-se disponível em versões com e sem serifa. As suas formas foram desenhadas para evitar ambiguidade visual, proporcionando uma leitura mais fluida e clara. É referenciado em artigos académicos e por centros de investigação no Reino Unido (Hillier, 2006).

Figura 9

Sylexiad



Nota: Sylexiad sans spaced medium e Sylexiad serif spaced medium, desenvolvida por Robert Hillier.

O *Read Regular*, concebido por Natascha Frensch, surgiu a partir de testes com leitores disléxicos e foi desenvolvido para minimizar erros de leitura e facilitar o reconhecimento das letras. As suas formas simples e abertas procuram evitar a confusão visual entre caracteres, sendo utilizado em contextos terapêuticos e educativos (Frensch, 2003).

Figura 10

Read Regular



Nota: Read Regular, desenvolvida por Natascha Frensch.

O tipo de letra *Lexie Readable*, criado por Keith Bates, que combina a informalidade visual do *Comic Sans* com uma estrutura mais formal e consistente. Este tipo de letra apresenta espaçamento regular e letras bem diferenciadas, sendo

recomendado por plataformas como a *Dyslexia UK* para utilização em contextos escolares e materiais impressos (*Dyslexia UK*, s.d.; *Keith Bates – K-Type*, s.d.).

Figura 11

Lexie Readable

abcdefghijklmnopqrs **LEXIE READABLE**
tuvwxyz **FONT**

Nota: Lexie Readable, desenvolvida por Keith Bates

A família tipográfica *Lexend*, desenvolvida inicialmente por Bonnie Shaver-Troup e Thomas Jockin com base em investigação sobre fluência e ansiedade na leitura, evoluiu para um projeto colaborativo mais amplo, *The Lexend Project*, que inclui também Dave Crossland (Google Fonts), Linnea Lundquist, Santiago Orozco, David Berlow, Héctor Gómez, Rosalie Wagner, Jeromy Lohmann e a equipa da Superunion. Este tipo de letra apresenta diferentes variantes (como Lexend Deca e Lexend Tera), variando em termos de espaçamento e modulação do contraste, com o objetivo de reduzir o esforço cognitivo na leitura e aumentar a velocidade e compreensão. É utilizado em programas educativos nos Estados Unidos e reconhecido por entidades como o *National Center on Improving Literacy* (Breuer, 2023; Lexend, s.d.).

Figura 12

Lexend

abcdefghijklmnopqrs **LEXEND**
tuvwxyz **FONT**

Nota: Lexend, desenvolvida por Bonnie Shaver-Troup e Thomas Jockin

A família tipográfica *Inconstant Regular*, criada por Daniel Brokstad, surgiu como uma fonte acessível e *dyslexia-friendly* no âmbito da campanha *There's Nothing Comic About Dyslexia* (Brokstad, s.d.). Com a sua estrutura "consistentemente inconsistente", a fonte baseia-se na ideia de tornar cada letra visualmente

distinta, recorrendo a pequenas variações na forma e no desenho que evitam a semelhança excessiva entre caracteres. Além disso, conta com três conjuntos estilísticos (*stylistic sets*) que podem ser usados isoladamente ou ciclicamente para aumentar a irregularidade preceptiva e reforçar a distinção entre caracteres, possibilitando a personalização de acordo com as necessidades específicas de leitura (Brokstad, s.d.; Type-01, 2023).

Figura 13

Inconstant Regular

a b c d e f g h i j k l m INCONSTANT
n o p q r s t u v w x y z REGULAR

Nota: Inconstant Regular, desenvolvida por Daniel Brokstad

Por fim, destaca-se a família tipográfica *EasyReading*, desenvolvida pelo designer Federico Alfonsetti em colaboração com investigadores especializados em dificuldades de leitura. O tipo é “híbrido”, combinando caracteres com e sem serifa, com o objetivo de melhorar a legibilidade, especialmente para leitores com dislexia. Os caracteres possuem serifas dedicadas que ajudam a evitar a confusão entre letras semelhantes, e o espaçamento entre letras, palavras e linhas foi cuidadosamente ajustado para reduzir o efeito de *crowding* (*EasyReading – Easyreading Font Dyslexia Friendly*, s.d.).

