

MARIA HELENA DE OLIVEIRA BATATA

**OS JOGOS DE LINGUAGEM E A RELAÇÃO COM OS
PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA EM
CRIANÇAS COM DISLEXIA**

Orientador: Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

MARIA HELENA DE OLIVEIRA BATATA

**OS JOGOS DE LINGUAGEM E A RELAÇÃO COM OS
PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA EM
CRIANÇAS COM DISLEXIA**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação no curso de Mestrado em
Educação Especial conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientador: Prof. Doutor Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Epígrafe

É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional.

(Santos, 1982, p.21)

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças a um conjunto de pessoas que me proporcionaram um grande apoio e incentivo o que me ajudou em muito na realização desta minha investigação, daí os meus agradecimentos em especial;

Ao meu orientador o Professor Doutor Rafael Pereira pela ajuda prestada na orientação da minha dissertação.

Ao Agrupamento de Escolas de Palmela que me possibilitou realizar a minha investigação numa das suas escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico. A todos os docentes e não docentes desta escola pela simpatia e disponibilidade prestada e em especial à professora titular, Prof. Susana Félix que sempre se mostrou disponível para ajudar na concretização da minha investigação.

Ao aluno envolvido neste estudo, pela sua boa disposição.

À minha maninha Anabela por toda a ajuda prestada, pela força e motivação dada durante a realização da minha dissertação.

Ao Ricardo Reis pela ajuda na formatação deste trabalho.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita são uma fase importantíssima no percurso de vida das crianças, torna-se essencial que a escola seja um marco de referência na sua aprendizagem, minimizando sempre as desigualdades, valorizando sempre o potencial de todos os alunos com especial atenção, os alunos com necessidades educativas especiais.

No caso concreto das dificuldades específicas de aprendizagem ligadas à leitura e à escrita, como é o caso da dislexia é essencial diagnosticar e compreender os problemas para que se possa dar respostas adequadas às dificuldades sentidas, com que se depara uma criança disléxica. Para isso, é essencial o uso de métodos de reeducação adequados a cada criança disléxica, uma vez que diferentes métodos e estratégias funcionam para diferentes indivíduos.

É precisamente esta a aposta deste projeto de investigação, ou seja, pretende-se saber até que ponto a utilização de jogos de linguagem dinamizados de forma lúdica e sugestiva poderá ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Envolver a criança em jogos de linguagem atrativos e pedagógicos que vão ao encontro das suas dificuldades e testar a eficácia deste recurso é o objetivo deste estudo.

Neste caso pretende-se encontrar um meio facilitador para a criança disléxica acreditar nas suas potencialidades e naquilo que é capaz de fazer.

Palavras-chave: Inclusão, Dificuldades de Aprendizagem, Dislexia, Reeducação, Jogos de Linguagem, Cooperação.

Abstract

Reading and writing is a very important aspect throughout a child's educational experience.

It is essential that schools be the reference in which this tool is acquired. Any given school must be the home base where this skill can take place, at the same valuing the potential of each child and taking into attention the needs of those children with the special educational needs.

In the case of specific learning difficulties related to reading and writing, as in the case of dyslexia it is essential to diagnose and understand the problems so that we can give appropriate answers to these difficulties that a dyslexic child encounters. Thus it is essential to use rehabilitation methods suitable for each dyslexic child since different methods and strategies work for different children.

This is the basis of my project and my research. My investigation questions how the use of playful language games can help overcome learning difficulties in reading and writing. Children are involved in language games and educational attractions that meet their difficulties and test the effectiveness; this is the objective of this study.

In this case it is fundamental to stimulate dyslexic children to achieve their potential and capacity.

Keywords: Inclusion, Learning Difficulties, Dyslexia, Reeducating, Language Games, Cooperation.

Abreviaturas/ Símbolos

NEE	Necessidades Educativas Especiais
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldades Específicas de Aprendizagem
RQL	Registo Qualitativo de Leitura
VACT	Visual auditivo cinestésico tátil

Índice Geral

Agradecimentos	Erro! Marcador não definido.
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Abreviaturas/ Símbolos	iv
Índice Geral	v
Índice de Grelhas.....	ix
Índice de Gráficos	ix
Índice de Imagens	x
Introdução	1
Capítulo I	
O jogo na aprendizagem	
1. O que é o jogo? Qual a sua importância na educação?	5
1.1. O jogo como objeto de aprendizagem	6
1.2. O jogo e a linguagem.....	7
1.3. A atividade lúdica no desenvolvimento da criança	7
Capítulo II	
Teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem	
1. A relação entre a linguagem escrita/oral e a aprendizagem da leitura.....	10
2. Teorias explicativas sobre a aquisição da linguagem	11
2.1. Teoria behaviorista.....	11
2.2. Inatismo linguístico.....	11
2.3. Teoria cognitivista.....	12
Capítulo III	
A neurociência na aprendizagem	
1. O que é a aprendizagem?.....	17
1.1. A importância da neurociência na aprendizagem	17
1.2. O cérebro e a linguagem.....	19
Capítulo IV	
A inclusão	
1. O que é a inclusão?	22
1.1. A importância da inclusão	23
1.2. A inclusão na aprendizagem	25

Capítulo V

Necessidades Educativas Especiais

1. O que são Necessidades Educativas Especiais	30
1.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	31
1.2. O que são dificuldades de aprendizagem	31
1.3. As causas das dificuldades de aprendizagem.....	32
1.4. O que são dificuldades específicas de aprendizagem	33
1.5. Dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita.....	34
1.5.1. Dislexia - Dificuldade específica de leitura.....	34
1.5.2. Disortografia - Dificuldade específica na ortografia	35
1.5.3. Disgrafia - Dificuldade específica na escrita	35
1.5.4. Discalculia - Dificuldade específica na aritmética	35

Capítulo VI

A dislexia

1. O que é a dislexia.....	37
1.1. A evolução do termo dislexia.....	38
1.2. Identificação da dislexia	39
1.3. Causas da dislexia	41
1.4. Tipos e subtipos de dislexia.....	42
2. Avaliação da dislexia.....	43
2.1. Diagnóstico individualizado de dificuldades de leitura	44
2.2. Intervenção pedagógica	45

Capítulo VII

A aquisição da leitura e da escrita

1. A leitura – O que é ler?.....	50
1.1. Fases de aquisição da leitura e da escrita	51
1.2. O reconhecimento das palavras	52
1.3. A compreensão.....	53
2. As causas dos problemas de leitura.....	54
3. Métodos de iniciação à leitura e escrita.....	54
3.1. Modelo ascendente.....	54
3.2. Modelo descendente.....	55
3.3. Modelo interativo	56

Capítulo VIII

Quadro empírico: Metodologia de investigação

1. Metodologia	59
1.1. Pergunta de partida.....	59
1.2. Objetivos do estudo.....	59
1.3. Natureza do estudo	60
1.4. Métodos de investigação.....	61
1.5. Instrumentos de recolha de dados	61
1.6. Descrição do teste diagnóstico aplicado ao aluno.	62
1.7. Técnicas de recolha de dados.....	64
2. Amostra.....	64
3. Caracterização do contexto	65
3.1. Caracterização do meio socioeconómico e cultural.....	65
3.2. Caracterização da escola.....	65
4. Procedimentos na Intervenção.....	66
5. A aplicação de jogos de linguagem no aluno X.....	67
6. Descrição/realização dos jogos de linguagem.....	68
Jogo I “Jogo dos cartões”	68
Jogo II “Palavras cruzadas”	70
Jogo III “Caça às vogais”	71
Jogo IV “Divisão silábica”	74
Jogo V “Brincar com os ditongos”	75
Jogo VI “Jogo das quase iguais”	76
Jogo VII “Palavras escondidas”	77
Jogo VIII “Brincar com as rimas”	79
Jogo IX “Jogo do dado”	81
Jogo X “À procura das letras”	84
Jogo XI “Jogo das palavras e sílabas”	87
Jogo XII “Vamos construir uma história”	89
Jogo XIII “Ouvir e construir”	92
Apresentação e discussão dos resultados.....	93
Conclusão	103
Bibliografia.....	106
Apêndices.....	109

Índice de Apêndices.....	110
Anexos	111
Índice de Anexos	112

Índice de Grelhas

Grelha 1. Cotações das subcategorias	62
Grelha 2. Categorias / objetivos	93
Grelha 3. Resultados do 1º teste diagnóstico	95
Grelha 4. Resultados do 2º teste diagnóstico	97
Grelha 5. Resultado do 1º e do 2º teste diagnóstico.....	100

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Comparação dos resultados entre 1º e 2º teste de diagnóstico.....	102
---	-----

Índice de Imagens

Jogo I “Jogo dos cartões”

Imagem 1. Tabuleiro com vogais	69
Imagem 2. O aluno escolhe a imagem de acordo com a vogal inicial.	69
Imagem 3. Escreve a palavra associada à imagem.	69
Imagem 4. Procura outra imagem.....	69
Imagem 5. Continua o jogo com utilização de outros tabuleiros.....	69
Imagem 6. Completa o tabuleiro	69

Jogo II “Palavras Cruzadas”

Imagem 7. O aluno faz a leitura das frases em voz alta e tenta descobrir a palavra-chave para posteriormente a escrever	70
Imagem 8. O aluno completa a cruzada.....	70

Jogo III “Caça às vogais”

Imagem 9. O aluno procura as vogais, fazendo a correspondência entre os sons e as letras.	71
Imagem 10. O aluno identifica e reconhece a vogal.....	71
Imagem 11. O aluno completa as palavras.	72
Imagem 12. Trabalho final do aluno.....	72
Imagem 13. O aluno utilizando a régua das vogais tenta construir várias palavras.....	72
Imagem 14. O aluno experimenta por tentativas construir várias palavras com as diferentes vogais.....	72
Imagem 15. O aluno completa as palavras com as vogais o/u.....	72
Imagem 16. O aluno pronuncia oralmente as vogais com as respetivas palavras completas.	72
Imagem 17. O aluno construiu todas as palavras com as respetivas vogais.....	73
Imagem 18. O aluno continua a trabalhar as vogais O/U. Completa as frases preenchendo as lacunas em branco referente à imagem que está por cima.....	73

Jogo IV “Divisão Silábica”

Imagem 19. O aluno procura as sílabas móveis que estão misturadas, para construir as palavras correspondentes à imagem apresentada	74
Imagem 20. O aluno constrói novas palavras com outros cartões contendo imagens diferentes.	74
Imagem 21. Jogo concluído - O aluno termina o jogo construindo todos os cartões.	74

Jogo V “Brincar com os ditongos”

Imagem 22. O aluno pronunciava os ditongos e tentava formar as palavras	75
Imagem 23. O aluno experimentou vários ditongos para a mesma palavra e por tentativas conseguiu chegar ao ditongo correto.....	75
Imagem 24. O aluno demonstrou entusiasmo no jogo e conseguiu formar as palavras do tabuleiro.	75
Imagem 25. O aluno no, final do jogo, escreveu todas a palavras.	75

Jogo VI “Jogo das quase iguais”

Imagem 26. Letras graficamente semelhantes são colocadas em cima da mesa, o aluno tenta formar palavras com as letras.....	76
Imagem 27. O aluno por vezes confundia algumas letras, mas desde logo detetava o erro e corrigia	76
Imagem 28. O aluno colocava algumas letras invertidas.	76
Imagem 29. O aluno corrigiu todos os erros e conseguiu completar todos os tabuleiros.	76

Jogo VII “Palavras escondidas”

Imagem 30. O aluno faz um círculo à volta de cada grupo consonântico.....	77
Imagem 31. O aluno identifica o som e pronuncia a palavra.	77
Imagem 32. O aluno retira um grupo consonântico, lê o que está escrito e nomeia a palavra que começa com esse grupo consonântico.....	78
Imagem 33. Depois de completar a palavra continua a jogar repetindo o mesmo processo.	78
Imagem 34. O aluno completou todos os tabuleiros.	78

Jogo VIII “Brincar com as rimas”

Imagem 35. O professor lê a lengalenga pausadamente e o aluno ouve com atenção.....	79
Imagem 36. O aluno tenta completar as palavras da lengalenga em falta para que rimem..	79
Imagem 37. O aluno tenta encontrar a semelhança sonora das palavras que rimam e pronuncia-as	80
Imagem 38. Trabalho final - O aluno encontrou todos os sons das palavras que rimam.....	80

Jogo IX “Jogo do dado”

Imagem 39. O jogo do dado.....	82
Imagem 40. O aluno lançou o dado, de seguida retira o cartão.	82
Imagem 41. O aluno lê a tarefa.....	82
Imagem 42. O aluno resolve a tarefa do jogo e volta a colocar o cartão no tabuleiro com a tarefa virada para cima.....	82

Imagem 43. O aluno completou um cartão, que neste caso correspondeu à divisão silábica das palavras.....	82
Imagem 44. O aluno lançou o dado novamente e retira novo cartão, com uma nova tarefa.	82
Imagem 45. O aluno completou um novo cartão, com a aplicação das vogais nas respetivas palavras.	83
Imagem 46. Novo cartão para completar com as consoantes s e z.	83
Imagem 47. Jogo do dado completo.	83

Jogo X “À procura das letras”

Imagem 48. O aluno com base nas imagens procurou as letras para construir as palavras	84
Imagem 49. O aluno demonstrou entusiasmo no jogo e conseguiu formar todas as palavras do tabuleiro.	84
Imagem 50. Tabuleiro dos alimentos completo.	85
Imagem 51. O aluno procurou as letras para construir as palavras.....	85
Imagem 52. O aluno conseguiu completar as palavras de acordo com as imagens.	85
Imagem 53. O aluno repetiu os jogos anteriores, com temáticas diferentes: os animais.	85
Imagem 54. Tabuleiro completo.....	85
Imagem 55. O aluno repetiu o jogo com outra temática: os instrumentos musicais.	86
Imagem 56. Tabuleiro completo.....	86

Jogo XI “Jogo das palavras e sílabas”

Imagem 57. Cartões com várias palavras escritas e com a divisão das mesmas por sílabas	87
Imagem 58. O aluno retira uma determinada sílaba do cartão (1ª, 2ª ou 3ª sílaba)	87
Imagem 59. O aluno procura entre as várias palavras soltas a palavra que obteve sem a respetiva sílaba	88
Imagem 60. Jogo concluído	88

Jogo XII “Vamos construir uma história”

Imagem 61. O aluno lança o dado para um cartão com um dos tópicos da história.	89
Imagem 62. O aluno seguidamente escreve a legenda onde caiu o dado referente ao tópico.	89
Imagem 63. O aluno repete o mesmo nos seguintes cartões e escreve todas as legendas na qual caiu o dado.	90
Imagem 64. Seguidamente começa a escrever a sua história tendo como ponto de partida os tópicos.....	90

Imagem 65. O aluno partindo dos tópicos dá largas à sua imaginação e vai escrevendo a sua história.....	90
Imagem 66. O aluno terminou a história e leu em voz alta.....	90
Imagem 67. Jogo com 7 cartões. Cada cartão tem um tema da história. O aluno joga para encontrar um tópico de cada tema.	90
Imagem 68. Primeiramente, lança o dado sobre os temas	90
Imagem 69. A seguir, escreve a legenda do respetivo tópico na qual caiu o dado.....	91
Imagem 70. No fim de escrever todas as legendas começa a escrever a sua história.....	91
Imagem 71. O aluno escreve a sua história de acordo com os temas e tópicos sorteados..	91
Imagem 72. Trabalho final do aluno – O aluno termina de escrever a sua história passando de seguida à sua leitura.	91

Jogo XIII “Ouvir e construir”

Imagem 73. O aluno observa as palavras desordenadas.	92
Imagem 74. O aluno ordena as palavras e constrói uma frase com sentido.	92
Imagem 75. O aluno constrói outra frase.	92

Introdução

Aprender a ler e a escrever é um dos primeiros passos a dar pela criança nos primeiros anos de escolaridade, sendo esta uma etapa essencial para que de futuro seja um cidadão livre e autónomo. No entanto, cada vez mais existem nas nossas escolas alunos com dificuldade na aquisição da leitura e da escrita.

Assim sendo, muitos professores questionam-se como agir face às dificuldades que os alunos apresentam na leitura, como corrigir, como encorajar, como incentivar e como implementar atividades/estratégias de intervenção e reeducação. Foi precisamente por achar esta questão tão pertinente que resolvi desenvolver este meu projeto na área das dificuldades da leitura e da escrita, mais concretamente na dislexia. Isto porque, ao deparar-me com algumas situações de alunos com dificuldade em conseguir a automatização da leitura, devido à sua dificuldade em associar as letras (grafemas) aos sons correspondentes (fonemas), que leem mal ou não conseguem ler, e que por esta situação não conseguem realizar a apreensão dos conteúdos escolares, levando ao comprometimento do seu processo de aprendizagem, motivou-me a querer saber mais sobre estas dificuldades, ou seja, quais as suas causas, como diagnosticar o problema, bem como, tentar encontrar respostas que façam face à problemática, daí o meu interesse em realizar um projeto com a aplicação de atividades lúdicas de reeducação.

A minha aposta foram os jogos de linguagem, porque sendo estes um recurso atrativo que por norma desperta o interesse nas crianças, poderão constituir uma ferramenta educativa capaz de suscitar motivação e interesse pela aprendizagem em alunos com dificuldades na leitura e na escrita – dislexia.

O objetivo deste estudo é testar a eficácia dos jogos de linguagem e a sua relação com os processos de leitura e escrita em crianças com dislexia.

Sendo a investigação ação a metodologia de investigação utilizada, esta envolveu simultaneamente ação e investigação. O objetivo é uma melhor compreensão da problemática em questão, não esquecendo é claro que todo o trabalho no terreno terá a função de ajudar a criança em estudo a revelar as suas dificuldades e a acreditar que consegue aprender a ler e a escrever de forma lúdica.