Figura 14

EasyReading

a b c d e f g h i j k l m EasyReading
n o p q r s t u v w x y z FONT

Nota: EasyReading, desenvolvida por Federico Alfonsetti

Estes tipos de letra especializados têm vindo a ser amplamente adotados em contextos educativos e tecnológicos devido à sua eficácia percebida na promoção da acessibilidade da leitura para pessoas com dislexia.

No entanto, a eficácia destes tipos de letra são um tema de debate, com alguns estudos a indicarem melhorias na velocidade de leitura, enquanto outros não reportam benefícios significativos em comparação com os tipos de letra tradicionais (Marinus et al., 2016).

O que diz a investigação

A eficácia dos tipos de letra desenvolvidos especificamente para pessoas com dislexia tem sido alvo de vários estudos comparativos, sendo habitualmente colocados lado a lado com tipos de letra convencionais amplamente utilizados em contextos educativos, como o *Arial* ou o *Times New Roman*.

No estudo realizado por Bachmann e Mengheri (2018), os participantes realizaram tarefas de leitura utilizando dois tipos de letra distintos: o *Times New Roman* (considerado um tipo de letra convencional) e o *EasyReading*, concebido especificamente para leitores com dislexia. Este último apresenta características gráficas diferenciadas, como serifas dedicadas, ascendentes e descendentes mais longas e espaçamento alargado entre letras e palavras. Os resultados indicaram que as crianças com dislexia leram os textos formatados com o tipo de letra *EasyReading* de forma significativamente mais rápida e com menos erros, em comparação com os apresentados em *Times New Roman*. Curiosamente, o uso de tipos de letra com serifa, como é o caso do *Times New Roman*, não é geralmente recomendado para leitores com dislexia, o que pode ter influenciado os resultados observados neste estudo.

No estudo de Kuster et al. (2018), foram comparados os tipos de letra *Dyslexie*, *Arial* e *Times New Roman*. Contrariando as expectativas, as crianças com dislexia não apresentaram melhorias significativas na leitura de textos formatados com o tipo de letra *Dyslexie*, quando comparado com os outros dois. Os autores concluíram que, apesar de o tipo de letra *Dyslexie* ter sido desenhado para apresentar caracteres visualmente distintos, estes revelaram-se menos diferenciáveis entre si do que os caracteres do tipo de letra *Arial*. Esta menor distinção poderá justificar a ausência de efeitos positivos na velocidade e precisão da leitura.

De forma semelhante, Wery e Diliberto (2017) investigaram o impacto do tipo de letra *OpenDyslexic*, em comparação com o *Arial* e o *Times New Roman*, em três tarefas: nomeação de letras, leitura de palavras e leitura de palavras sem sentido. Os resultados demonstraram que, em todas as medidas de fluência de leitura, o tipo de letra *OpenDyslexic* teve um desempenho inferior, com resultados significativamente mais baixos nas três tarefas. Embora alguns participantes tenham comentado que o tipo de letra era “novo” ou “diferente”, nenhum expressou preferência pela sua utilização, sugerindo que a familiaridade visual pode ser um fator mais relevante do que o design tipográfico direcionado para disléxicos.

No estudo conduzido por Joseph e Powell (2022), foram comparados os tipos de letra *Dyslexie* e *Calibri*, através de três tarefas: nomeação rápida de letras, leitura

de palavras e leitura de passagens. Não foram observadas diferenças significativas na leitura de palavras ou de passagens entre os dois tipos de letra. No entanto, a nomeação de letras foi mais fluente quando estas foram apresentadas no tipo de letra *Dyslexie*, o que sugere que letras desenhadas para serem mais distintas entre si podem facilitar o reconhecimento isolado dos caracteres. Ainda assim, os autores alertam que este benefício limitado não se traduziu em vantagens na leitura de palavras ou textos.