“ A criança evolui aprendendo a falar, aprendendo a exprimir as suas experiencias (...) às vezes a criança fala mal mas pensa bem, outras vezes tem muita dificuldade na elaboração do discurso(...) mas a capacidade para elaborar as experiencias e exprimi-las, tem de ser continuamente estimulada, este é um aspeto que tem de estar sempre presente na reeducação.” (Rocha, 2003,p.66)

Efetivamente, o professor tem um papel crucial na reeducação das crianças com dislexia, isto porque, ao proporcionar-lhes um variado leque de atividades lúdicas e

sugestivas, como por exemplo os jogos de linguagem, poderá suscitar uma maior motivação pela aprendizagem, uma vez que estas crianças se encontram muitas vezes desmotivadas por sucessivos insucessos, com desequilíbrios afetivos, baixa auto estima, timidez, falta de confiança em si mesmas e pouca capacidade de concentração. Ora, ao desenvolver jogos de linguagem com o aluno com dislexia para além de tentar criar uma relação capaz de integrar e valorizar as diferenças, de lidar com as dificuldades, quero igualmente investir em práticas pedagógicas diferentes, com ambientes em que o aluno aprenda a sentir o desafio de superar as suas dificuldades. *“Praticar jogos, e principalmente, reflectir sobre as suas implicações pode ajudar recuperar o “espírito do aprender” que está escondido nos conteúdos escolares.”* (Macedo e Petty, 2005, p.106)

Este trabalho é composto por duas partes: o quadro teórico e o quadro empírico. O quadro teórico compreende sete capítulos. O cap. I que faz uma abordagem à importância dos jogos na educação, neste caso concreto dos jogos de linguagem como possíveis recursos na melhoria da aprendizagem dos alunos com dificuldades na leitura e na escrita. O cap. II apresenta algumas teorias explicativas da aquisição e desenvolvimento da linguagem, como a Teoria Behaviorista, o Inatismo Linguístico e a Teoria Cognitivista. O cap. III refere-se à importância da neurociência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, elucida-nos sobre a forma como a aprendizagem se processa no cérebro. O cap. IV faz referência à inclusão, como sendo um marco essencial na educação e fora dela. A inclusão que visa uma educação com oportunidades iguais para todos, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Especiais. O cap. V faz uma abordagem às Necessidades Educativas Especiais e às dificuldades de aprendizagem remetendo para as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita mais especificamente a dislexia. O cap. VI refere-se à dislexia, à sua definição, às suas causas e à sua evolução ao longo dos tempos, mencionando a importância da intervenção pedagógica com métodos e estratégias inovadoras de reeducação que possam contribuir para uma melhoria no processo ensino/aprendizagem dos alunos com NEE neste caso concreto com dislexia. O cap. VII fala-nos do processo de aquisição da leitura e da escrita, dos processos e mecanismos da leitura e da escrita, das causas dos problemas de leitura e dos métodos de iniciação da leitura e da escrita: método ascendente, método descendente e método interativo.

Todo o quadro teórico teve como suporte uma extensa revisão bibliográfica de vários autores especialistas nas respetivas áreas entre eles; Luís Correia, Helena Serra, Rafael Pereira, Mark Selikowitz, Vítor da Fonseca, Inês Sim-Sim, Vítor Cruz, entre muitos outros.

O quadro empírico é composto pelo cap. VIII com a metodologia de investigação. É referida a metodologia e o objetivo do estudo. São referidos os métodos de investigação, os instrumentos de recolha de dados, a descrição do teste diagnóstico aplicado ao aluno, bem

como, as técnicas de recolha de dados. É também referida a amostra, os procedimentos que foram seguidos e a descrição/aplicação dos jogos de linguagem. Por último é apresentada a discussão dos dados e as conclusões.

Em suma, o presente estudo pretende obter um maior conhecimento sobre a dislexia, avaliar de que forma os jogos de linguagem poderão ter um papel significativo na aprendizagem do aluno com dificuldades na leitura e na escrita.

As normas adotadas para a realização deste trabalho foram as normas APA “Normas para a elaboração e apresentação de testes e dissertações” através do despacho nº52/2008, de 12 de maio.

Capítulo I

O jogo na aprendizagem

1. O que é o jogo? Qual a sua importância na educação?

O jogo é uma atividade interessante que poderá motivar os alunos a mobilizar recursos e superar desafios, logo considerar os jogos numa perspectiva pedagógica poderá ser uma mais-valia, criando assim, um ambiente mais favorável à aprendizagem. *“A ação de jogar exige comprometimento e intencionalidade, aspetos fundamentais para a sala de aula constituir-se em um ambiente cooperativo, produtivo e disciplinado”* (Macedo; Petty; Passos, 2008, p.36)

Os jogos poderão ser facilitadores na apreensão de certos conteúdos, servindo de estímulo e incentivo a uma aprendizagem mais descontraída, contudo, não menos eficaz. Para além de poderem ajudar no desenvolvimento da ação, da decisão, da interpretação, também são igualmente importantes para a sociabilização da criança.

“O jogo oferece à criança a possibilidade de ser e estar ativa face à realidade; a criança suporta tensões, obrigações, passividades, mais ou menos impostas pelos pais, pela moral, pela natureza e pela própria realidade das coisas e uma das alternativas que tem é a de aproveitar ludicamente a realidade e com ela brincar. Brincar é superar a frustração, distrair-se, divertir-se, investigar, criar e evoluir, jogar e brincar permitem crescer, integrar-se e desenvolver-se.” (Solé, 1992, p.17)

A propósito da importância do jogo Almeida, 2005 refere Huizinga, 1980 filósofo da história, que em 1938 escreveu o livro “Homo Ludens” no qual argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial como o raciocínio (Homo Sapiens) e a fabricação de objetos (Homo Faber), daí a denominação Homo Ludens, cujo elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. *“O jogo, compreendido sob óptica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, de modo a que professores compreendam melhor toda a sua capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento da criança.”* (Almeida, 2005, p.39)

Desta forma, o jogo permite à criança uma maior envolvimento nas atividades, permitindo uma aprendizagem mais criativa. Os jogos lúdicos têm um papel educativo, desde que sejam utilizados de forma adequada a cada aluno. Segundo, Passos; Macedo; Petty; (2005)

“As ações pedagógicas com o sentido de jogar é transformar gradativamente as propostas e os conteúdos em desafios a serem solucionados e obstáculos a serem vencidos. Com isso pode-se contribuir para que a aprendizagem torne-se mais significativa para os alunos e também ajudar as crianças a construírem relações mais cooperativas, norteadas pelo respeito mútuo e pela consciência da importância do seu papel na constituição de um ambiente mais favorável à aprendizagem.” (Passos; Macedo; Petty, 2005, p.37)

1.1. O jogo como objeto de aprendizagem

Para além de possuir uma função lúdica o jogo possui igualmente uma função construtiva na aprendizagem.

Segundo, Bomtempo (1996) função lúdica na medida em que propicia prazer e diversão; função educativa porque ensina qualquer coisa que complete o individuo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

A utilização do jogo na aprendizagem escolar poderá contribuir para uma aprendizagem mais significativa para os alunos, uma vez que a realização de atividades com jogos poderá permitir um maior envolvimento, um maior interesse e uma maior atenção.

“Num contexto de atividades com jogos e resolução de situação-problema ou desafios, as crianças colaboram bastante para o ambiente da sala de aula ficar mais favorável ao desenvolvimento do trabalho: envolvem-se com maior facilidade, prestam mais atenção, divertem-se aprendendo e pensando.” (Passos; Macedo; Petty, 2005, p.36)

O brinquedo/jogo educativo data dos tempos do renascimento, contudo ganha dimensões significativas na educação infantil a partir do séc. XX. O uso do jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a importância desse instrumento em situações de ensino-aprendizagem. Passa a ser entendido como um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma motivadora. *“Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa a motivadora.”* (Bomtempo, 1996, p.36)

Também Piaget mostra o papel do jogo no desenvolvimento psíquico da criança, tendo considerado este essencial no desenvolvimento cognitivo da mesma.

“Concedeu ao jogo uma grande importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. O jogo como processo de assimilação tem, por um lado, a função de exercitação e extensão do aprendido, tanto quanto do registo e da elaboração do experimentado e, por outro lado, através da motivação para a atividade a através do prazer pelo próprio jogo.” (Neto, 2003, p.229)

Segundo Kishimoto; Tizuko (2003), qualquer jogo utilizado pela escola que respeite a natureza do ato lúdico apresenta um caráter educativo podendo também ter a denominação geral de jogo educativo.

Nesta situação jogo educativo tem dois sentidos, o sentido amplo como material ou situação que permite a livre exploração em espaços organizados pelo professor visando o desenvolvimento geral da criança e o sentido restrito como material ou situação que exige ações orientadas com vista à aquisição de conteúdos específicos, recebendo também a designação de jogo didático.

1.2. O jogo e a linguagem

Os jogos de linguagem são importantes para que a criança desenvolva uma série de competências quer a nível da oralidade, quer a nível da escrita. Ao brincar com as palavras, fazer associações e combinações entre elas a criança fica mais motivada para aprendizagem.

“Os jogos e as manipulações da linguagem em suas diferentes unidades favorecem a aquisição da língua escrita, sempre que as atividades de manipulação se realizem em contextos significativos e não se limitem aos níveis linguísticos inferiores, tal como ocorre no trabalho escolar excessivamente centrado em atividades de decifração.” (Colomer; Camps, 2002, p.65)

Os jogos de linguagem por serem lúdicos proporcionam ao aluno uma maior envolvimento, de tal forma que, o aluno sem dar por isso consegue fazer aprendizagens de forma descontraída, sem que esteja inibido com receio de errar. O uso de materiais manipuláveis e sugestivos que levem à descoberta de conteúdos linguísticos permitem ao aluno um maior gosto e motivação pela aprendizagem.

“O jogo constitui uma forma de a criança descobrir que também é capaz de escrever (sem medo de errar), de escrever com prazer (porque escreve sobre algo que conhece e de que precisa). Ao fazer isto, realiza uma aprendizagem que é valorizada em termos escolares, mas fá-lo de uma forma agradável e sem estigma. Afinal, a brincar, brinca-se e também se aprende.” (Cortês et al, 1995, p.44)

1.3. A atividade lúdica no desenvolvimento da criança

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança o brincar e o jogar fazem parte de uma necessidade, isto porque iniciam uma boa relação com a realidade de uma forma agradável e proporcionam a integração no mundo das relações sociais.

A atividade de brincar permite criar situações novas, experimentar, surgindo como um instrumento enriquecedor que possibilita a aprendizagem de várias habilidades.

Deste modo, se transportarmos a atividade lúdica para a aprendizagem escolar, podemos constatar que o ato de brincar pode ser uma mais-valia como fonte de conhecimento. “*A capacidade de brincar faz parte de um processo de desenvolvimento, sendo imprescindível para a sobrevivência psíquica e para o avanço social do homem. Notamos isto na própria história antropológica humana.*” (Almeida, 2005, p.38)

Assim sendo, o professor tem um papel fundamental na educação, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa nas brincadeiras, melhor dizendo faz a mediação da construção do conhecimento.

Deste modo, o professor deverá considerar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático pedagógicas.

“Na teoria Piagetiana o uso metafórico vigente da época, da brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para este autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.” (Bomtempo, 1997, p.32)

Também Almeida (2005) consideram o lúdico essencial na educação, atribuindo-lhe um papel de relevo no desenvolvimento da criança.

“ O jogo, compreendido sob a óptica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação de modo a que os professores compreendam melhor toda a sua capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento da criança.” (Almeida, 2005, p.39)

Segundo, Passos; Macedo; Petty (2005) o objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam entender a presença do lúdico nos processos ensino aprendizagem ou desenvolvimento. Assim sendo, a dimensão lúdica nas atividades escolares devem apresentar as seguintes qualidades: o prazer funcional, o desafio, a dimensão simbólica e o modo construtivo ou relacional.

É importante criar situações de aprendizagem que possibilitem às crianças um maior interesse, ir ao encontro das suas necessidades, criando prazer e desafio. Valorizar o lúdico no processo de aprendizagem significa entre muitas outras coisas, considera-lo na perspectiva da criança.

“Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa...Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.” (Bomtempo,1996, p.36)

O lúdico/jogo educativo é considerado um recurso que desenvolve e educa de forma agradável, daí a importância de se dar ênfase ao sentido lúdico nas atividades escolares, criando motivação e interesse nos alunos.

“Através do jogo a criança pode aprender tudo e o jogo não deve ser depreciado como uma atividade supérflua, nem estabelecer uma contraposição entre trabalho e jogo, antes pelo contrário... Não convém relegar o jogo para momentos extra escolares, mas também deve ser incorporado em todas as tarefas formativas na aula escolar ou fora dela. É preciso saber aproveitar a constante disposição da criança para o jogo para que todas as atividades que tenha que realizar para crescer o seu desenvolvimento intelectual sejam efetuadas precisamente em tom lúdico; desta forma, não só progride no seu crescimento, mas também, além disso, fá-lo de uma forma gratificante que, por sua vez, lhe proporciona estímulo para progredir.” (Amella, 1997, p.482)

Capítulo II

Teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem

1. A relação entre a linguagem escrita/oral e a aprendizagem da leitura

A linguagem é uma aprendizagem cultural e está ligada ao meio que rodeia a criança, podemos dizer que é a comunicação que a criança estabelece com o outro.

“ A linguagem constitui, portanto um verdadeiro interface entre o social e o individual: a utilização deste sistema de signos é feita nas interações do indivíduo com o seu meio social, e assegura mediações bidirecionais, simultaneamente portadoras de sentido e geradoras de sentido, entre o indivíduo e este mesmo meio. É aqui que reside toda a especificidade do homem e é isto que lhe é próprio.” (Karli,1995, p.132)

O ambiente a que a criança está exposta, irá exercer influências na aquisição futura da linguagem, desde cedo as crianças começam a aprendizagem da linguagem ouvindo falar e observando quem fala, por isso se diz que a linguagem se adquire no quotidiano da criança.

“A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando. A produção oral das mensagens (via fala) e a compreensão do que é dito, sendo processos separados, assentam ambas no conhecimento das estruturas da língua e das respetivas regras de uso em contexto. Por sua vez o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos.” (Sim-Sim,1998, p.33)

Assim, aprender a falar e a compreender a linguagem são algumas das tarefas que a criança vai realizando desde o seu nascimento até à sua entrada na escola. Na chegada à escola há crianças que estão em situação de desvantagem, ou seja, aquelas crianças que se mantiveram afastadas dos livros e de todos os conhecimentos que estes transmitem, das conversas, da valorização das trocas verbais e de todas as experiências que proporcionam uma valorização das suas atividades mentais e verbais.

“A linguagem é ao mesmo tempo uma função e uma aprendizagem: uma função no sentido de que todo o ser humano normal fala e a linguagem constitui um instrumento, uma ferramenta necessária para ele; uma aprendizagem, pois o sistema simbólico linguístico, que a criança deve assimilar, é adquirida progressivamente pelo contacto com o meio.” (Rocha,2004, p.24)

É muito importante proporcionar a todas as crianças a possibilidade de desenvolverem a sua linguagem, tendo em conta a sua afetividade e a sua realidade. Assim, torna-se fundamental estimular o seu espírito crítico, a sua capacidade de análise, de raciocínio, de argumentação, para que assim haja uma preparação para o acesso aos conhecimentos.

“ A Linguagem possibilita a partilha de significados, permitindo assim a comunicação. Toda a reação a um estímulo é um processo de comunicação...a linguagem requer estimulação, interação, captação de normas e padrões. Estes espectros, ultrapassando o meramente estrutural, baseiam-se fundamentalmente no interaccional.” (Lima, 2009, p.26)

2. Teorias explicativas sobre a aquisição da linguagem

2.1. Teoria behaviorista

Um dos pioneiros da teoria behaviorista foi o americano Skinner (1957) na qual defende que a linguagem da criança é adquirida através da interação com o ambiente.

A teoria behaviorista (também conhecidas como teorias de aprendizagem), a aprendizagem corresponde à modificação de um comportamento, sendo a linguagem designada por «comportamento verbal». A aprendizagem do comportamento verbal insere-se na perspetiva geral da aprendizagem humana, não havendo, portanto, processos ou mecanismos específicos para tal mestria...as crianças ganham mestria do comportamento verbal através da interação com o ambiente, imitando o que observam à sua volta. O papel do meio, particularmente o dos pais, é julgado determinante na estabilização do comportamento linguístico da criança, o que significa que o desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética.” (Sim-Sim,1998, p.298)

Ainda segundo Sim-Sim (1998) para justificar a apropriação da linguagem pelas crianças os seguidores desta perspetiva apontam:

- O facto dos comportamentos verbais (linguagem) fazerem parte do meio envolvente da criança;
- O facto de ela possuir impulsos cuja satisfação (ou não satisfação) a fazem emitir sons vocálicos (choro);
- O facto de ser capaz de associar as vocalizações a recompensas;
- O facto de ter capacidade para generalizar e imitar comportamento.

2.2. Inatismo linguístico

De acordo com esta teoria “*A criança chega a este mundo com uma predisposição inata (programação genética) para adquirir a linguagem materializada na capacidade para extrair regras gramaticais do que ouve.*”(Sim-Sim,1998, p.301)

Segundo Chomsky¹ “*Ao adquirir a linguagem a criança, num certo sentido, com base na observação, (re) constrói para si própria a gramática da língua a que é exposta... tal aquisição é realizada num curto espaço de tempo, ocorre de modo idêntico com todas as crianças e não está dependente do nível de inteligência.*” (In Sim-Sim,1998, p.301)

Esta teoria defende que o desenvolvimento da criança é fruto da maturação neurofisiológica que é idêntico em todas as crianças.

¹ Chomsky,1959) in Sim-Sim. (1998). Desenvolvimento da linguagem: Universidade aberta. Lisboa. P.301

“Enquanto os behavioristas defendem que o desenvolvimento da linguagem consiste na aprendizagem de respostas através da imitação e do reforço, os defensores do inatismo linguístico o desenvolvimento da linguagem materializa-se na aquisição da gramática da língua e é justificado pela capacidade inata e pela existência de mecanismos específicos da mente para a aquisição da linguagem, os quais explicam a universalidade do processo de desenvolvimento.” (Sim-Sim,1998, p.303)

2.3. Teoria cognitivista

Para os cognitivistas o desenvolvimento da linguagem depende das aquisições cognitivas.

“A cognição é pois um sistema complexo de processo interativos (acomodação/assimilação) que permite manipular, codificar e produzir informação. Da dialética entre estes dois tipos de processo resulta uma organização cognitiva de complexidade crescente, produto de construção e maturação gradual que se inicia nas ações sensoriais motoras e culmina ao nível operacional das ações interiorizadas. A linguagem, para os cognitivistas, faz parte desta organização cognitiva, o mesmo é dizer que o nível de desenvolvimento linguístico depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas. É assim que, perante a informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro a assimila às estruturas já existentes, enquanto simultaneamente acomoda essas estruturas para permitir a inclusão de informação linguística nova.” (Sim-Sim,1998, p.305)

Para Piaget (1967) *“A cognição (Inteligência na terminologia piagetiana) aparece como uma forma específica (mental) da adaptação biológica indispensável às trocas entre o organismo complexo (o sujeito) e o meio.”* (Sim-Sim,1998, p.304)

Desta forma, Piaget considerava que o individuo só recebia determinado conhecimento se estivesse preparado para recebe-lo, ou seja, não existe conhecimento sem que o organismo já possua um conhecimento anterior para poder assimilá-lo e transformá-lo o que vai prever dois lados da atividade inteligente: a assimilação e a acomodação. *“Dois aspetos distintos, mas indissociáveis e complementares, da adaptação são a assimilação e a acomodação. Através deles se equilibram as ações entre o sujeito e o meio, e vice-versa. O equilíbrio é a própria adaptação, ou seja a cognição.”* (Sim-Sim,1998, p.304)

Desta forma, a assimilação incorpora todos os dados da experiencia; a acomodação é quando a estrutura se modifica em função do meio e das suas variações. O esquema cognitivo assume uma importância crucial na teoria de Piaget e segundo ele:

“Cada esquema cognitivo segue o mesmo padrão: a assimilação é seguida pela acomodação (ou vice versa), conduzindo a um equilíbrio para o esquema cognitivo daquele estágio. Depois, um novo acontecimento (ou um despertar interior) perturba o equilíbrio e o esquema cognitivo, mais uma vez requer um ajustamento. Todavia, em consequência de ser impelido para um novo estágio, o esquema cognitivo torna-se mais maduro, mais útil e mais bem ajustado ao ambiente em que a criança vive.” (Sutherland,1996, p.47)

Piaget³ identifica diversos estágios do desenvolvimento cognitivo, cada um deles caracterizado por determinados traços. Almeida (2005)

² Piaget,1967. (Sim, Sim. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Universidade Aberta. Lisboa. P.304.

- **Período sensório motor** (0 aos 2 anos) - O conhecimento que a criança adquire baseia-se na informação recebida através da exploração física e da estimulação sensorial. A sua linguagem vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase, sendo a sua conduta social de isolamento e indiferença.
- **Período simbólico** (2 aos 4 anos) - Surge a função semiótica na qual permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação etc. é o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. A linguagem é um monólogo coletivo, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam às argumentações dos outros. A criança neste estágio é egocêntrico centra-se em si mesma não conseguindo colocar-se abstratamente no lugar do outro.
- **Período intuitivo ou pré operatório** (4 aos 7 anos) - É a idade dos porquês, distingue a fantasia do real, estando o seu pensamento centrado no seu ponto de vista. A sua linguagem não mantém conversação longa, mas é capaz de adaptar a sua resposta às palavras dos colegas.
- **Período operatório concreto** (7 aos 11anos) - Manifesta-se mais comunicativo, sendo as palavras instrumentos do processo do pensamento. Desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, sendo já capaz de relacionar diferentes aspetos e abstrair dados da realidade.
- **Período operatório abstrato** (11 em diante) - Corresponde ao nível de pensamento lógico-matemático levantando hipóteses e deduções. A linguagem aparece como forma de discussão para se chegar a uma conclusão. A sua organização grupal pode estabelecer relações de cooperação e reciprocidade.

Segundo Sutherland (1996) a teoria de Piaget consiste em três aspetos essenciais: a maturação interior, as reações ao ambiente e o pensamento lógico-matemático. Assim sendo, a construção da inteligência acontece por etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas nas outras a que Piaget denominou de “Construtivismo sequencial” isto é, períodos em que ocorre o desenvolvimento motor, verbal e mental do indivíduo.

Para Piaget⁴ a linguagem relaciona-se sempre com o pensamento ou o desenvolvimento cognitivo:

“A inteligência humana resulta da concretização de leis biológicas que se observam a outros níveis da organização vital. O ser vivo dotado de uma organização, de uma estrutura interna, tende a conservar-se, adaptando-se ao meio ambiente. Uma permanente dialética se desenvolve entre o sujeito e o mundo exterior. O primeiro age sobre o segundo modificando-se e o segundo fornece estímulos ao primeiro. Exposto ao

³ Piaget in Almeida, Marina. (2005). Caminho para a Inclusão Humana: Valorizar a Pessoa, Construir o Sucesso Educativo: Edições asa. Lisboa

⁴ Piaget. (1970) In Rebelo, Dulce. (1990). Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. P.46.

meio e sofrendo a sua influência o ser humano dispõe de processos reguladores de grande eficácia, ou seja, os mecanismos cognitivos, que originam as formas de equilíbrio mais estáveis do ser humano – as estruturas da inteligência.” (Rebello,1990, p.46)

Para este autor não é a linguagem que estrutura o pensamento, mas o pensamento que controla as produções verbais. ⁵ *“É através do pensamento que as crianças progridem. A linguagem vem em seguida, proporcionando um meio de condensação do pensamento «puro» em forma simbólica.”* (Sutherland,1996, p.56)

Para Piaget⁶ a linguagem é uma condição necessária, mas não o suficiente, para a construção das operações lógicas.

“A linguagem é necessária porque sem o sistema de expressão simbólico que a linguagem constitui, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas sem nunca se integrarem em sistemas simultâneos ou que abarcam simultaneamente um conjunto de transformações solidárias. Sem a linguagem por outro lado as operações permaneceriam individuais e ignorariam, por conseguinte, esta regulamentação que resulta da troca interindividual e da cooperação. É neste duplo sentido da condensação simbólica e da regulamentação social que a linguagem é, portanto, indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe assim um círculo genético tal que um dos dois termos apoia-se necessariamente no outro numa formação solidária e em perpétua ação recíproca... mas ambos dependem, no fim de contas da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela.” (Piaget & Chomsky,1987, p.197)

Outro cognitivista que teve um forte contributo no estudo na aquisição da linguagem foi Vygotsky. Para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo resulta da interação mútua entre a criança e as pessoas com quem mantém contactos sociais regulares. Defendeu também que através a comunicação oral com outras crianças, a criança desenvolve a percepção das funções comunicativas da linguagem. Deu especial atenção à função da linguagem considerando-a como um instrumento de sinalização.

Para Vygotsky *“O pensamento surge da necessidade de (re) estruturar qualquer situação apresentada e a linguagem nasce das produções expressivas com finalidade de comunicação.”* (Sim-Sim,1998, p.310)

De acordo com este autor a interação social exerce um papel essencial no desenvolvimento da cognição. *“Na aprendizagem da linguagem, as nossas primeiras expressões em grupo, ou com adultos, são com o propósito de comunicação, mas, uma vez dominadas, elas tornam-se internalizadas e permitem o “discurso interno”* (Almeida, 2005, p. 5).

Segundo este autor o desenvolvimento intelectual da criança vai resultar do seu domínio da significação social do pensamento, melhor dizendo da linguagem. Vygotsky *“Equaciona o desenvolvimento em duas linhas, uma natural e biológica e, outra, histórica e*

⁵ Piaget. (1953) In Sutherland, Peter. (1996).O desenvolvimento Cognitivo Atual: Instituto Piaget. Lisboa. P.56.

⁶ Piaget. (1966) In Piaget, Jean; Chomsky, Noam. (1987) Teorias da Linguagem teorias da Aprendizagem: Edições70. Porto. P.197.

social, destacando a importância dos instrumentos linguísticos, que radicalmente transforma uma linha de desenvolvimento na outra.” (Fonseca, 2001, p.83)

Outro aspeto a salientar de Vygotsky foi o facto de atribuir uma importância à relação de cooperação entre o professor e o aluno. Segundo a perspetiva Vygotskiana *“O professor deverá construir a sua relação profissional com os alunos como sendo um instrutor inteligente da aprendizagem.”* (Sutherland, 1998, p.73)

Deu especial ênfase ao relacionamento do aluno com os seus colegas de turma, bem como, defendeu a utilização de um aluno mais desenvolvido para ajudar um outro colega menos desenvolvido. A ajuda entre colegas surge como um meio facilitador da aprendizagem, procurou demonstrar como o pensamento se forma por interiorização das experiências que o meio proporciona à criança, sendo que a ferramenta necessária para este trabalho é a linguagem.

Para Vygotsky existe uma zona de desenvolvimento atual que se traduz pelo desenvolvimento real num dado momento, e uma zona de desenvolvimento próximo em que a resolução de problemas com a ajuda dos colegas e ou adultos excede o que poderia obter trabalhando sozinho.

Segundo Vygotsky⁷,

“Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro a nível social, e depois no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois, dentro da criança (intrapsicológico). Isto aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduos.” (In Almeida, 2005, p.52)

⁷ Vygotsky. (1978) In Almeida, Marina. (2005). Caminho para a Inclusão Humana: Valorizar a Pessoa, Construir o Sucesso Educativo: Edições asa. Lisboa. P. 52.

Capítulo III

A neurociência na aprendizagem

1. O que é a aprendizagem?

A aprendizagem é o resultado da interação entre as estruturas mentais e o meio ambiente, ou seja, é uma resposta interiorizada e consolidada no cérebro do indivíduo.

“A aprendizagem é um processo complexo na qual estão associados fatores de ordem interna; psicofísicos e fatores de ordem externa; ambientais. Para que a aprendizagem seja realizada de modo satisfatório é preciso que todos os fatores alcancem a maturidade adequada: linguagem, cognição, psicomotor, preceptivo e emocional.” (Rocha, 2004, p.23)

Com efeito, a aprendizagem envolve uma mudança de comportamento que resulta das experiências do sujeito, na qual acontece uma mudança adquirida de comportamentos que dependem de fatores internos e fatores externos pertencentes ao indivíduo.

“A aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente, o professor é o coautor do processo de aprendizagem dos alunos.” (Pereira, 2011, p.12)

O professor exerce um papel muito importante na aprendizagem dos alunos, tem uma função de mediador na construção da aprendizagem, ou seja, medeia novas formas de comunicação, interação e construção de novos saberes.

“A mudança de comportamento que está na raiz da aprendizagem (e ainda mais no caso da aprendizagem atípica) será tanto mais viável e modificável quanto mais sistemática e dirigida for a intervenção pedagógica, tendo em consideração os processos de inibição e de processamento de informação específicos de cada educando.” (Fonseca, 2004, p.193)

Podemos classificar os objetivos da aprendizagem no domínio cognitivo, no domínio afetivo, e no domínio psicomotor. O domínio cognitivo está ligado ao conhecimento, às informações ou às capacidades intelectuais, o domínio afetivo relaciona-se com os sentimentos, emoções, gostos ou atitudes e o domínio psicomotor resulta do uso e da coordenação dos músculos.

Assim sendo, os aspetos cognitivo, afetivo e motor são coordenados e regulados pelo nosso cérebro. Daí que o estudo do nosso cérebro e do sistema nervoso a que chamamos de neurociência tenha uma importância crucial para compreendermos a aprendizagem.

“A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região específica do cérebro que seja, exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é um todo funcional estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem resulta de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicologias. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, gnósias com práxias, etc.” (Fonseca, 2004, p.164)

1.1. A importância da neurociência na aprendizagem

A compreensão do nosso cérebro permite que possamos entender que existe uma biologia cerebral, uma anatomia e uma fisiologia num cérebro que aprende, logo o estudo da

neurociência permite a professores e educadores uma melhor compreensão sobre a aprendizagem do aluno.

A neurociência é uma ciência nova que estuda o sistema nervoso central bem como a sua complexidade através de bases científicas. Entendo que a neurociência vai contribuir na pedagogia para quem nós professores e educadores em sala de aula possamos entender que existe uma biologia cerebral, que existe uma anatomia e uma fisiologia num cérebro que aprende (...) a neurociência ajuda no entendimento estrutural, funcional e patológico do comportamento humano no que diz respeito à memória, ao humor, à atenção ao sono e ao comportamento geral.” (Pereira, 2011, p.21)

No nosso cérebro as conexões são feitas por neurónios que conectam as entradas sensoriais e as saídas motoras. Os neurónios têm a função de receber os estímulos e responder, bem como, decodificar e armazenar esses estímulos para os transformar em informação.

“É inegável que o cérebro seja o órgão de aprendizagem. A ele cabe todo o processamento, a conservação e a expressão de informação, para além de governar e regular tudo o que respeita à adaptação e à transformação do envolvimento. Todas as expressões da função cerebral, como o comportamento, a aprendizagem e a adaptação, são extremamente complexas e hiperintegradas, o que exige da parte de quem está envolvido no processo de ensino- aprendizagem um mínimo de aceitação e compreensão.” (Fonseca, 2004, p.192)

Quando os alunos não conseguem entender determinados conteúdos, é importante que o professor consiga perceber porquê, e proceda à reestruturação da informação, recorrendo a vários recursos até que os alunos entendam.

Ainda há pouco tempo os neurocientistas acreditavam que os nossos neurónios não se podiam auto reproduzir, ou mesmo sofrer mudanças significativas, contudo, ao longo dos anos várias pesquisas têm sido realizadas, tendo sido provado o contrário, considerando que a estimulação poderá ser um forte contributo para o crescimento de conexões neuronais.

“A consequência prática do conhecimento de que as células nervosas crescem e se modificam em resposta às experiências e aprendizagem enriquecedoras é extraordinária, ou seja a educação de crianças num ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre as suas capacidades cognitivas e de memórias futuras (...) na verdade existem muitos estudos que mostram que a “estimulação precoce” é verdadeira.” (Pereira,2011,p.11)

Sendo o nosso cérebro constituído por dois hemisférios: o esquerdo e o direito. O hemisfério esquerdo é o responsável pela linguagem, sendo que, o direito se direciona mais pelas artes, embora os dois comuniquem entre si.

Segundo Pereira (2011) essa comunicação envolve uma espécie de cinco cérebros:

- O individual que incorpora uma estrutura única e singular dentro da caixa craniana;
- O social que é o da cultura das relações da sociedade dependendo do individuo para realizar tarefas;

- O motor que controla os movimentos do corpo que está na zona parietal ligado à destreza e à motricidade fina, à leitura e à escrita;
- O afetivo e emocional sendo aqui estabelecido os vínculos afetivos e emocionais; e o criativo;
- O criativo em que cérebro repleto de potencialidades é capaz de usar as características do hemisfério direito e esquerdo expressando melhor os desejos, os sentimentos do cérebro humano.

Sendo o nosso cérebro tão complexo é fundamental percebermos como se processa todo o nosso sistema nervoso, para que assim, possamos entender melhor a aprendizagem e as dificuldades que lhe estão inerentes.

“Cabe à investigação pedagógica e à educacional o desafio sobre esta questão, na medida em que a mudança das condições exteriores da aprendizagem pode operar mudanças significativas nas condições internas da mesma. Daí o realce das relações cérebro – comportamento e cérebro – aprendizagem.” (Fonseca, 2004, p.193)

1.2. O cérebro e a linguagem

A linguagem é um sistema de códigos que surge na base de um desenvolvimento social extenso e por um elevado processo biológico que envolve a evolução do cérebro.

Desta forma, a linguagem segue uma determinada estrutura e lógica, que inclui, segundo Luria⁸:

- A fonologia - Sistema de operações acústicas e articuladas que constituem o fundamento da fala.
- O léxico - Sistema de designações de objetos, ações e relações.
- A morfologia - Estrutura das palavras.
- A semântica - Sistema que integra o léxico e os sistemas de significação e correlação.
- A sintaxe - Sistema necessário para relacionar as palavras que sejam necessárias para a realização de pensamentos e comunicações.

Segundo Sim-Sim (1998), a capacidade linguística tem visivelmente uma base neurológica. Desta forma, é a especificidade da organização e especialização cerebral que nos permitem o acesso à linguagem, daí a necessidade de maturação do sistema nervoso central para a competência linguística.

Quando existem lesões neurológicas específicas, estas, resultam em perdas de funções linguísticas.

⁸ Luria, A. (1977). In Fonseca, Vítor. (2004). Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar. Lisboa: Âncora Editora.

“Para que a produção da fala possa ocorrer não basta a especificidade anatômica dos órgãos fonadores; é também necessário que o cérebro humano tenha a capacidade de controlar os atos motores da articulação. Contudo, o controlo articulatório é apenas uma dimensão na especificidade neurológica envolvida na linguagem. A mestria linguística assenta em tal especificidade, o que significa que a capacidade para compreender e produzir enunciados linguísticos depende da evolução dos circuitos neurais quer na espécie quer no indivíduo.” (Sim-Sim,1998,p.57)

De acordo com Fonseca (2004) a linguagem envolve três componentes cerebrais: A área temporal que é responsável pelas funções acústicas (recepção) ou área de Wernicke; a área parietal, responsável pelas funções quinestésicas, ou girus angular e a área pré motora, responsável pelas funções cinéticas (expressão) ou área de Broca. Assim sendo, a área de Wernicke é a área recetora dos estímulos auditivos, em caso de lesão a fala não é alterada, mas sim comprometida a área da compreensão.