Adicionalmente, o estudo *Good Fonts for Dyslexia*, de Rello e Baeza-Yates (2013), testou uma variedade de tipos de letra com leitores com dislexia — incluindo o *Arial*, *Verdana*, *Tiresias*, *Courier*, *Georgia*, *Helvetica*, *Myriad* e *Times* — avaliando tanto o desempenho objetivo (velocidade e precisão de leitura) como as preferências subjetivas dos participantes. Os resultados demonstraram que tipos de letra como o *Verdana*, *Helvetica* e *Arial* proporcionaram melhor desempenho em termos de fluência e legibilidade. Por outro lado, tipos como o *Courier* (monoespaçado) e o *Georgia* (com serifa) foram considerados mais cansativos e menos eficazes para a leitura contínua. O estudo concluiu que, de um modo geral, os tipos de letra sem serifa, com espaçamento generoso e formas simples e familiares são mais adequados para leitores com dislexia — muitas vezes com melhores resultados do que os tipos desenvolvidos especificamente para esta população.

Por fim, revisões de literatura e orientações emitidas pela *International Dyslexia Association* (IDA) (s.d.) reforçam que, à luz das evidências atuais, não existem provas suficientes de que os tipos de letra concebidos exclusivamente para a dislexia conduzam a melhorias significativas na velocidade, precisão ou compreensão da leitura. A IDA recomenda, por isso, que a escolha tipográfica seja feita com base na simplicidade, familiaridade e clareza do tipo de letra, adotando uma abordagem baseada na investigação e adaptada às necessidades individuais de cada leitor.

Conclusões

Muito tem sido feito no desenvolvimento de tipos de letra direcionados especificamente para o público infantil e, em particular, para crianças com dislexia. Embora um tipo de letra, por si só, não constitua uma solução para a dislexia, vários foram concebidos e promovidos como “amigos da dislexia”, com o objetivo de reduzir erros de leitura e tornar o processo mais acessível e agradável.

Para além dos tipos de letra anteriormente referidos, existem muitos outros desenvolvidos especificamente para leitores com dislexia, como *Adys*, *Omotype*, *Heinmann Special* e *Sarakanda*, bem como um conjunto crescente de fontes tipográficas experimentais. Esta diversidade evidencia que a relação entre tipografia e dislexia continua a ser um tema ativo de investigação e desenvolvimento, sem soluções universalmente aceites, e que novas abordagens surgem continuamente para melhorar a legibilidade e a acessibilidade da leitura.

Contudo, um dos principais desafios reside na limitada aplicação destas soluções no contexto real do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a escolha tipográfica raramente considera as necessidades específicas das crianças. A ausência de critérios tipográficos ajustados à realidade infantil pode comprometer o reconhecimento dos caracteres e a fluência da leitura, afetando negativamente a autoestima e a motivação dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam dificuldades específicas como a dislexia.

Importa também reconhecer que a dislexia não se manifesta de forma uniforme. Existe uma ampla variabilidade nas dificuldades experienciadas por quem vive com esta condição, que pode incluir inversão de letras ou palavras, dificuldades na associação grafema-fonema ou até sintomas físicos associados à leitura, como dores de cabeça ou desconforto ocular. Esta diversidade reforça a necessidade de abordagens pedagógicas inclusivas e diferenciadas, que reconheçam e respeitem a especificidade de cada leitor.

Neste enquadramento, a escolha de um tipo de letra adequado, combinada com estratégias pedagógicas ajustadas, pode contribuir de forma significativa para a acessibilidade, a autonomia e a motivação para a leitura. No entanto, muitas escolas continuam a utilizar formatos e estilos textuais que não contemplam as necessidades dos alunos com dislexia, perpetuando barreiras invisíveis ao sucesso escolar.

A investigação tem vindo a demonstrar que não existe um “tipo de letra mágico” com eficácia universal para todas as pessoas com dislexia. Pelo contrário, os melhores resultados tendem a surgir da utilização de tipos de letra simples, bem espaçados e visualmente familiares (Galliussi et al., 2020; Rello & Baeza-Yates, 2013). Neste sentido, a chave para uma leitura mais acessível poderá residir menos na inovação formal e mais na continuidade, simplicidade e consistência tipográfica ao longo do processo de aprendizagem.

Importa, no entanto, sublinhar que a eficácia de tipos de letra especificamente concebidos para a dislexia carece, em muitos casos, de validação empírica robusta. Wery e Diliberto (2017) salientam que não existe evidência que comprove que estes tipos de letra constituem uma prática fundamentada na investigação. Os autores alertam ainda para o risco de se promoverem alterações generalizadas nos materiais escolares com base em pressupostos não validados, sublinhando que recorrer a tipos de letra que afirmam melhorar a leitura sem suporte empírico pode gerar frustração entre professores, pais e leitores com dislexia, sobretudo quando não se verificam melhorias após a mudança tipográfica.

Além disso, Wery e Diliberto (2017) referem que estas situações podem ter consequências negativas consideráveis para alunos que já enfrentam dificuldades de leitura, uma vez que a ausência de melhorias após a introdução de um tipo de letra alegadamente benéfico pode aprofundar o sentimento de insucesso. Os autores defendem que a repetição destas experiências pode agravar a autoestima académica e prejudicar a perceção de autoeficácia dos estudantes, contribuindo

para um ciclo de desmotivação e frustração.

Assim, a escolha de tipos de letra para contextos educativos deve ser feita com ponderação e com base em critérios informados. A inovação tipográfica, embora útil, não substitui práticas pedagógicas baseadas na evidência e centradas nas necessidades individuais dos alunos.

É, portanto, fundamental que qualquer decisão relativa ao uso de tipos de letra em contextos educativos tenha por base não apenas a inovação, mas, sobretudo, critérios científicos robustos e uma compreensão aprofundada das necessidades reais dos alunos.

Considerando o acesso crescente a informação que nem sempre respeita os cuidados aqui defendidos, o uso de materiais impressos desajustados pode, no futuro, colocar novos desafios a crianças e jovens com especificidades de leitura. Assim, embora a tipografia não constitua uma solução isolada, também não deve ser ignorada, já que desempenha um papel relevante na legibilidade, conforto visual e motivação para a leitura. Ignorar este aspeto seria desconsiderar um elemento fundamental da experiência de leitura e do acesso equitativo à informação. Além disso, reduzir uma problemática de natureza tão complexa a um único aspeto tipográfico constitui, no mínimo, uma abordagem limitada e incoerente, que ignora a multiplicidade de fatores envolvidos na aprendizagem da leitura.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association. doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787
- Antunes, M. (2013). Tipografia para a infância. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 163–179).
- Antunes, M. (2016). *O design gráfico para a infância. Os manuais escolares do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal*. [Tese de doutoramento, Universitat Politècnica de València]. doi.org/10.4995/Thesis/10251/61665
- Arditi, A., & Cho, J. (2007). Letter case and text legibility in normal and low vision. *Vision Research*, 47(19), 2499–2505. doi.org/10.1016/j.visres.2007.06.010
- Bachmann, C., & Mengheri, L. (2018). Dyslexia and fonts: Is a specific font useful?. *Brain Sciences*, 8(5), 89. doi.org/10.3390/brainsci8050089
- Breuer, T. (2023). *The Lexend project*. Slanted. <https://www.slanted.de/the-lexend-project/>
- British Dyslexia Association. (2011). Typefaces for dyslexia. <https://bdanewtechnologies.files.wordpress.com/2011/03/typefaces6.pdf>
- British Dyslexia Association (2023). *Dyslexia style guide 2023: Principles for accessible written material*. <https://www.bumc.bu.edu/jmedday/files/2025/05/Dyslexia-Style-Guide-2023-BDA-Style-Guide-2023.pdf>
- Brokstad, D. (s.d.). *Inconstant Regular*. Daniel Brokstad. *Design & Illustration*. <https://www.brokstad.com/Inconstant-Regular>