A área de Broca é uma área adjacente ao córtex motor que controla o movimento dos músculos dos lábios, do maxilar, da língua e das cordas vocais, incorporando os programas que coordenam os músculos da fala. Logo uma lesão nesta área provoca problemas de articulação e verbalização, mantendo a compreensão da linguagem intacta, não conseguindo produzir sons. O girus angular vai atuar como conexão entre as regiões auditivas e as visuais. É o centro de conversão do estímulo visual em formas ou unidades auditivas equivalentes. De acordo com Luria ⁹ (1968) “ *Todos estes sistemas funcionais da linguagem falada e escrita põem em jogo, uma melodia complexa de componentes de processamento de informação que, no fundo constituem o conjunto das funções cognitivas que suportam a aprendizagem simbólica.*” (Fonseca, 2001,p.35)

“Em síntese os grandes marcos de desenvolvimento pré linguístico (palreio, lalação, discriminação de padrões acústicos), o aparecimento das primeiras palavras, o rápido crescimento da linguagem nos primeiros quatro – cinco anos de vida e o refinamento da mestria sintática até à puberdade parecem estar intimamente relacionadas com a maturação neurológica (desenvolvimento e especialização cerebral) que decorre durante o período da infância. Linguagem (capacidade de desenvolvimento) e cérebro humano (maturação e especialização) parecem estar inequivocamente relacionados, o que faz do Homem um animal linguístico.” (Sim-Sim,1998, p.61)

⁹Luria. (1968). In Fonseca, Vítor. (2001). *Cognição e Aprendizagem*: Âncora Editora. Lisboa.P.35

Capítulo IV

A inclusão

1. O que é a inclusão?

A inclusão apela para a colaboração de todos e para todos, remete para a valorização das diferenças de todos os indivíduos independentemente das suas necessidades, dificuldades e interesses. Os alunos não são iguais, podemos dizer que todos os alunos são diferentes, no que diz respeito aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção dos seus conhecimentos. É importante valorizar as diferenças individuais de cada aluno, respeitando-as e criando ambientes favoráveis à aprendizagem.

A inclusão pretende desenvolver uma pedagogia de sucesso, atendendo e respeitando as características individuais de todos os alunos.

A inclusão segundo Freind & Burrsuck (1996), W. Stainback; S., Stainback, (1996)¹⁰:

“Significa atender ao aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial ...Isto quer dizer que o princípio de inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as significativas, na classe regular.” (in Correia, 2008, p.8)

Este conceito tem como objetivo zelar pelas necessidades da criança, vista como um todo, não se referindo apenas ao seu desempenho académico, mas também, no âmbito de toda a sua participação na sociedade, de modo a permitir ao indivíduo o desenvolvimento de aptidões inerentes ao seu quotidiano. O princípio de inclusão segundo Correia (2008),

“Apela assim para uma “Escola Contemporânea” que tenha em atenção a criança - todo, e que, por conseguinte, respeite três níveis de educação essenciais académicos, sócio emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.” (Correia, 2008, p.9)

A inclusão assume as diferenças entre os indivíduos numa perspetiva positiva, que se propõe a responder às necessidades de todos os alunos, proporcionando-lhes uma educação apropriada no que diz respeito ao desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal. Conforme refere Leitão (2006),

“A Inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor.” (Leitão, 2006, p.34)

Desta forma, a inclusão é um processo que envolve mudanças em todos nós, para que tenhamos uma sociedade mais justa e solidária, para isso é necessário que todas as pessoas com NEE possam ter acesso a uma igualdade de oportunidades.

A inclusão tem como objetivo a aprendizagem em conjunto, atendendo e respeitando a diversidade de cada aluno, estimulando os alunos à aprendizagem.

¹⁰ Freind & Burrsuck, 1996; W. Stainback & S., Stainback, 1996 in Correia, Luis. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e Educadores. Lisboa: Porto Editora. P.8

“A inclusão é mais do que acolher os alunos «difíceis de ensinar» numa sala de aula e compreender que o modo como cada um de nós aprende pode levar a uma utilização mais preciosa dos estilos de aprendizagem com vista à maximização do desempenho. «Criar metas para a aprendizagem» e «individualizar a aprendizagem» podem assumir novos significados, não como abordagens separadas e isolacionistas, mas como parte de uma pedagogia cognitiva... O modo como estimulamos os alunos a aprender e o modo como estes desenvolvem o seu próprio pensamento estão intrinsecamente ligados.” (Tilstone; Florian; Rose, 2003, p.187)

1.1. A importância da inclusão

A inclusão assume a responsabilidade de tornar a sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades para todos, no caso da educação procura escolas inclusivas que atenda às necessidades de todos os alunos, em especial aos alunos com NEE. Segundo Bénard da Costa¹¹

“A escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que tem problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu.” (Carvalho & Peixoto, 2000, p.77)

Ressalta-se que as escolas inclusivas não só promovem a educação de todos, como também, visam a modificação de atitudes discriminatórias, permitindo uma sociedade mais solidária, em que todas as crianças possam aprender juntas sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que estas possam possuir.

“As escolas inclusivas deverão reconhecer e responder às necessidades múltiplas dos seus alunos respeitando estilos, ritmos de aprendizagem e assegurando a educação através de um currículo apropriado, estratégias de ensino diversificadas, uso de recursos adequados e estabelecendo parcerias com a família e a comunidade (...) determina uma pedagogia de que todas as crianças beneficiam. Assume que as diferenças são normais e por isso propõe a adaptação dos currículos à criança em lugar de se adaptar a criança ao currículo.” (Carvalho; Peixoto, 2000, p.117)

É importante referir que uma escola inclusiva pretende que todos os alunos aprendam em conjunto na escola regular, salvo algumas exceções, ou seja, não será desta forma quando assim for comprovado que as escolas regulares não conseguem dar resposta às necessidades pedagógicas e sociais do aluno. De acordo com o Enquadramento da Ação Salamanca (1994)

“A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE ou das restantes crianças.”

¹¹ Bénard da Costa. In Carvalho & Peixoto. (2000). A Escola Inclusiva: da Utopia à realidade. Braga: APPACDM Braga. P.77

É essencial gerir e aceitar a grande heterogeneidade das turmas nas nossas escolas, tornando assim, uma escola mais justa e eticamente mais responsável. Daí a importância de assegurar ao aluno a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo e as suas necessidades de aprendizagem. Segundo a UNESCO (2008) num documento recentemente publicado;

“Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem” (In Rodrigues, 2011, p. 89)

O princípio da inclusão não se resume a uma simples mudança educativa, ou mesmo permitir o acesso de alunos com NEE à escola regular, trata-se de uma reforma mais profunda que envolve uma serie de valores e de práticas de todo o sistema educativo.

Segundo o Index for Inclusion de Booth & Ainscow¹², a importância dada à Educação Inclusiva pode ser entendida da seguinte forma:

- A educação inclusiva envolve um processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das escolas, diminuindo os riscos de exclusão.
- A educação inclusiva implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder às diversidades dos alunos em cada comunidade educativa.
- A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos suscetíveis de se tornarem vulneráveis a processos de exclusão, não se dirige apenas para os alunos que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo «necessidades educativas especiais».

Desta forma, a inclusão visa a necessidade de atuar com o objetivo de conseguir uma escola para todos. Aposta-se numa pedagogia que aceite, integre e valorize a diversidade em todos os grupos humanos, recorrendo à criação de salas de aula mais inclusivas, ou seja:

“Por outras palavras, a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos da classe. É essencialmente através deste processo que os professores podem encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula.” (Ainscow, 1997, p.17)

A inclusão permite à população escolar, aos pais e à restante comunidade a procura de respostas educativas eficazes que possam ajudar os alunos com NEE a atingir níveis satisfatórios de sucesso. O princípio da inclusão concede aos alunos com NEE o direito de aprenderem juntos dos restantes colegas, o que lhes deve proporcionar aprendizagens

¹²Booth & Ainscow. (2002). In Rodrigues, David. (2011). Educação Inclusiva: Dos conceitos às Práticas de Formação. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.P.110.

idênticas e interações sociais adequadas, o que lhes possibilitará uma maior participação em todos os aspetos da vida escolar.

Por outro lado e não menos importante é o facto de a inclusão permitir aos alunos sem NEE, constatarem que todos somos diferentes e como tal, todas essas diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.

“Escolas inclusivas deverão reconhecer e responder às necessidades múltiplas dos seus alunos respeitando estilos, ritmos de aprendizagem e assegurando a educação através de um currículo apropriado, estratégias de ensino diversificadas, uso de recursos adequados e estabelecendo parcerias com a família e a comunidade.” (Peixoto; Carvalho, 2000, p.117)

Deste modo, quando os alunos estudam juntos podem beneficiar dos estímulos e modelos de comportamento uns dos outros, o que permite o desenvolvimento de atitudes baseadas na diversidade humana e nas diferenças individuais de todos os alunos.

“A convivência na diversidade humana pode enriquecer a nossa existência desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um de nós possui. O facto de cada pessoa interagir com tantas outras pessoas, todas diferentes entre si em termos de atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades, etc., é a base do desenvolvimento de todos para uma vida mais saudável, rica e feliz”. (Almeida, 200, p.9)

1.2. A inclusão na aprendizagem

A educação tem uma função estruturante, pois para além de proporcionar a aquisição de variadas competências para o individuo na aquisição ao emprego, permite a capacitação de uma vida autónoma, a aquisição de conhecimentos formais, informais e toda uma preparação para a vida pessoal e profissional do individuo.

Desta forma, às crianças com diferentes dificuldades de aprendizagem sejam elas Necessidades Educativas Especiais ou não, deverá ser facultado uma escola de qualidade, ou seja uma escola inclusiva.

“Uma escola deve ter qualidade para acolher todos os seus alunos e proporcionar-lhes oportunidades de sucesso, a que todos têm direito. Isso implica lidar com as dificuldades de aprendizagem que todos têm, uns muito mais do que outros. Nos casos de alunos com deficiências e incapacidades, conforme é tradição, enfrentam-se as dificuldades de aprendizagem através da Educação Especial... no caso da escola inclusiva, isto faz-se nas escolas regulares, públicas ou privadas.” (Capucha, Luís, 2010, p.43)

Uma escola inclusiva é um objetivo na educação, uma igualdade de oportunidades para todos os seus alunos, ou seja, criar condições que assegure a todos uma dignificação social e uma maximização de valorização pessoal.

“As escolas inclusivas deverão reconhecer e responder às necessidades múltiplas dos seus alunos respeitando estilos, ritmos de aprendizagem e assegurando a educação através de um currículo apropriado, estratégias de ensino diversificadas, uso de recursos adequados e estabelecendo parcerias com a família e a comunidade.” (Peixoto & Carvalho, 2000. p. 117)

É importante que a escola adote medidas no combate à exclusão e discriminação, para isso é necessário promover uma série de medidas que promovam um bom acolhimento e uma boa qualidade na resposta à diversidade dos alunos. A escola deverá respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, tentar envolver os alunos segundo os seus interesses, motivações e capacidades.

No caso dos alunos com dificuldades mais específicas é necessário que lhes sejam proporcionados os apoios adequados.

Assim sendo, uma boa comunicação entre toda a comunidade educativa, com particular incidência nos professores, ajuda na procura adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem. O diálogo e a partilha de ideias entre professores ajudam a perceber melhor as necessidades dos seus alunos e facilita a realização das adaptações curriculares, assim como, a criação de estratégias e recursos específicos. *“A inclusão traz como vantagem, o incentivo da relação com os outros, permitindo uma riqueza interaccional, designadamente através da mais completa e normal socialização”.* (Carvalho; Peixoto, 2000, p.156)

Segundo Capucha (2010), o ensino inclusivo qualifica a escola no seu conjunto, beneficiando todos os seus alunos.

A escola inclusiva apresenta várias vantagens na aprendizagem:

- Treina a autonomia das crianças.
- Permite enriquecer as experiências dos alunos e motiva-los, por via de interação continua com crianças da mesma idade com os quais podem adquirir saberes informais de grande importância para a vida futura.
- Ajuda a combater o preconceito e a sustentar o sentido de solidariedade e de tolerância.
- Qualifica a escola no seu conjunto, beneficiando todos os alunos.

“As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos tem aspetos fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com necessidades educativas especiais e aos outros. Cada vez há uma maior evidência de que não necessitam de um número significativo de estratégias distintas....Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com outros alunos.” (Ainscow; Porter; Wang, 1997, p.45)

As boas práticas educativas envolvem o desempenho dos professores na resposta às necessidades dos seus alunos e ao desenvolvimento de um trabalho educativo que realmente promova os princípios de uma educação inclusiva.

Segundo Moyles (1992)¹³ há um conjunto de medidas que deverão servir de base à intervenção educativa com o objetivo de uma maior eficácia nos resultados dos alunos. Desta forma, a gestão e organização da sala de aula deverá contemplar:

- Um clima positivo e sólido favorável à aprendizagem.
- O planeamento adaptado dos conteúdos curriculares e das atividades de suporte às aprendizagens.
- A utilização de modelos diversificados de organização do trabalho dos alunos.
- O planeamento e a utilização adequada de recursos e materiais de suporte às aprendizagens.
- O recurso a tarefas e atividades diversificadas.
- A gestão eficiente do tempo de aprendizagem de acordo com os ritmos dos alunos.
- A utilização de dispositivos de avaliação formativa com informação de retorno reguladora dos processos de aprendizagem e do estímulo ao auto avaliação.
- A promoção da autonomia dos alunos e da aprendizagem por motivação intrínseca
- A criação de expectativas positivas para todos os alunos face ao seu desenvolvimento, aprendizagem e comportamento.
- A regulação da aprendizagem considerando as suas necessidades e a utilização da observação e avaliação para ajustar o planeamento educativo.
- A reflexão sistemática e consistente relativamente às práticas desenvolvidas em sala de aula, numa atitude de promover a mudança quando assim necessário.

Uma orientação inclusiva constitui uma vertente essencial da Declaração de Salamanca sobre os princípios políticos e práticos na área das NEE. Esta Declaração refere que no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são *“Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças (...)”* (Declaração de Salamanca, 1994, p.9)

Esta orientação tem como objetivo fundamental a mudança relativa à forma como são encaradas as dificuldades educativas. Segundo Ainscow,

“Esta mudança de conceções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças...os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.” (Ainscow, 1997, p.14)

¹³ Moyles (1992). In Rodrigues, David. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

A inclusão ajuda a que todos tenham uma participação na aprendizagem, tentando encontrar estratégias que envolvam todos os alunos particularmente os alunos com NEE.

“ A qualidade de vida presente e futura é o objetivo. A qualidade de vida implica autonomia por parte dos sujeitos ativamente construtores dos seus próprios destinos, jogados nos contextos em que todos os outros indivíduos jogam também os seus. A obrigação de todos os agentes educativos é assegurar que esse jogo é justo e que nele todo têm oportunidades iguais. Na prática e sem demoras.” (Capucha, 2010, p.46)

Capítulo V

Necessidades Educativas Especiais

1. O que são Necessidades Educativas Especiais

Os princípios que orientam o atendimento dos alunos com NEE são o da integração e da inclusão. Estes princípios têm como objetivo assegurar os direitos do indivíduo à liberdade e à igualdade de oportunidades independentemente das suas características. Os alunos com NEE *“são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional”* (Correia, 2008,p.45)

Também segundo a Declaração de Salamanca (1994) as NEE *“são todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”*. A declaração de Salamanca foi um marco fundamental na evolução dos princípios e práticas referentes às crianças com NEE, melhor dizendo foi nesta conferência que ficou consagrado o conceito de escola inclusiva, efetivando assim o conceito de escola para todos. Deste modo, os alunos com NEE necessitam de apoio especial, necessitam que se efetuem adaptações, cuja modificabilidade curricular de varias em função da problemática.

“A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento de potencialidades de pessoas com necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino(...) Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos, compatíveis com as necessidades específicas dos seus alunos.” (Almeida,2005, p.30)

Segundo Peixoto e Carvalho (2000) o Relatório de Warnock de 1978 proporcionou medidas fundamentais na integração dos alunos com NEE, isto porque, para além de introduzir o conceito de NEE, aplicou modalidades de ação, ou seja, meios apropriados às crianças que não atingem os objetivos escolares.

Segundo este tratado existe três categorias de NEE: a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo; a necessidade de ser facultado a determinadas crianças um currículo especial ou modificado e a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino aprendizagem.

Assim sendo, os alunos com NEE não são só as crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também aquelas que são excecionalmente capazes, ou seja “ *A Educação especial é o ensino direcionado a alunos com dificuldades de aprendizagem de desenvolvimento, sobredotados e talentosos que requerem também o apoio da educação especial.*” (Chaves, 2001,p.9)

Conforme Correia (1999) o conceito de NEE:

“Vem assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça,

religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar” (Correia, 1999, p.47)

1.1. Tipos de Necessidades Educativas Especiais

As crianças com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes têm necessidade de adaptações curriculares. As adaptações curriculares variam em função da problemática em questão. As NEE podem ser classificadas em dois grupos: NEE significativas e NEE ligeiras. Segundo Correia (2008), as NEE significativas exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características dos alunos. Essas adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As NEE ligeiras exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

1.2. O que são dificuldades de aprendizagem

Existem inúmeras definições para as dificuldades de aprendizagem, mas de acordo com a definição do National Joint Committee of Learning Disabilities (1988)

“Dificuldades de aprendizagem (DA) são uma designação geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio emocionais) ou com influências extrínsecas (ex: diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são resultado dessas condições.” (In Fonseca, 2004, p.95)

As crianças com DA encontram-se muitas vezes entre a educação regular e a educação especial quer a nível de diagnóstico, intervenção e apoio psicoeducacional.

As dificuldades de aprendizagem devem ser identificadas, de modo a intervir atempadamente através de pedagógicas adequadas. Dificuldades de aprendizagem “são definidas como um discrepância significativa entre a inteligência ou as capacidades mentais gerais e a realização académica na leitura, matemática, escrita e linguagem”. (Lopes, 1998, p.22).

“A criança com DA tem no plano educacional um conjunto de condutas significativamente desviantes em relação à população escolar em geral, é uma criança normal nuns aspetos, mas desviante e atípica noutros aspetos”. (Fonseca, 2004, p.119)

Segundo McCarthy (1974) in Vítor Fonseca (2004), os dez comportamentos mais específicos são os seguintes:

- Hiperatividade;

- Problemas psicomotores;
- Labilidade emocional;
- Problemas gerais de orientação;
- Desordens de atenção;
- Impulsividade;
- Desordens na memória e no raciocínio;
- Dificuldades específicas de aprendizagem: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia;
- Problemas de audição e de fala;
- Sinais neurológicos ligeiros e equívocos.