- Brown, E. (2019). *Dyslexia-friendly fonts for better learning*. Design Mantic. <https://www.designmantic.com/community/dyslexia-friendly-fonts-for-better-learning.php>
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14(3), 188–196. doi.org/10.1002/dys.371
- Camargo, M., Barela, J., Teixeira, L., & Paschoarelli, L. C. (2024). Facilitating reading for people with dyslexia: A narrative review of recommendations for text formatting. *InfoDesign*, 21(2), 1–13. doi.org/10.51358/id.v21i2.1189
- Creating a dyslexia-friendly classroom: Text and documents. (s.d.). *Dyslexia Support South*. <https://www.dyslexiasupportsouth.org.nz/school-toolkit/creating-a-dyslexia-friendly-classroom/dyslexia-friendly-text-and-documents/>
- CUF (2025). *Dislexia - CUF*. <https://www.cuf.pt/saude-a-z/dislexia>
- Dislex – Associação Portuguesa de Dislexia. (s.d.). *Sinais e sintomas da dislexia*. <https://www.dislex.co.pt/o-que-é-a-dislexia/sinais-e-sintomas.html>
- Dyslexia UK. (s.d.). *The font of all knowledge*. <https://www.dyslexiauk.co.uk/the-font-of-all-knowledge>
- Dyslexie Font. (s.d.). *About Dyslexie*. <https://www.dyslexiefont.com>
- Dyslexia-Friendly fonts for better learning (2019, May 4). *Design Mantic*. <https://www.designmantic.com/community/dyslexia-friendly-fonts-for-better-learning.php>
- Dyslexia Font and Styles (s. d.). *Dyslexia Reading Well*. <https://www.dyslexia-reading-well.com/dyslexia-font.html>
- EasyReading – Easyreading Font Dyslexia Friendly (s. d.). *Easyreading.It*. Recuperado 16 de novembro de 2025, de <https://www.easyreading.it/en/>
- Francks, C., MacPhie, I., & Monaco, A. (2002). The genetic basis of dyslexia. *The Lancet Neurology*, 1, 483–490. doi.org/10.1016/s1474-4422(02)00221-1
- Frensch, N. (2003). *Read Regular Typeface*. <https://www.readregular.com>
- Fisher, S. E., & Francks, C. (2006). Genes, cognition and dyslexia: learning to read the genome. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(6), 250–257. doi.org/10.1016/j.tics.2006.04.003
- Fitzgerald, N. (2023). Best font for dyslexia: Top 8 easiest fonts to read for dyslexia. *Forbrain*. <https://www.forbrain.com/dyslexia-children/reading-difficulties/best-fonts/>
- Galliussi, J., Perondi, L., Chia, G., Gerbino, W., & Bernardis, P. (2020). Inter-letter spacing, inter-word spacing, and font with dyslexia-friendly features: Testing text readability in people with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 141–152. doi.org/10.1007/s11881-020-00194-x
- Gérard, F., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto Editora.
- Guidelines on inclusive communications. (2022). *Irish Dyslexia Association*. <https://dyslexia.ie/wp-content/uploads/2023/11/Guidelines-on-Inclusive-Communications-2022.pdf>
- Il miglior font per la dislessia: Come scegliere i font che danno potere a tutti i lettori. (s. d.). *iubenda*. Recuperado 17 de novembro de 2025, <https://www.iubenda.com/it/help/185164-best-font-for-dyslexia>
- International Dyslexia Association (Org.). (s. d.). *Dyslexia in the classroom: What every teacher needs to know*. <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf>
- Hillier, R. (2006). *A typeface for the adult dyslexic reader* [Tese de doutoramento, Anglia Ruskin University]. <https://www.sylexiad.com>