Há necessidade de entender que mesmo com uma pedagogia eficaz e um bom acompanhamento por parte dos professores, as DA não desaparecem nem se extinguem “O enfoque das DA está no indivíduo, que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e que, por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, tende a revelar inêxitos inesperados.” (Fonseca, 2004, p.95)

1.3. As causas das dificuldades de aprendizagem

É difícil determinar as razões precisas das causas das DA, no entanto, muitas causas tem sido apontadas como possíveis: envolvimento familiares pobres, relações entre adulto-criança distorcidas, expectativas negativas, erros pedagógicos, perturbações perceptivas, problemas do processamento e da transformação da informação entre muitos outros.

Schulman & Leviton (1978)¹⁴ apresentam uma inter-relação complexa de fatores causais das DA, tais como:

- Problemas de classes socioeconomicamente desfavorecidas;
- Oportunidades educacionais inadequadas;
- Cuidados pré, peri, e pós natais subóptimos;
- Malnutrição;
- Infecções entre muitos outros.

De acordo com Fonseca (2004) as dificuldades de aprendizagem podem resultar de três processos:

- Disfunção cerebral herdada, congénita ou adquirida;
- Interação hereditariedade-meio;

¹⁴ Schulman e Leviton, 1978 in Vítor da Fonseca. (2004). Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem neuro psicológica e Psicopedagógica ao insucesso escolar. Lisboa: Âncora Editora. P. 127

- Disfunção social ou educacional;

Partindo do princípio que as DA dependem da interação mútua da etiologia hereditária, neurobiológica e da etiologia sociocultural, os fatores a seguir apresentados mostra-nos como estão interligados.

- **Fatores biológicos** - Onde se destaca fatores genéticos; fatores pré, peri, e pós natais e fatores neurobiológicos e neuropsicológicos.
- **Fatores genéticos** - Estes fatores são por vezes negligenciados por uns e exageradamente tomados em conta por outros.

Enquanto o meio pode influenciar como facilitador do desenvolvimento, o potencial de aprendizagem pode ser parcialmente herdado. Também os talentos humanos se diferenciam, e essa diferenciação também tem como base os fatores genéticos, embora saibamos que não explicam tudo *“Mesmo que se pense que o estudo genético da dislexia ou das DA tem pouco interesse para a sua reeducação, o contributo da genética é indispensável para a clarificação da sua causa. O controlo da causa, não o podemos esquecer, é a chave do êxito para abordar a identificação precoce, o diagnóstico e o tratamento.”* (Fonseca, 2004, p.138)

- **Fatores pré, peri, e pós natais** relacionados com a prematuridade, complicações na gravidez, complicações no parto, condições maternas adversas: diabetes, anemias entre outros.
- **Fatores neurobiológicos e neuropsicológicos** considerando a aprendizagem dependente da organização neurológica do cérebro, na qual parece haver uma correlação significativa entre as lesões orgânicas do cérebro e as capacidades perceptivas, cognitivas e motoras.
- **Fatores sociais** destacando-se fatores de envolvimento e de privação cultural (pobreza da estimulação precoce, privações lúdicas e psicomotoras, modelos linguísticos pobres, carências afetivas, deficientes condições habitacionais entre muitos outros.

1.4. O que são dificuldades específicas de aprendizagem

As dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita localizam-se a nível cognitivo e neurológico, não existindo ainda uma explicação convincente. Segundo Correia (2005),

“Dificuldades específicas de aprendizagens dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem assim, manifestarem-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita,

matemática/ ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e / ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (in Correia,2008, p.50)

Uma dificuldade específica de aprendizagem (DAE) pode ser definida como *“Uma perturbação inesperada que ocorre numa criança com inteligência média ou acima da média, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas da aprendizagem.”* (Selikowitz ,2010, p.16)

Ainda segundo Selikowitz (2010), as áreas de aprendizagem envolvidas nas dificuldades específicas de aprendizagem podem ser divididas em dois grupos: o grupo que envolve as competências académicas básicas: ler, escrever, soletrar, aritmética e linguagem (compreensão e expressão) e o grupo que envolve a aprendizagem de competências como: a persistência, a organização, o controle de impulsos, a sociabilização e a coordenação motora.

Assim sendo, há crianças que têm apenas uma área comprometida, outras em que têm várias as áreas comprometidas. *“ Há boas razões para juntar todas estas dificuldades num só grupo.... Está bem demonstrado que as dificuldades nestas diferentes áreas de aprendizagem têm uma relação próxima.”* (Selikowitz,2010, p.17)

1.5. Dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita

1.5.1. Dislexia - Dificuldade específica de leitura

A dislexia é uma dificuldade em aprender a ler e a escrever, ou seja, pode considerar-se como:

“Uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação preceptivo- visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e / ou a competência social e pessoa.” (Torres & Fernández,2001, p.7)

O termo dislexia irá ser abordado e desenvolvido no capítulo VI, para que possamos entender e perceber melhor a diversidade de características que lhe são inerentes.

1.5.2. Disortografia - Dificuldade específica na ortografia

Disortografia pode definir-se como¹⁵ “o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra mas não o seu traçado ou grafia”. (Garcia Vidal,1989,p.227 in Torres; Fernández, 2001)

Segundo Torres e Fernández (2001), a disortografia enquanto perturbação específica compreende erros apenas na escrita, ou seja, uma criança que apresente disortografia não lê obrigatoriamente mal, ainda que esta situação se possa verificar concomitantemente.

1.5.3. Disgrafia - Dificuldade específica na escrita

Segundo Torres & Fernández (2001) a disgrafia pode ser abordada em dois contextos:

- No contexto neurológico relativo às afasias, na qual se incluem essencialmente as agrafias, que são uma manifestação das afasias e implicam anomalias no grafismo.
- Na abordagem funcional da disgrafia - Perturbações na escrita que aparecem em crianças, não estão ligadas a lesões cerebrais ou problemas sensoriais, mas a perturbações funcionais.

A disgrafia “Constitui uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández,2001,p.127)

1.5.4. Discalculia - Dificuldades específica na aritmética

A discalculia manifesta-se sobretudo em crianças e é de carácter evolutivo ou desenvolvimental, não resultando de lesões cerebrais. Segundo Cruz¹⁶ (1999) “A *discalculia* é definida como um transtorno estrutural de maturação das habilidades matemáticas, sobretudo nas crianças e caracterizado por dificuldades na realização do processamento dos números, no cálculo aritmético e na resolução de problemas”. (In Ribeiro & Baptista,2006,p.32)

¹⁵ Garcia Vidal,1989, P.227 in Torres Rosa M^a Rivas; Fernández, Pilar. (2001). Dislexia, Disortografia e Disgrafia. Lisboa: McGraw – Hill De Portugal, LDA. P.76.

¹⁶ Cruz, 1999 in Ribeiro, Angelina; Baptista, Ana. (2006). Dislexia: Compreensão, Avaliação, Estratégias. Lisboa: Quarteto Edições. P.32.

Capítulo VI

A dislexia

1. O que é a dislexia

A dislexia é um distúrbio específico da linguagem e não uma limitação a nível da cognição. Atualmente podemos definir dislexia como:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento de vocabulário e dos conhecimentos gerais.” (Associação Internacional de Dislexia in Pereira, Rafael, 2008)

As crianças com esta disfunção podem evidenciar sintomas logo na idade pré-escolar, no entanto, só no terceiro ano de escolaridade o diagnóstico se concretiza. Os sintomas da dislexia podem ser melhorados, quando atempadamente os alunos recebem um acompanhamento adequado por uma equipa especializada.

O aluno que tem dificuldade em conseguir a automatização da leitura, devido à sua dificuldade em associar as letras (grafemas) aos sons correspondentes (fonemas) lê mal ou não consegue mesmo ler. Esta situação leva a uma não apreensão dos conteúdos escolares, de forma a comprometer o seu processo de aprendizagem.

De acordo com a Moderna Enciclopédia Universal do Círculo de Leitores¹⁷

“A dislexia é caracterizada por uma “perturbação da aquisição normal da leitura”. Em vez de uma progressão e de uma normalização suficientemente rápidas, a leitura do disléxico permanece hesitante, incompreensiva, errónea, com troca de sílabas, confusão de letras, mutilação das palavras. Este termo aplica-se a todas as dificuldades de identificação, compreensão e reprodução dos símbolos escritos.” (Rocha, 2004, p.38)

Por norma, os alunos disléxicos demonstram uma elevada concentração na descodificação das palavras, a memória de curto prazo também é afetada, levando à dificuldade na apreensão e compreensão da escrita. *“A dislexia é caracterizada por uma dificuldade recorrente em processar a informação de carácter fonológico.”* (Hennigh,2003,p.5)

Contudo, muitos disléxicos possuem grandes talentos noutras formas de expressão e comunicação como é o caso das artes, do teatro, da música, da pintura, da escultura entre muitos mais. Com efeito, é necessário conhecer e reconhecer estes alunos, para assim os ajudar, a descobrir os seus talentos e capacidades. *“A dislexia aparece como uma incapacidade específica que dificulta a aprendizagem da leitura, da escrita e da fala, apesar da inteligência normal ou mesmo acima da média.”* (Rocha, 2004, p.40)

¹⁷ Moderna Enciclopédia a do círculo de leitores. In Rocha. (2000). A criança disléxica. Lisboa: Fim de Século Edições.P.38.

1.1. A evolução do termo dislexia

Ao longo dos anos o termo dislexia passou por vários significados diferentes, até chegar à definição anteriormente referida. Fazendo uma retrospectiva do conceito: Os investigadores têm tido dificuldade em definir dislexia desde que este termo foi usado pela primeira vez em 1887 pelo Dr. Rudolf Berlin. Nessa altura a dislexia era vista como condição adquirida, desenvolvida após o nascimento, dizia-se também que a dificuldade na leitura e da escrita podia dever-se a uma doença cerebral, em vez de uma lesão cerebral.

Também J. Hinshelwood em 1917 referiu que a dificuldade manifestada no domínio da leitura poderia resultar de um subdesenvolvimento angular, em vez de ser só atribuído a uma lesão. Segundo o mesmo *“havia a possibilidade de um subdesenvolvimento cerebral pode ser o resultado de doenças, de lesões infligidas à nascença ou de uma predisposição genética”* (in Hennigh, 2003,p.15). Este oftalmologista acreditava que a dislexia podia ser atenuada através do uso individualizado e de abordagens multissensoriais, ao estimular várias áreas cerebrais (visão, olfato, tato, gosto) que iria desenvolver no indivíduo mais meios para realizar a essencial interpretação.

Entretanto, Samuel Orton que é considerado um importante investigador no campo da dislexia, não via a dislexia como o resultado de uma lesão ou de uma insuficiência cerebral. Este considerava a dislexia como uma desordem essencialmente psicológica e via-a como um problema de carácter desenvolvimental e não inteiramente congénito.

Tradicionalmente, as crianças disléxicas têm sido identificadas através de recurso a critérios de exclusão. Nesta situação a dislexia é caracterizada como uma dificuldade em aprender a ler, passando a excluir outras características que não enquadram na definição, como o funcionamento intelectual e o meio sócio cultural.

Assim, seriam disléxicas crianças que apresentam problemas de leitura sem serem apresentados outras causas possíveis que possam intervir para esse défice: baixo QI, défices sensoriais, baixo ambiente sócio cultural, problema emocionais, perturbações neurológicas, entre outros.

Por este motivo muitos investigadores alegam que a definição exclusiva não é viável, porque apresenta uma descrição muito limitada das características da desordem, não mencionando características específicas que devem ser detetadas.

Ao contrário da definição exclusiva, a definição inclusiva traça as competências específicas e os *déficits* que caracterizam os indivíduos portadores da dislexia. Esta definição inclusiva vai ao encontro do pensamento atual. Conforme Alan Kamhi¹⁸:

¹⁸ Alan kamhi,1992. In Hennigh, Kathleen. (2003). Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores. Lisboa: Porto Editora.P.18.

“A dislexia é uma desordem a nível do desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar a memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso, esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente á nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências nível da oralidade.” (Hennigh, 2003,p.18)

Neste caso já há uma definição de desordem de acordo com características específicas (codificação, recuperação e consciência fonológica), por outro lado ao especificar a natureza do processamento fonológico, a definição já exclui os indivíduos cujos problemas de leitura já se devem a outros fatores (perda de audição, deficiência visual ou mental). Esta definição não se estende a outros domínios de funcionamento cognitivo como a compreensão e o raciocínio.

1.2. Identificação da dislexia

Embora a leitura e escrita sejam dois processos independentes, as dificuldades na leitura aparecem geralmente associadas a dificuldades na escrita e vice-versa.

Deste modo, há características que podem chamar a atenção numa criança com dislexia: a dificuldade para aprender a ler e as suas características quer da leitura quer da escrita tais como: leitura hesitante, alteração do texto, escrita com grafismos assimétricos, letras em espelho entre outras. Estas características são muito diversificadas e variam de criança para criança.

Escrever pode ser tão difícil para um disléxico como ler, acontece algumas vezes os disléxicos escreverem de trás para a frente, sendo o efeito o de uma imagem de espelho, por vezes não escrevem de forma clara e as letras não tem um formato correto. É comum também estas crianças sentirem dificuldades em passar para o papel em linguagem escrita os seus pensamentos e sentimentos. *“A dislexia afecta várias pessoas de diferentes maneiras (...) Alguns disléxicos que têm dificuldades em ler e escrever são muito competentes na oralidade (...) Contudo, outros têm dificuldade em encontrar palavras certas para expressar o que desejam.”* (Silva, 2004,p18)

No campo pedagógico a dislexia é uma manifestação de diferentes alterações e nalguns casos podem aparecer de uma forma global, mas é mais frequente surgirem separadamente.

Segundo Rocha (2004) entre essas alterações podemos mencionar;

- As alterações da psico motricidade - Existe uma deficiente lateralização e à má integração do esquema corporal, que surge em crianças que revelam alguma alteração na evolução da sua lateralidade e manifestam alterações perceptivas visuo-

espaciais e de linguagem. Manifestam falta de ritmo na realização dos movimentos, bem como, na linguagem.

- A integração do esquema corporal é um fator essencial para a evolução de todas as outras aquisições, o corpo situa a criança no espaço e é a partir do corpo que a criança estabelece os pontos de referência através dos quais organiza a sua atividade.
- As alterações sensório-percetivas - Tal como na percepção espacial que é movimentada a partir da estrutura funcional do conhecimento do corpo, o mesmo acontece à percepção temporal. Aqui a criança apresenta dificuldades em adquirir as noções antes/depois, agora/logo etc., inversões orais, revela lacunas fonológicas o que lhe irão dificultar o reconhecimento das letras e palavras, bem como, a sua correspondente transformação em sons. A análise dos sons é por vezes imperfeita, especialmente quando se trata de sons complexos.

Por norma, verificam-se alterações nos aspetos percetivos espaço-temporais, resultantes da fraca integração do esquema corporal e fraca lateralidade, sendo frequentemente uma das manifestações do tipo disléxico. No entanto, pode acontecer existirem dificuldades de aprendizagem e erros de leitura e não ser um diagnóstico de dislexia, daí não ser possível fazer um diagnóstico correto, antes da aprendizagem da leitura e da escrita.

Estudos realizados sobre a dislexia referem que os alunos com dislexia apresentam uma ou mais das seguintes características (In Necessidades Educativas Especiais, 1997).

- Incapacidade de aprender e recordar palavras;
- Escrita reflexo;
- Dificuldade em soletrar;
- Dificuldade em selecionar palavras adequadas para comunicar;
- Não tem prazer na leitura;
- Dificuldade em escrever;
- Inversão de letras e palavras;
- Dificuldade em registar as palavras escritas;
- Memória visual pobre nos símbolos linguísticos;
- Movimento errático dos olhos quando leem;
- Dificuldades no processamento auditivo;
- Dificuldade em aplicar o que foi lido em situações sociais e de aprendizagem;
- Confusão entre vogais ou substituição de uma consoante.

Deste modo, quando a criança demonstra algumas destas características: perturbação da linguagem oral e escrita, dislateralidade, perturbações da estruturação espaço-temporal, entre outras, torna-se indispensável esclarecer o problema e fazer o diagnóstico. Isto porque, uma vez diagnosticada a dislexia no aluno é essencial proceder à reeducação, proporcionando-lhe um variado leque de oportunidades para praticar e exercitar os processos de descodificação, até que estes sejam automatizados. Assim, a aprendizagem deve ser apoiada por muitos e variados recursos didáticos de acordo com as dificuldades sentidas pela criança disléxica.

1.3. Causas da dislexia

Muitas vezes as pessoas usam o termo dislexia para indicar desordens de aprendizagem em geral, termo que deveria ser atribuído para se referirem a uma problemática específica.

As explicações para a dislexia centradas em fatores genéticos, hereditários, perturbações da personalidade, problemas afetivos, métodos de ensino aprendizagem, entre outros, não são específicas das operações implicadas no ato de leitura.

Muitas foram as explicações para o atraso da leitura como; possíveis défices visuais, maturação cerebral, domínio de um hemisfério sobre outro, tendência inata para a confusão espacial entre outros. Estas explicações têm ainda grande influência no tratamento dos casos de leitura na escola, pois levou a um aumento de atividades assentes na perceção visual, orientação e organização espacial, esquema corporal, lateralidade, entre outros.

Durante muito tempo as causas da dislexia foram um mistério, havia inúmeras hipóteses para explicar o problema. Atualmente, após muitos estudos efetuados acredita-se que a dislexia resulta da forma como o cérebro se desenvolve.

Apesar de não haver um consenso dos cientistas sobre as causas da dislexia, pesquisas recentes apontam fortes evidências neurológicas para a dislexia. *“A posição mais generalizada é de que a dislexia é uma desordem do foro neurológico, caracterizada por frequentes inversões de letras e de palavras.”* (Orton,1937 in Hennigh,2003, p.6)

Usualmente, os dois lados do hemisfério: direito e esquerdo desenvolvem-se da mesma forma, no entanto, isto não se aplica aos disléxicos. No caso das crianças disléxicas muitos cientistas pensam que lado esquerdo se desenvolve mais lentamente.