- Junqueira, P. (2009). *Emilio Sans Serif – uma tipografia para alfabetização* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Jury, D. (2007). *About face: Reviving the rules of typography*. Rotovision.
- Joseph, H., & Powell, D. (2022). Does a specialist typeface affect how fluently children with and without dyslexia process letters, words, and passages?. *Dyslexia*, 28(4), 448–470. doi.org/10.1002/dys.1727
- Katzir, T., Hershko, S., & Halamish, V. (2013). The effect of font size and line length on reading comprehension in second and fifth grade children: Evidence from eye movements. *PLoS One*, 8(9), e74061. doi.org/10.1371/journal.pone.0074061
- Keith bates – K-type. (s. d.). *K-type.com*. Recuperado 1o de dezembro de 2025, de <http://www.k-type.com/author/keith/>
- Kuster, S., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 68, 25–42.
- Lavidor, M. (2011). Whole-word shape effect in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 443–454. doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01444.x
- Lexend. (s.d.). *The science behind Lexend*. <https://www.lexend.com>
- Lourenço, D., & Fontoura, A. (2010). *Aspetos tipográficos: Caracteres infantis, o estilo caligráfico das letras e os espaçamentos*. In 9.º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. Universidade Anhembi Morumbi.
- Lourenço, D. (2011). *Tipografia para livro de literatura infantil: Desenvolvimento de um guia com recomendações tipográficas para designers* [Tese de mestrado, Universidade Federal do Paraná].
- Marinus, E., Mostard, M., Segers, E., Schubert, T. M., Madelaine, A., & Wheldall, K. (2016). A special font for people with dyslexia: Does it work and, if so, why? *Dyslexia*, 22(3), 233–244. doi.org/10.1002/dys.1527
- Mascheretti, S., De Luca, A., Trezzi, V., Peruzzo, D., Nordio, A., Marino, C., & Arrigoni, F. (2017). Neurogenetics of developmental dyslexia: From genes to behavior through brain neuroimaging and cognitive and sensorial mechanisms. *Translational Psychiatry*, 7(1), e987. doi.org/10.1038/tp.2016.240
- Mooney, A., Martens, M., & Rinnert, G. (2018). Energetic alpha: Co-designing a tool that encourages three- to six-year-olds to develop handwriting skills. *Dialectic*, 2(1). doi.org/10.3998/dialectic.14932326.0002.109
- Moura, O. (2014). *Dislexia: Fontes de texto para maior legibilidade das letras*. Portal da Dislexia. <https://dislexia.pt/blog/fontes-de-texto/>
- Nascimento, L. (2011). *O design do livro didático de alfabetização: Tipografia e legibilidade* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais].
- Navas, A., Ferraz, É. de C., & Borges, J. (2014). Phonological processing deficits as a universal model for dyslexia: Evidence from different orthographies. *Codas*, 26, 509–519. doi.org/10.1590/2317-1782/20142014135
- O'Brien, B., Mansfield, J., & Legge, G. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 332–349. doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x
- Odegard, T. N., Farris, E. A., & Middleton, A. E. (2024). Dyslexia in the 21st century: revisiting the consensus definition. *Annals of Dyslexia*, 74(3), 273–281. doi.org/10.1007/s11881-024-00316-9
- Olivardia, R. (2017). The defining signs of dyslexia too often ignored. *ADDitude*. <https://www.additudemag.com/unlikely-signs-of-dyslexia/>