A parte esquerda do cérebro é a responsável pela linguagem, contudo, um disléxico que seja extraordinariamente inteligente, continua a ter dificuldades na leitura, na escrita e na oralidade.

Segundo Mayo Clinic¹⁹ “A dislexia é causada por um mau funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem” (Hennigh, 2003,p.6).

Conforme Hennigh (2003), foi realizada uma descoberta pelo Dr. Albert Galaburda da Faculdade de Medicina da Faculdade de Harvard tendo descoberto que as células cerebrais dos disléxicos se encontram organizadas de forma um pouco usual e que revelam uma estrutura diferente da dos indivíduos que não apresentam dislexia. De acordo com Flowers²⁰

“Os cérebros dos disléxicos revelavam um número significativamente maior de células nervosas deslocadas e organizadas de forma não usual, portanto, com um diferente padrão de distribuição, particularmente nas áreas corticais da linguagem (...) testes adicionais demonstraram que o tecido nervoso da região temporal do córtex cerebral dos disléxicos, uma zona do cérebro responsável pela linguagem era maior no hemisfério direito, na maior parte da população, esta área é usualmente maior no hemisfério esquerdo.” (Hennigh, 2003,p.7)

Vários pesquisadores sugerem uma origem genética para a dislexia. Normalmente, quando se investiga a genética de um disléxico, desteta-se com frequência na família uma história de dificuldade ao nível da leitura. No entanto, a dislexia manifesta padrões de leitura deficitário, daí se afirmar que o problema reside num défice linguístico.

De uma forma geral, todos os sintomas apontam para um problema comum a nível fonológico no reconhecimento das palavras.

Por todas estas razões defende-se que a intervenção educativa deve optar por um enfoque psicolinguístico, tanto nos processos de aquisição normal, como no caso das dificuldades de aprendizagem. Deste modo, quando existem problemas é essencial determinar com a máxima precisão onde os problemas residem.

1.4. Tipos e subtipos de dislexia

É essencial realçar os possíveis tipos de perturbação de leitura: a dislexia adquirida e a de desenvolvimento. Embora do ponto de vista educativo nos interesse particularmente a dislexia de desenvolvimento ou evolutiva.

A dislexia adquirida surge no caso de leitores que por norma já adultos, e tendo adquirido já essa capacidade, perderam-na em consequência de uma lesão cerebral.

“Dislexia adquirida manifesta-se após uma lesão cerebral em indivíduos, normalmente adultos, previamente alfabetizados. É evidente que uma criança ou um adolescente que já possua a leitura e que venha a sofrer por qualquer motivo, uma lesão cerebral também pode adquirir uma dislexia adquirida.” (Pinto,1994, p.183)

¹⁹ Mayo Clinic. (1993) in Hennigh, Kathleen. (2003). *Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores*. Porto: Porto Editora. P.6.

²⁰ Flowers. (1993) in Hennigh, Kathleen. (2003). *Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores*. Porto: Porto Editora. P.7.

A dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, quando a aquisição se faz lentamente ou para grande parte das crianças é incompleta. *“Dislexia de desenvolvimento manifesta-se na criança e sem que se conheça qualquer lesão cerebral, é uma perturbação da leitura que impede a obtenção de uma competência normal dessa atividade, ou seja dificuldades persistentes verificadas na aprendizagem da leitura.”* (Pinto, 1994, p.183)

Segundo Fernández e Torres (2001) a dislexia pode ser dividida em:

- Dislexia “Disfonética” ou auditiva, que é a mais frequente, sendo caracterizada por uma dificuldade de integração letra-som, sendo comum haver uma substituição semântica, ou seja uma troca de uma palavra por outra de sentido semelhante (Ex: pasta, mala).
- Dislexia “Discidética” ou visual, onde se verifica uma deficiência na percepção de palavras completas, há a substituição de uma determinada palavra ou fonema por outra de som idêntico (ex.: apertar, apartar).
- Dislexia “ Aléxica” ou visuoauditiva, onde se verifica uma incapacidade para a leitura quer a nível da análise fonética das palavras como na percepção das letras e palavras completas.

Quanto à dislexia de desenvolvimento podem-se considerar dois subtipos:

- Audiolingüística - Caracterizada por um atraso na linguagem, com perturbações articatórias, dificuldade em nomear objetos, erros na leitura e na escrita por problemas na correspondência grafema-fonema.
- Visuoespacial - Caracterizada por dificuldades na esquerda direita, no reconhecimento de objetos familiares pelo tato, letra ilegível, erros na leitura e na escrita devido a falhas na codificação da informação visual como é o caso da escrita invertida ou em espelho.

2. Avaliação da dislexia

A avaliação tem como papel principal a identificação da criança com dislexia. Na realidade todo este processo é complexo, porque há uma grande quantidade de fatores que é necessário controlar, para que seja feita uma avaliação rigorosa e precisa.

Ao referirmos que esta avaliação tem a ver com múltiplos fatores estamos a referir-nos aos profissionais responsáveis pela sua realização, aos sintomas de perturbação, às provas utilizadas, aos modelos explicativos da perturbação e os problemas que lhe estão associados. Depois da identificação do problema, a escolha das estratégias educativas constitui o objetivo final da avaliação.

O professor tem aqui um papel muito importante, no sentido de estar atento às dificuldades do aluno, este deverá conhecer os seus alunos e procurar detetar padrões de leitura, de modo que ao detetar algum tipo de dificuldades mais persistente possa

encaminhar o aluno para uma avaliação compreensiva, realizada por uma equipa multidisciplinar.

“Uma avaliação compreensiva é um processo através do qual se estabelece a natureza exata das dificuldades de aprendizagem de uma criança... estima-se em concreto os pontos fortes e fracos da criança, e determina-se se é possível encontrar uma causa para as suas dificuldades. Adicionalmente, planeiam-se métodos de tratamentos apropriados.” (Selikowitz, 2010, p.30)

No caso de o professor suspeitar de uma dificuldade de leitura poderá aplicar testes de leitura informais. Conforme Hennigh (2003) existem, dois tipos de testes que o professor poderá aplicar e que irá fornecer informações importantes acerca dos hábitos de leitura da criança, são eles, o Registo Qualitativo de Leitura (RQL) e o Registo Simultâneo.

O registo qualitativo de leitura trata-se de uma ferramenta já disponível no mercado (Leslie & Caldwell, 1990). Esta permite ao professor avaliar a competência de leitura do aluno, sendo que, o objetivo principal é estabelecer o perfil do aluno relativamente aos pontos fortes e aos pontos fracos da sua leitura, ao reconhecimento das palavras, às estratégias usadas para uma palavra que não lhe é familiar, aos padrões de leitura e à compreensão do que lê.

Com o registo simultâneo o professor pode avaliar os padrões de leitura da criança (Clay, 1979). É idêntico ao anterior método, no entanto a diferença está no facto de se poder recorrer a este método, sem que haja a aquisição do material RQL comercializado.

Depois de realizados estes testes os professores devem analisar os resultados, procurando padrões de leitura consistentes com a dislexia, se estes forem verificados o professor deverá encaminhar a criança o mais cedo possível para técnicos que possibilitem um diagnóstico correto, com base numa anamnese completa, em exames neurológicos, neuro-psicológicos e linguísticos.

A avaliação do aluno passa por uma avaliação multidisciplinar que envolve relato dos pais, dos terapeutas, dos professores, do psicólogo sobre as competências e comportamentos do aluno.

Desta forma, toda a informação recolhida por parte da família, os relatórios por parte dos especialistas que tenham examinado a criança forma parte essencial da avaliação.

Em seguida é necessário realizar alguns testes estandardizados, sendo estes testes conhecidos com “testes psicométricos” *“que medem as capacidades das crianças, comparando-as com as outras da mesma idade.”* (Selikowitz, 2010, p.35)

2.1. Diagnóstico individualizado de dificuldades de leitura

O diagnóstico é uma ferramenta imprescindível para que seja realizada uma intervenção adequada aos alunos que apresentem dificuldades de leitura. *“O diagnóstico de*

difficultades da leitura e da escrita equivale a delimitar os problemas, referenciar os momentos em que eles ocorrem, durante o processo de aprendizagem, e indagar de onde provêm.” (Rebello,1993, p.140)

O diagnóstico vai determinar qual o nível de leitura do aluno, quais as capacidades essenciais que faltam ou estão subdesenvolvidas para a leitura, as disfunções ou imaturidades neuro-psicológicas. É muito importante existir um diagnóstico adequado que exige uma grande cooperação do professor do ensino regular e de educação especial, do psicólogo e do médico.

O diagnóstico tem como base vários objetivos, sendo que um deles é despistar casos, guiando-se para os detalhes, identificando sintomas e definindo tipos.

“Para ser completo o diagnóstico das dificuldades da leitura e da escrita abrangerá os fatores intrínsecos à aprendizagem da leitura e da escrita nos seus diversos níveis, os requisitos inerentes ao processo da sua aprendizagem e o modo como ele decorre, os aspetos em que a aprendizagem falha e, eventualmente, a descoberta das causas das suas dificuldades.” (Rebello,1993, p.141)

Segundo Selikowitz (2010) **a avaliação de diagnóstico passa por quatro fases:**

- Recolha de informação sobre a criança.
- Examinação (testes) da criança.
- Explicação os resultados aos pais.
- Recomendação de um plano de intervenção adequado.

Segundo Rocha (2004) a Aplicação de uma bateria de testes vai ser essencial para o diagnóstico do aluno, sendo necessário a utilização de uma serie de provas.

As provas a utilizar são: a WISC (escala de inteligência para crianças de Wechsler); as matrizes progressivas de Raven; testes do desenho; provas grafo-motoras de Bender e Benton; testes de organização do esquema corporal; provas de lateralidade.

Nos casos em que as dificuldades encontradas estão diretamente ligadas com os mecanismos de leitura e escrita aplicam-se os testes que permitam avaliar: o ritmo de leitura, a articulação, confusão dos sons, confusão dos símbolos, compreensão ideo- verbal, capacidade de expressão oral e escrita.

2.2. Intervenção pedagógica

Uma vez que haja um problema diagnosticado na área da leitura e da escrita passa-se à reeducação da criança. Esta reeducação irá permitir ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades, ou aprender a lidar com elas.

“Uma orientação psico-pedagógica corretamente conduzida passa pela relação pedagógica, pela comunicação e interação entre a criança e a reeducadora. Esta vai ajudar a criança a desmistificar as dificuldades e verificar que afinal também ela

consegue aprender a ler e a escrever e a ter um rendimento escolar positivo.”
(Rocha, 2003, p.66)

Segundo Fonseca (1997) é preciso estabelecer um modelo de intervenção terapêutica e psicopedagógica;

1ª Estratégia (Identificação e diagnóstico) - Que vai detetar as características do potencial de aprendizagem da criança.

2ª Estratégia (Perfil intra-individual de aquisições básicas) - A interpretação dos dados do diagnóstico e a formulação das hipóteses explicativas dos resultados obtidos são essenciais para determinar o perfil intra individual da criança.

3ª Estratégia (Formulação de objetivos) - Que visa satisfazer de uma forma planificada as necessidades da criança, compensando as suas áreas fracas através do reforço e da ampliação de competências nas suas áreas fortes.

4ª Estratégia (Plano Educacional Individualizado - PEI) - A ser desenvolvido para cada caso na qual deverá enquadrar em síntese as estratégias anteriormente abordadas.

5ª Estratégia (Implementação de programas) - É necessário cuidar da seleção e da análise de tarefas que os constituem. É necessário identificar os passos e as fases que são precisos transmitir e ensinar, de modo, a que a tarefa possa ser ensinada passo a passo.

6ª Estratégia (Avaliação educacional) - Deve ser vista como um processo sistemático de obter a informação sobre o nível de modificabilidade da criança em áreas específicas do desenvolvimento (ver a escala) e as características dinâmicas do seu potencial de aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem pode fazer toda a diferença para o sucesso ou insucesso de um aluno disléxico. Assim sendo, existem uma serie aspetos importantes para o sucesso do aluno disléxico em situação de sala de aula.

Segundo Silva (2004) existem alguns aspetos que o professor deverá ter em conta:

- Elogiar o aluno sempre que possível.
- Encorajar o aluno.
- Tentar encontrar os aspetos positivos.
- Corrigir aspetos gramaticais, níveis de conteúdo.
- Quando o aluno estiver a ler palavras longas, tentar ensiná-lo a dividi-las em sílabas com um lápis.
- Ajudar o aluno a pronunciar corretamente as palavras.
- Sentar o aluno à frente da sala de aula ou o mais perto possível do professor para assim o poder ajudar.
- Deixar o aluno trabalhar com o livro aberto.
- Escrever as palavras importantes no quadro.

- Dar o tempo necessário ao aluno para copiar do quadro- escrever no quadro cada linha com cores diferentes.
- Rever com o aluno o alfabeto, os dias da semana e os meses do ano na sequência certa.

É importante investir em recursos inovadores de reeducação, inovadores porque quanto mais aliciantes forem para a criança, maior será a sua motivação pela aprendizagem.

Desta forma a reeducação poderá passar por jogos de linguagem com estratégias convidativas no reconhecimento das letras, estratégias no reconhecimento das sílabas, análise das palavras realizadas num contexto significativo para o aluno, promoção da leitura e a escrita de forma atrativa, atividades multissensoriais que procurem estimular simultaneamente as competências auditivas, visuais, semânticas, cinestésicas e tácteis através de treinos sistemáticos.

É igualmente importante o desenvolvimento da consciência fonológica pois permite uma reflexão das unidades da oralidade. *“O desenvolvimento fonológico é parte integrante e do desenvolvimento da linguagem na criança e envolve capacidade de discriminar os sons da fala e de os produzir de forma inteligível.”* (Sim-Sim et al. 2008)

Segundo diversos autores Gombert (1990), Tunmer et al. (1991) e Wagner e Torgesen (1987)²¹ *“A consciência fonológica remete para a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas, assim como, a de as manipular de uma forma deliberada.”* (Martins, 2000, p.78)

A consciência fonológica remete-nos para a consciência da estrutura dos sons da língua. *“A consciência fonológica refere-se à compreensão e manipulação consciente das unidades da fala dessa língua, ou seja, a habilidade para perceber uma palavra falada como uma sequência de sons individuais.”* (Lopes,1998,p.84)

Segundo Gombert (1990); Goswami et. Al.(1990)²² existem pelo menos três formas possíveis de consciência fonológica:

- Consciência silábica.
- Consciência fonémica.
- Consciência de unidades intrasilábicas.

Quando as crianças aprendem a falar manifestam interesse no significado daquilo que dizem e ouvem, o facto das palavras poderem ser analisadas de outra forma, por exemplo as palavras serem constituídas por uma sequência de sons não tem interesse para essas crianças.

²¹ Gombert (1990); Tunmer et.al (1991); Wargner & Torgesen(1987). In Martins, Margarida (2000). Pré- história da Aprendizagem da Escrita. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia aplicada, P.78.

²² Gombert (1990); Goswami Et. Al. (1990). In Martins, Margarida. (2000). Pré-História da Aprendizagem da Escrita. Lisboa: Instituto de Psicologia aplicada, P.78.

Segundo Martins (2000) a consciência de que a fala pode ser fragmentada por unidades fonológicas de tamanhos diferentes já implica um conhecimento explícito da linguagem, o que difere do conhecimento implícito que qualquer falante tem de ter para poder produzir e compreender a linguagem oral.

De acordo com Sim-Sim et al.²³ *“O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se a partir de uma sensibilidade a unidades maiores da fala (palavras e sílabas) e evolui até à apreensão de unidades menores (fonemas).”* (Rios, 2011, p.31)

Segundo Martins (1994) para avaliar a consciência fonológica é importante utilizar algumas tarefas:

- Tarefas de contagem onde se pede ao aluno que bata na mesa tantas vezes, quantas o numero de sílabas ou que coloque na, mesa o numero de objetos idêntico ao numero de unidades silábicas ou fonéticas.
- Tarefas de classificação, em que se pede ao aluno que categorize grupos de palavras segundo um critério fonético ou silábico.
- Tarefas de segmentação pedindo ao alno que pronuncie isoladamente todas as sílabas ou fones de uma palavra.
- Tarefas de recomposição em que o professor pronuncia isoladamente todas as sílabas ou fones de uma palavra e pede ao aluno que identifique a palavra em questão.
- Tarefas de manipulação pede-se ao aluno que elimine ou acrescente uma sílaba ou um fone a uma palavra ou ainda que altere sua ordem.

²³ Sim, Sim et al. (2008). In catarina Rios. (2011). Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica. Lisboa: Edições Psicosoma. P.31.

Capítulo VII

A aquisição da leitura e da escrita

1. A leitura – O que é ler?

A leitura é um processo complexo que se vai desenvolvendo gradualmente, ou seja é um processo mental que se realiza em vários níveis, ajudando assim ao desenvolvimento do intelecto.

“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.” (Sim-Sim, 2009, p.9)

Inicialmente a leitura é um processo preceptivo, onde há o reconhecimento dos símbolos, passando de seguida a processar-se a transferência para os conceitos intelectuais. Este processo exige um grande esforço do cérebro. O trabalho mental realizado se estende num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais complexas de linguagem. O processo de pensamento implica entender e interpretar as ideias.

A leitura é segundo o Dicionário de Psicologia (1984)²⁴ “ *A tomada de conhecimento, por intermédio do sentido da vista, de uma mensagem codificada em sinais visuais; estes sinais na cultura ocidental são as letras do alfabeto e os algarismos.*” (Rebelo,1993.p.41)

A leitura segundo Serra; Alves (2008) implica:

- Reconhecimento e discriminação de símbolos gráficos (os grafemas).
- A sua associação aos correspondentes símbolos auditivos (os fonemas).
- A análise e síntese auditiva e visual dos vários elementos constitutivos das palavras, bem como das palavras como um todo.
- A constante combinação de ambas (análise e síntese).
- A compreensão ou atribuição de significado às palavras

No processo de aquisição da leitura/escrita existe a influência de fatores intrapessoais, que são relativos ao próprio sujeito como as capacidades cognitivas, a personalidade, estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação entre outros. Existem também os fatores interpessoais relacionados com as situações de ensino aprendizagem na qual estão presentes as características do professor, os estilos de ensino, as interações entre aluno-aluno, aluno-professor entre outros.