- OpenDyslexic. (s.d.). *OpenDyslexic – Home*. <https://opendyslexic.org>
- Paulo, S. S. (2022). *Estudo da legibilidade e “leitabilidade” para o ensino inclusivo*. [Tese de mestrado, Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/99527>
- Pereira, C. (2022). *Fontes para dislexia: Tipos de letras para ajudar disléxicos*. EducaMais. <https://educamais.com/fontes-dislexia/>
- Price-Mohr, R., & Price, C. (2024). Increasing inter-word spacing reduces migration errors and improves reading comprehension in students with dyslexia. *Dyslexia*, 30(4), e1787. doi.org/10.1002/dys.1787
- Read Regular. (s.d.). *Read Regular Typeface*. <https://www.readregular.com>
- Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013). *Good fonts for dyslexia*. In Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility. doi.org/10.1145/2513383.2513447
- Rello, L., Martin, P., & Marcos, M.-C. (2013). *Size matters (spacing not): 18 points for a dyslexic-friendly Wikipedia*. W4A2013 – Technical, May 13–15. <https://piet.org/pubs/Rello2013-W4A-SizeMatters.pdf>
- Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2017). How to present more readable text for people with dyslexia. *Universal Access in the Information Society*, 16(1), 29–49. doi.org/10.1007/s10209-015-0438-8
- Richaudeau, F. (1990). El proceso de lectura. In J. Dreyfu & F. Richaudeau (Eds.), *Diccionario de la edición y de las artes gráficas* (pp. 449–485). Piramide.
- Richaudeau, F. (2005). *Manuel de typographie et de mise en page: Du papier à l'écran*. Retz.
- Romano, C., Dionísio, R., & Patrão, R. (2025). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames – JNE 2025*. Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_das_adaptacoes_2025_3mar.pdf
- Rumjanek, L. (2009). *Tipografia para crianças: Um estudo de legibilidade*. [Tese de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/9124>
- Rumjanek, L., & Lessa, W. (2010). Pesquisas de opinião e preferência sobre tipografia para crianças. *InfoDesign – Revista Brasileira de Design da Informação*, 7(1), 22–32.
- Sassoon, R. (1993). *Through the eyes of a child. Perception and type design*. In R. Sassoon (Ed.), *Computers and Typography* (pp. 150–177). Intellect Books.
- Sassoon, R., & Williams, A. (2015). *Why Sassoon*. <https://pt.scribd.com/document/368989346/WhySassoon1-3>
- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Chen, C., Sonnert, G., & Pomplun, M. (2013). Shorter lines facilitate reading in those who struggle. *PLoS One*, 8(8), e71161. doi.org/10.1371/journal.pone.0071161
- Shaywitz, S., Shaywitz, J., & Shaywitz, B. (2020). Dyslexia in the 21st century. *Current Opinion in Psychiatry*, 34(2), 80–86. doi.org/10.1097/YCO.0000000000000670
- Sirojuddin, M. (2025, abril 6). *Accessible fonts for dyslexia: How typography can alter reading*. LetterSiro. <https://lettersiro.com/accessible-fonts-for-dyslexia/>
- Skottun, B. C., & Skoyles, J. R. (2012). *Interletter spacing and dyslexia*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 109(44), E2958. doi.org/10.1073/pnas.1212877109
- Staake, J. (2022, June 29). *Best fonts for dyslexia and why they work*. We Are Teachers. <https://www.weareteachers.com/best-fonts-for-dyslexia/>
- Stein, J. (2014). *Dyslexia: The role of vision and visual attention*. Current Developmental

- Disorders Reports, 1(4), 267–280. doi.org/10.1007/s40474-014-0030-6
- Tipografias recomendadas para disléxicos.* (2011). ILD: Instituto de Lenguaje y Desarrollo. <http://www.ild.es/blog/?p=56>
- Top 5 free fonts for dyslexia.* (s.d.). Speechify. <https://speechify.com/blog/top-fonts-for-dyslexia/>
- Vale, A., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56
- Wery, J., & Diliberto, J. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of Dyslexia*, 67(2), 114–127. doi.org/10.1007/s11881-016-0127-1
- Wilkins, A. (2003). *Reading through colour: How coloured filters can reduce reading difficulty, eye strain, and headaches.* Wiley.
- Which fonts are best for dyslexics?* (2025). Dyslexia Help at the University of Michigan. <https://dyslexiahelp.umich.edu/latest/which-fonts-are-best-dyslexics>
- World Health Organization. (2025). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Yoliando, F. T. (2020). *A comparative study of dyslexia style guides in improving readability for people with dyslexia.* In Proceedings of the International Conference of Innovation in Media and Visual Design (IMDES 2020).
- Zhou, Q., et al. (2022). How does dyslexia influence academic achievement?. *Journal of Educational and Social Research*, 12. doi.org/10.2991/978-2-494069-45-9_104
- Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., George, F., Pech-Georgel, C., & Ziegler, J. C. (2012). *Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia.* Proceedings of the National Academy of Sciences, 109(28), 11455–11459. <https://doi.org/10.1073/pnas.1205566109>

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa. Em Portugal, este percurso tem sido marcado por avanços significativos, mas também por desafios complexos que exigem reflexão, inovação e compromisso por parte de todos os agentes educativos. A implementação de políticas inclusivas, a diversidade crescente nas salas de aula e a necessidade de respostas pedagógicas diferenciadas e baseadas em novas abordagens colocam à escola contemporânea questões que vão muito além da mera integração: trata-se de garantir a participação, a aprendizagem e o sucesso de todos.

Novos Desafios da Educação Inclusiva