É claro que estes fatores são comuns a muitas outras aprendizagens, por isso é importante analisar a aquisição da leitura e da escrita numa perspetiva cognitiva “*a leitura é considerada como uma atividade complexa composta por uma serie de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando por um estímulo visual, permitem, através*

²⁴ Dicionário de Psicologia,1984. In Rebelo, José, Augusto da Silva. (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico: Edições Asa. Lisboa. P.41.

de uma atuação global e coordenada, a compreensão do texto” (In Necessidades Educativas Especiais, 1993, p.116)

De acordo com Martins (2000) se a distancia entre a forma como as crianças pensam e aquilo que lhes é ensinado for muito grande, estas não vão ser capazes de integrar nos seus esquemas de pensamento os conhecimentos que lhes são transmitidos, logo é normal que revelem dificuldades na aprendizagem da leitura. No entanto, se a distancia entre a forma como as crianças aprendem e aquilo que lhes é ensinado se revelar mais pequena, vai ser mais fácil para a criança apropriar-se de uma forma construtiva dos novos saberes aprendendo a ler com mais facilidade. *“Aprender a ler significa também aprender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas.”* (Martins, 2000, p.15)

Embora a oralidade e a escrita compartilhem o objetivo da comunicação oral, estas tem características diferentes. A compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, a leitura e expressão escrita correspondem a usos secundários.

“Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma serie de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor, ao mesmo tempo, iniciar outra serie de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detetar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.” (Colomer; Campos, 2002, p.31)

A escolarização é um passo importante para as crianças, visto que lhes proporciona a possibilidade de ampliar as suas experiências sobre o mundo de representação e comunicação. A aprendizagem deve ser feita perante a reconstrução gradual dos conceitos que as crianças já possuem quando chegam à escola.

Assim sendo, a avaliação dos conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita e uma boa estimulação para dar continuidade a esses conhecimentos são tarefas essenciais que a escola deve ter em conta. De acordo com Vigotsky²⁵:

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (Martins, 2000, p.12).

1.1. Fases de aquisição da leitura e da escrita

A aquisição da leitura e da escrita processa-se em várias fases diferentes, tendo cada um delas um papel de relevo.

²⁵ Vigotsky (1977). In Martins, Margarida, Alves. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. P.12

Segundo vários autores *in* Necessidades Educativas Especiais (1993) no ensino-aprendizagem da leitura e escrita podem distinguir-se três fases: a preparação, ou seja, a «maturidade para», a aprendizagem propriamente dita e a consolidação ou automatização.

Conforme refere Laberge & Samuels (1977) *in* Necessidades Educativas Especiais (1993) existem três fases para o desenvolvimento do processamento automático das palavras:

A etapa da não adequação - Existem muitos erros no reconhecimento das palavras.

As etapas de adequação - Reconhecem-se corretamente as palavras mas com grande esforço de atenção.

A etapa automática - O reconhecimento realiza-se sem necessidade de atenção.

Conforme Utha Frith (1985) *in* Necessidades Educativas Especiais (1993) a leitura e a escrita são uma habilidade cognitiva que se desenvolve por meio de um processo interativo que se dá em três fases diferentes:

A logográfica - Em que as palavras frequentes são tratadas como um todo e não são analisadas nas suas partes constituintes, isto é não se toma em conta a ordem das letras na palavra.

A alfabética - Onde se aplica as regras da correspondência grafema/fonema.

A ortográfica - Onde não é necessário aplicar as regras e já é possível ler e escrever palavras de ortografia irregular.

1.2. O reconhecimento das palavras

O ato de leitura implica sempre uma análise perceptiva dos estímulos visuais, para além dos processos perceptivos existem duas vias de acesso ao léxico na leitura; a rota lexical e a rota não lexical.

A rota lexical também chamada de visual ou direta, implica a leitura das palavras de um modo global. Neste caso basta uma análise visual para reconhecer as palavras e de imediato chegar ao sistema semântico onde é captado o seu significado. Esta via só pode funcionar no caso da leitura das palavras que já fazem parte do léxico visual, ou seja, palavras já conhecidas antes.

Rota não lexical, fonológica ou indireta para chegar ao significado das palavras que lemos temos que passar previamente por uma fase de conversão dos estímulos visuais num código fonológico. Nesta etapa recodificam-se os estímulos gráficos num código de fala, mediante a aplicação das regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas.

Segundo Defior (1991) *“A utilização adequada da via não lexical está estreitamente relacionada com a capacidade de processamento fonológico ou capacidade para utilizar a*

informação sobre os sons da língua, que implica várias aptidões e se desenvolve gradualmente nas crianças.” (In Necessidades Educativas Especiais, 1997,p.118)

Aquando a iniciação da aprendizagem da leitura por um sistema alfabético, o desenvolvimento da via fonológica é especialmente importante. Neste caso, os mecanismos utilizados serão aplicar as regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas. Desta forma, com a prática o processo de reconhecimento da palavra vai-se automatizando, podendo desta maneira centrar a atenção nos processos de compreensão.

Geralmente, os problemas de iniciação à leitura e dos atrasos na leitura situam-se normalmente a nível da leitura das palavras.

1.3. A compreensão

Para além da compreensão das palavras, o domínio da capacidade leitora significa também a captação da informação que está contida nas frases, nos parágrafos e nos textos. Os processos de compreensão interpretam a linguagem, transformando os símbolos linguísticos numa representação mental mais abstrata, passam da linguagem ao pensamento.

“Para a compreensão da leitura intervêm uma diversidade de fatores; que vão desde as capacidades do leitor para o processamento sintático, até aos seus conhecimentos do texto - a sua estrutura e conteúdo e do mundo em geral, passando por capacidades inferenciais, riqueza e amplitude do vocabulário, processos metacognitivos de regulação e controlo da própria compreensão, capacidade de previsão, entre outros.” (In Necessidades Educativas Especiais,1993, p119)

Todos estes aspetos sofrem influência de outros aspetos: fatores sintáticos como a ordem das palavras, a categoria das palavras, os seus aspetos morfológicos entre outros. Deste modo, ler as palavras, mas não compreender as frases pode estar na origem das dificuldades. Pode dizer-se que qualquer das duas componentes de leitura: o reconhecimento das palavras e compreensão são necessários e atuam em paralelo, interactivamente. No entanto, a sua relação é diferente, pois os processos de descodificação podem dar-se independentemente. Contudo, a colaboração de ambas é essencial para que se possa realizar a ato de compreensão.

“A aprendizagem da leitura implica a descoberta das intenções comunicativas da linguagem escrita e da descoberta do princípio alfabético do nosso sistema de escrita por parte das crianças ou seja, a compreensão de que existe um sistema de correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral e de que forma o sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral.” (Martins, 1996,p.72)

2. As causas dos problemas de leitura

Para os atrasos na leitura muitas foram as explicações encontradas centradas em fatores genéticos, hereditários, perturbações da personalidade, problemas afetivos, métodos de ensino aprendizagem, entre outros.

Os problemas na leitura levaram a uma grande variedade de reflexões e hipóteses que tinham por base possíveis défices visuais, maturação cerebral e de domínio de um hemisfério sobre outro, predisposição inata para a confusão espacial e défice modal cruzado ou intermodal. Estas explicações têm ainda grande influência no tratamento dos casos de leitura na escola, pois levou a uma aumento de atividades baseadas na perceção visual, orientação e organização espacial, esquema corporal, lateralidade, entre outros.

Atualmente defende-se que a raiz do problema estará num défice linguístico.

“Os maus leitores apresentam um leque bastante alargado de défices de linguagem que frequentemente estão interligados. Estas diferenças na realização das tarefas linguísticas e não linguísticas, as críticas das explicações tradicionais sobre o atraso em leitura e a convergência dos resultados sobre a influência das aptidões verbais sobre esta originaram as novas opiniões que associam as dificuldades, fundamentalmente aos aspetos linguísticos.” (*In Necessidades educativas especiais*,1993, p.124)

3. Métodos de iniciação à leitura e escrita

3.1. Modelo ascendente

Os modelos ascendentes (uns dos primeiros e mais representativos deste modelo são: o modelo de Gough (1972); modelo de LaBerge & Samuels (1974) “ *Consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido).*” (Martins,1996,p. 27)

“Neste modelo é salientada a associação entre estímulo e resposta e vêem a leitura como uma serie de operações lineares e aditivas. A linguagem não é mais que a codificação da oralidade, enfatizando portanto o conhecimento das regras de decifração deste código: a descodificação e as correspondências grafo- fonológicas são a base da leitura.” (Lopes et Al,2004,p.96)

Ao referirmos os modelos ascendentes estamos a falar dos métodos sintéticos ou fonéticos que segundo estes, partem dos elementos mais simples, letras ou conjunto de letras (grafema) e sons correspondentes (fonemas) para assim chegar progressivamente aos elementos mais complexos como é o caso das palavras ou frases.

Segundo estes métodos começa-se pelas unidades mínimas (letra, sílaba) até á construção da frase. O aluno começa por reconhecer as letras do alfabeto e depois faz a associação das letras, passa ao reconhecimento das sílabas que associadas levam ao reconhecimento das palavras que formam frases. A leitura limita-se à decifração.

Fases do método sintético

- Leitura das letras.
- Fase da sílaba.
- Leitura das palavras.
- Leitura das frases.

Leitura das letras

1º Visão e reconhecimento da forma.

2º Emissão de um som correspondente.

3º Reprodução gráfica da forma.

“Os métodos sintéticos de iniciação da leitura começam com a fixação mnemónica dos nomes e sons de cada uma das letras sem que as crianças dominem, ainda a função das letras, transformando a leitura numa pura técnica que não se baseia na compreensão do sentido nem caminha para a construção do sentido pelos alunos.” (André, 1996, p.54)

Uma variante deste método é o método fónico termo que, segundo Crowder (1985),²⁶ *“É um método semelhante ao fonológico, fonético ou morfofonético, começa com o estudo das letras e do som a que elas devem ser associadas”.*

Segundo vários autores in Necessidades Educativas Especiais (1998.p.129), com base fonética temos também o método gestual de Borel-Maisonny e o método mimico gestual de Lémaire. Ambos associam cada fonema ao som correspondente, através de gestos: o primeiro está ligado com a posição dos órgãos fonadores para a emissão de um som, enquanto no Lémaire o gesto tem um valor mais afetivo para a criança.

A dificuldade de isolar sons de algumas consoantes levou ao aparecimento do método silábico, partindo do estudo das sílabas, passando depois ao estudo das palavras e das frases. Uma variante do método silábico é o método fotossilábico, que apoia cada uma das sílabas numa determinada imagem.

3.2. Modelo descendente

Os modelos descendentes como por exemplo modelo de Goodman (1970) ou o modelo de Smith (1971) consideram que a leitura é um processo oposto ao anterior. Estes modelos consideram que os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler e baseiam-se na ideia de que ler consiste em ²⁷ *Construir a significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e de esforço possível, utilizando selectivamente o menor número de*

²⁶ Vários autores. (1997). In Necessidades Educativas Especiais: Dinalivro. Lisboa. P.128.

²⁷ Goodman & Gollasch, (1980). In Martins, Margarida. (1996). Pré-história da Aprendizagem da Leitura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. P. 32.

índices possível e os índices mais produtivos para construir a significação.” (Martins,1996,p.32)

Segundo estes modelos, o acesso ao sentido faz-se pelo reconhecimento imediato de palavras, sem descodificação. Baseia-se na compreensão do que é lido, em detrimento da estratégia fónica. Dá primazia ao papel ativo do sujeito e aos processos cognitivos subjacentes a esta mesma atividade. Dá especial destaque aos conhecimentos prévios do aluno, para trabalhar a informação gráfica.

Como modelos descendentes temos os métodos analíticos ou globais que ao contrário dos sintéticos partem de estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) para chegar aos grafemas e fonemas. De acordo com Martins (1996) este método parte da frase, não havendo um momento preciso para começar a analisar os elementos mais simples e segue as seguintes etapas:

- 1ª Preparação de aquisições globais.
- 2ª Aquisições globais.
- 3ª Exploração do material adquirido.
- 4ª Análise e leitura de palavras novas.

Uma variante deste método é o método natural. Este método utiliza a própria linguagem da criança, ou seja a partir de palavras conhecidas e das reconhecidas adivinhadas a criança vai descobrindo através de suposições, hipóteses novos significados e novas palavras. *“O progresso na leitura e na escrita não dependerá, segundo este método, da aprendizagem das sílabas, de fonemas ou de exercícios sistemáticos, mas sim do que «naturalmente» for surgindo da experiência do aluno.”* (In Necessidades Educativas Especiais,1993, p.129)

3.3. Modelo interativo

Os modelos interativos como por exemplo o modelo de Rumelhart (1977) e de Stanovich (1980) dizem que *“O leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes.”* (Martins,1996,p.35)

Segundo estes modelos de leitura é essencial ter em atenção os conhecimentos de base do leitor sobre um determinado tema que domine o código linguístico, para que assim possa compreender os conhecimentos que se pretende transmitir. Rumelhart & McClelland (1981) ²⁸*“É um processamento interativo, todos os níveis de conhecimento participam,*

²⁸ Rumelhart & McClelland,1981 in Lopes, João. (2004). Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura. Lisboa: Quarteto Edições. P.103.

desde os conhecimentos de letras, palavras, frases ou artes maiores do discurso, até aos aspectos não linguísticos relativos à situação contextual." (Lopes, 2004,p.103)

Conforme Zagar ²⁹ *"Ler é o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação."* (Martins, 1996,p.17). Assim sendo, para os defensores dos modelos interativos o ato de ler é o resultado de estratégias ascendentes e descendentes simultâneas e em interação. Segundo esta perspetiva *"ler é ser capaz de compreender e de pronunciar a linguagem escrita."* (Ellis, 1989 in Martins, 1996, p.42)

O método multissensorial tem envolvido técnicas denominadas de VACT (visual-auditivo-cinestésico-tátil). Neste método são envolvidos todos os sentidos, ou seja, a criança ouve o som, sente o movimento ao desenhar com o dedo a forma das letras, podendo ainda tocar um modelo tridimensional da letra.

Em suma, é importante que a aprendizagem da leitura e da escrita seja sustentada por boas bases teóricas, o professor deverá saber o tipo o método mais adequado às necessidades do aluno, ou seja, caso necessário não utilizar nenhum método em concreto, mas sim utilizá-los em conjunto.

"O estudo do conhecimento de Piaget mostra-nos que o conhecimento de tipo lógico matemático é uma construção da criança e pressupõe que o sujeito coordene as reações entre os objetos. Neste caso, a construção das regras da escrita pressupõe que a criança coordene vários tipos de relações: linguagem falada e linguagem escrita; significante e significado; a parte e o todo da palavra; grafemas e fonemas." (Marques,1991,p.27)

²⁹ Zagar.(1992) In Martins, Margarida. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.P.17.

Capítulo VIII

Quadro empírico: Metodologia de investigação

1. Metodologia

O processo de apropriação da leitura e da escrita varia de aluno para aluno. No caso das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita é essencial investir em estratégias inovadoras de reeducação, apostando assim, numa intervenção pedagógica significativa para os alunos, de modo a colmatar as suas dificuldades.

Depois de terem sido abordados alguns aspetos teóricos que consideramos importantes para uma maior compreensão das dificuldades específicas da leitura e da escrita mais concretamente da dislexia, e depois de ter sido referida a importância da intervenção para o sucesso dos alunos, importa perceber se entre os muitos métodos de reeducação existentes os jogos de linguagem serão um meio facilitador para a aprendizagem destes alunos. Logo será pertinente perceber se “Os jogos de linguagem influenciam significativamente os processos da leitura e da escrita em crianças com dislexia?”

1.1. Pergunta de partida

Este estudo formula a seguinte pergunta de partida “Os jogos de linguagem influenciam significativamente os processos da leitura e da escrita em crianças com dislexia?” Assim sendo, é esta a resposta que se pretende obter com o resultado desta investigação, tentando perceber se este recurso será um meio facilitador na aprendizagem da criança com dislexia.

1.2. Objetivos do estudo

Cada vez mais existem nas nossas escolas alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, logo torna-se fundamental o professor apostar numa boa intervenção para que se possa incentivar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

Ora, uma orientação pedagógica realizada de forma adequada passa pela “*relação pedagógica*”, pela comunicação e interação entre a criança e pessoa que reeduca. O reeducador tem o papel de ajudar a criança a superar dificuldades e a acreditar que ela consegue aprender a ler e a escrever com resultados positivos.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo perceber se os jogos de linguagem influenciam positivamente os processos da leitura e da escrita em crianças com dislexia.

Este estudo também objetiva:

- Identificar as dificuldades do aluno.

- Promover os jogos de linguagem que desperte no aluno, o interesse e a motivação pela aprendizagem da leitura e da escrita.
- Desenvolver jogos lúdicos que proporcione ao aluno uma melhor descodificação e compreensão da leitura.
- Dar a conhecer vários jogos de linguagem com o intuito de desenvolver um variado leque de experiências que permitam uma melhor compreensão sobre a eficácia destes recursos.
- Avaliar o desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita no aluno com dislexia através de jogos de linguagem.

1.3. Natureza do estudo

A metodologia utilizada para este estudo foi uma **investigação ação**. Com esta metodologia pretende-se obter um maior conhecimento sobre a seguinte questão: “Os jogos de linguagem influenciam significativamente os processos da leitura e da escrita em crianças com dislexia?” Dessa forma, pretende-se ir para o terreno investigar de que modo a utilização de jogos de linguagem poderão influenciar de forma positiva a leitura e a escrita da criança disléxica. Pretende-se aplicar alguns jogos de linguagem num aluno disléxico, investigar a eficácia destes recursos e tentar compreender os resultados dos mesmos.

Esta metodologia tem como objetivo a investigação e a ação. Assim, pretende-se implementar atividades de reeducação no aluno, que neste caso concreto serão jogos de linguagem que irá possibilitar compreender, se estes serão uma mais-valia nas dificuldades sentidas pelo aluno em estudo. O objetivo é obter resultados sobre a eficácia destes jogos no aluno, bem como, refletir sobre esta prática pedagógica na qual se pretende tirar conclusões sobre os resultados, para uma melhor compreensão dos factos estudados.

Tal como afirma Chagas (2005)³⁰

“A investigação acção é uma metodologia muito «apelativa e motivadora», porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia prática muito maior. O investigador formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir desses princípios, podem ser formuladas depois hipóteses quanto à acção que, na prática, deverá conduzir às melhorias desejadas” (in Vilelas, 2009.p.195)

Deste modo, pretende-se testar até que ponto os recursos a utilizar com este aluno são válidos ou não para a melhoria das dificuldades da leitura e da escrita. Deseja-se que esta ação, intervenção possa proporcionar melhorias tanto na aprendizagem do aluno como em futuras práticas pedagógicas.

³⁰ Chagas (2005). In Vilelas. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo. P.195.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988); O'Brien (1998) e Arellano (2003) “ *A investigação procura a mudança, mas uma mudança para melhorar.*” (Vilelas, 2009, p.196)

1.4. Métodos de investigação

Referente às metodologias de abordagem este estudo é um **estudo qualitativo e quantitativo**. Estudo qualitativo na medida em foi baseado em dados descritivos através da observação, e de todo o trabalho desenvolvido pelo aluno, na qual é feita uma análise de conteúdo.

Contudo, é igualmente um estudo quantitativo porque traduz a parte referente aos resultados dos testes diagnósticos realizados pelo aluno. “ *As abordagens quantitativas visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre a qual recaem as observações.*” (Vilelas, 2009, p.103)

Enquanto a investigação qualitativa envolve um trabalho cuidadoso de recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos a quantitativa envolve resultado de dados precisos e concretos.

De acordo com Pereira (2004), “*Hoje em dia, os investigadores podem recorrer aos dois métodos, qualitativo e quantitativo, para atingirem os seus objectivos e que cada um deles deve ser avaliado em termos da sua consistência e relevância para a compreensão que emerge do estudo*”.

No entanto, este estudo ressalta a parte qualitativa porque há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significado são essenciais no processo de pesquisa qualitativa. O resultado desta investigação incluirá dados do diário de campo (grelha de registo), bem como, toda a descrição, interpretação e compreensão do estudo. Deste modo, esta investigação tende a ser mais descritiva, havendo mais interesse pelo processo do que pelos resultados.

As pesquisas qualitativas dirigem-se na sua maioria para a descoberta, para a identificação, a descrição aprofundada e formação de explicações, ou seja, investigam o significado e intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais.

1.5. Instrumentos de Recolha de dados

“*Os instrumentos e análise dos dados descrevem os modos/técnicas como serão apresentados e analisados os dados recolhidos no terreno*” (Cardoso, 1997).

Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram os testes diagnósticos, bem como, os registos não sistemáticos dos jogos de linguagem desenvolvidos pelo aluno.

Teste diagnóstico – Permitir avaliar numa primeira fase as dificuldades do aluno e posteriormente numa segunda fase a evolução do aluno face às dificuldades sentidas.

Jogos de linguagem – Permitir através de registos não sistemáticos compreender as dificuldades e progressos do aluno.

O teste diagnóstico foi construído pelo professor investigador e é uma adaptação de vários exercícios de diferentes autores especialistas na área da dislexia, (ver a descrição deste teste diagnóstico no ponto seguinte). Este teste permitiu avaliar as dificuldades do aluno, antes e depois da implementação do projeto e estabelecer comparação entre elas. Pretende assim, aferir se houve progressos nas dificuldades manifestadas inicialmente pelo aluno.

1.6. Descrição do teste diagnóstico aplicado ao aluno.

O teste de diagnóstico da leitura e da escrita aplicado ao aluno foi construído pelo professor investigador com adaptação dos seguintes autores e especialistas na área da dislexia; o Doutor Rafael Pereira, a Doutora Helena Serra e a Doutora Catarina Rios.

O teste de diagnóstico teve como objetivo avaliar os conhecimentos do aluno na leitura e na escrita nas seguintes categorias: Maturidade Percetiva, Orientação Espaço Temporal, Desenvolvimento Motor, Linguagem Oral/Escrita e a Consciência Fonológica.

Para a avaliação deste teste criaram-se subcategorias, que correspondem a um determinado nível de dificuldade, como forma de poder facilitar a compreensão dos resultados obtidos. Consultar a Grelha 1:

Grelha 1. Cotações das subcategorias

Subcategorias	Nível de dificuldade
Respondeu corretamente a todas as questões	N (Nenhum)
Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões.	P (Pouco)
Respondeu corretamente a menos de metade das questões	A (Algum)
Não respondeu corretamente a nenhuma das questões	M (Muito)

Este teste diagnóstico foi elaborado para avaliar as dificuldades do aluno nas seguintes categorias:

Maturidade Percetiva este bloco percetivo pretende avaliar como a informação é captada a nível:

- **Visual** - Permite avaliar problemas perceptivos a nível visual. São propostos ao aluno dois exercícios: primeiro o aluno terá de assinalar as diferenças entre duas imagens simétricas. O segundo terá de observar uma imagem cuidadosamente, para assim responder a um questionário sobre essa mesma imagem.
- **Auditivo** - Permite avaliar problemas perceptivos a nível auditivo. São propostos dois exercícios ao aluno. Primeiramente o aluno terá de ouvir com atenção as frases desordenadas que o professor vai dizer, para de seguida tentar ordená-las numa sequência lógica. O segundo exercício o aluno vai ouvir uma frase completa, depois ouve a mesma frase omitindo a última palavra e diz como a frase ficou e assim sucessivamente até a frase ficar reduzida a uma palavra.
- **Lateralidade** - Permite avaliar o não reconhecimento de direita- esquerda no seu corpo ou no de outra pessoa. Deste modo, são propostos dois exercícios ao aluno: primeiro o aluno desenha no espaço que se indica em cada quadrado uma letra do alfabeto à sua escolha, o segundo exercício o aluno irá observar imagens de uma mão, esta poderá ser a direita ou esquerda. O aluno irá observar atentamente a respetiva mão e vai dizer de que mão se trata.

Orientação Espaço Temporal - Permitir avaliar se o aluno consegue situar-se no espaço, se compreende a orientação dos símbolos gráficos, distinguir os dias da semana, meses do ano e relacionar acontecimentos ordenados no tempo. O aluno terá de realizar um exercício: ligar as frases que se lhe apresentam à respetiva estação do ano a que se referem.

Desenvolvimento motor pretende avaliar o aluno ao nível da:

- **Motricidade Fina** - Permitir avaliar a capacidade de produzir movimentos finos. São propostos ao aluno dois exercícios: um primeiro onde o aluno segue com os olhos cada uma das linhas ao mesmo tempo que contorna a linha com o lápis até encontrar a letra final, o segundo exercício o aluno copia e dá continuidade aos grafismos.

Linguagem Oral / Escrita - Permite avaliar o aluno na leitura e na expressão escrita, no reconhecimento e discriminação de símbolos gráficos (grafemas) e sua associação aos correspondentes símbolos auditivos (fonemas), completar palavras ou frases, descobrir palavras, ordenar palavras ou frases entre outras.

Consciência Fonológica - Permite avaliar a capacidade da criança de brincar com os sons da língua. A descoberta e a consolidação do conhecimento do princípio alfabético são

muito importantes na aprendizagem da decifração. Assim sendo, o desenvolvimento da consciência fonológica manifesta-se desde os simples sons da fala até à identificação e manipulação das unidades de som (fonemas).

1.7. Técnicas de Recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas são a análise documental e o diário de campo.

A análise documental - Diversos documentos constituintes do processo do aluno (percurso escolar) que forneçam dados válidos ao estudo e todas as atividades a desenvolver (Jogos de linguagem) que permitam um maior conhecimento sobre as aprendizagens do aluno.

Diário de campo (grelha de registo não sistemática) – Documento de reflexão do professor investigador acerca das atividades no terreno. São importantes todas as notas apuradas aquando a realização das atividades pelo aluno, tais como; os seus progressos, as suas dificuldades e outras notas relevantes para o estudo.

2. Amostra

A amostra deste projeto de investigação ação é um aluno do 3.º Ano de Escolaridade do Ensino Básico, com 8 anos de idade, na qual já havia sido realizada uma avaliação e diagnosticadas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, ou síndrome de dislexia e disortografia. Este estudo incide apenas sobre um aluno, porque foi o único da escola em questão com o diagnóstico de dislexia.

Deste modo, este aluno será denominado neste estudo por **aluno X** salvaguardando assim, a sua identidade.

O aluno foi referenciado pela escola para uma avaliação cognitiva e psicoeducacional por apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Na sequência dessa avaliação foi elaborado um relatório, que consta no processo do aluno e que refere:

- Funcionamento cognitivo geral de nível médio/alto;
- Perturbações nas capacidades de nomeação rápida e automatização;
- Défice fonológico com dificuldades de identificação, discriminação, manipulação e segmentação fonémica;
- Perturbação na leitura e na escrita de acordo com os critérios do D.S.M IV ou síndrome de dislexia e disortografia;

- Apresenta dificuldades de focalização e manutenção de atenção.

Esse relatório faz ainda referência às seguintes orientações educativas:

- Desenvolver a consciência fonológica, a leitura e a escrita;
- Desenvolver a consciência fonológica e a correspondência fonema – grafema;
- Desenvolver a fusão fonémica e silábica;
- Desenvolver a correção, fluência e compreensão da leitura;
- Aumentar a capacidade de focalização e manutenção da atenção.

É importante referir que este aluno já estava abrangido pelo processo de intervenção escolar: Adequação do processo educativo no âmbito do decreto-lei nº 3/2008 (anexo1)

- Artigo 17 - Apoio pedagógico personalizado
- Artigo 20 - Adequações no processo de avaliação

3. Caracterização do contexto

3.1. Caracterização do meio socioeconómico e cultural

A Escola Básica da Serra (nome fictício) está inserida numa das cinco Freguesias do Concelho de Palmela. A Freguesia em questão tem uma dimensão rural e de indústrias transformadoras relacionadas com o setor primário particularmente a queijaria e a vinicultura. Sendo estas de grande importância económica e cultural tanto para a freguesia como para toda a região. A par deste setor, coexiste uma industrialização crescente como é exemplo o caso da AutoEuropa.

Tanto o crescimento industrial como a manutenção de padrões de qualidade de vida, nomeadamente ambientais, tem atraído à Freguesia novos projetos urbanísticos que têm contribuído para o crescimento demográfico da mesma.

3.2. Caracterização da escola

No que diz respeito à escola, esta é constituída por dois pisos. No piso 1, podemos encontrar:

- Uma sala de professores,
- Um gabinete da coordenação, o BE/CRE,
- Uma sala do ATL,
- Uma casa de banho para professores,

- Uma casa de banho para rapazes e outra para raparigas,
- Uma arrecadação,
- Um ginásio,
- Uma sala de aula,
- Um refeitório
- Três salas de Jardim de Infância, com casa de banho própria.

No piso 2 existem:

- 12 Salas de aula
- Uma arrecadação
- Uma casa de banho para rapazes e outra para as raparigas.

Quanto à acessibilidade, é de referir que esta escola possui um elevador. No espaço exterior, existe um escorrega e outros brinquedos adequados às faixas etárias existentes neste estabelecimento de ensino. Existem também vários espaços destinados a jogos ou outro tipo de brincadeiras. Há ainda, vários canteiros, estando a manutenção dos mesmos a cargo de algumas turmas.

Quanto ao pessoal docente e não docente existentes nesta escola, existem a nível do pré-escolar, 3 Educadoras de Infância e 3 Assistentes Operacionais. A nível do 1ºCiclo existem 15 docentes, entre eles a coordenadora de Escola e a bibliotecária/Apoio Educativo.

4. Procedimentos na Intervenção

Para dar início ao projeto de investigação deve proceder-se à elaboração de um teste de diagnóstico (apêndice 1 e 2) adaptado de vários autores especialistas em dislexia que pretende avaliar as dificuldades do aluno na leitura e na escrita.

Este teste diagnóstico pretende avaliar o aluno nas categorias da Maturidade Perceptiva, do Desenvolvimento Motor, da Linguagem Oral e Escrita e da Consciência Fonológica.

A intervenção com o **aluno X** terá a duração de três meses consecutivos (de Abril a Junho), com a duração de 60m aproximadamente, duas vezes por semana. O teste diagnóstico será aplicado numa primeira fase aquando da iniciação do projeto com o aluno e numa segunda fase no final da implementação do mesmo.

O aluno deve realizar uma série de jogos de linguagem, que foram construídos e adaptados de alguns autores especialistas na área da dislexia. Estes jogos têm um maior enfoque sobre as dificuldades detetadas no 1º teste diagnóstico. Os jogos serão descritos e apresentados mais à frente no decurso deste trabalho.

Os resultados dos jogos realizados por cada sessão serão pertinentemente registados numa grelha “Grelha de registo”. Esta grelha foi adaptada do autor Luís Correia (2008), (apêndice 3) e é constituída pelas seguintes categorias: Desenvolvimento Percetivo e Motor, Realização e Leitura. Sempre que houver informação relevante para o estudo em causa a grelha é preenchida pelo professor investigador no decorrer da realização dos jogos.

Após a aplicação dos jogos de linguagem, proceder-se-á novamente à aplicação do mesmo teste diagnóstico, e analisar-se-ão os resultados obtidos.

5. A aplicação de Jogos de linguagem no aluno X

Após a realização do 1º teste diagnóstico pelo aluno, foram analisadas as reais dificuldades deste aluno nas categorias atrás mencionadas. Seguidamente, o objetivo foi implementar uma série de jogos de linguagem ao aluno, com base nas dificuldades detetadas no 1º teste diagnóstico efetuado pelo aluno X.

Estes jogos de linguagem pretendiam fazer face às dificuldades sentidas pelo aluno, de forma lúdica e descontraída, além de se pretender ajudar na reeducação do aluno, com o objetivo de proporcionar melhorias na sua aprendizagem.

É precisamente esta a questão do estudo, *“Tentar saber se estes jogos de linguagem influenciam significativamente os processos da leitura e da escrita neste aluno com dislexia”*. Estes jogos de linguagem pretendiam o desenvolvimento de competências no aluno com o intuito de superar as suas maiores dificuldades.

Desta forma, os jogos de linguagem pretendem trabalhar de forma lúdica os seguintes conteúdos:

- Identificar vogais/ consoantes.
- Identificar e aplicar ditongos.
- Selecionar/ escrever palavras corretas.
- Completar frases ou palavras.
- Identificar palavras pelo som inicial/ final.
- Escrever palavras cruzadas.
- Ordenar palavras e frases.
- Descobrir palavras.
- Divisão silábica.

- Trabalhar sons e rimas.
- Motivar o aluno para a leitura e para a escrita (criação de histórias com base em imagens de forma lúdica e sugestiva).

6. Descrição/realização dos jogos de linguagem

Jogo I “Jogo dos cartões”

Objetivos

- Identificar vogais
- Ler e reconhecer sons
- Compreender e distinguir os diferentes sons

Descrição do jogo

Este jogo é composto por vários cartões de formato A4 e por várias imagens. Cada cartão tem 5 espaços (quadrados) e cada espaço está associado a uma determinada vogal. As imagens serão misturadas. O aluno terá de identificar cada uma das vogais associadas aos respectivos espaços e procurar uma imagem que comece por essa mesma vogal e colocá-la no respetivo espaço.

Resultados

Neste jogo o aluno conseguiu fazer a identificação das vogais e a sua respetiva correspondência à imagem. No entanto, sentiu dificuldade ao escrever algumas palavras aquando da aplicação do **o/u** como por exemplo nas palavras; esquilo, abóbora, esqueleto e índio. O aluno continua a manifestar dificuldade em distinguir os sons e substitui a vogal **o** pela vogal **u**.

Com este jogo de imagens, o aluno trabalhou de forma lúdica as vogais tanto no domínio da produção, como no domínio da compreensão, esta atividade favoreceu a articulação dos sons da língua, mais concretamente a articulação dos fonemas.

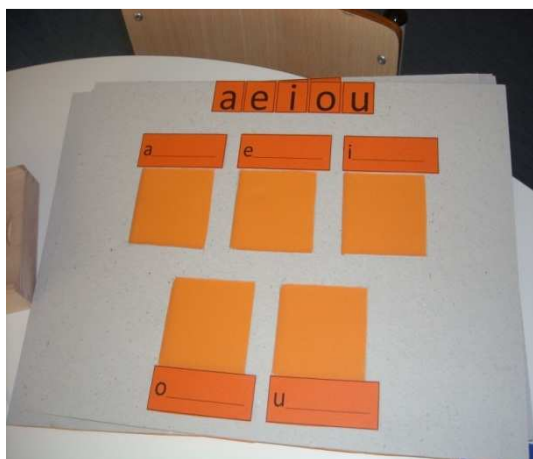


Imagem 1. Tabuleiro com vogais



Imagem 2. O aluno escolhe a imagem de acordo com a vogal inicial.

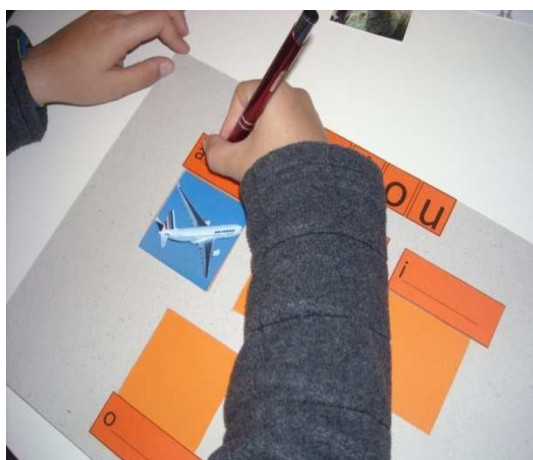


Imagem 3. Escreve a palavra associada à imagem.



Imagem 4. Procura outra imagem



Imagem 5. Continua o jogo com utilização de outros tabuleiros.

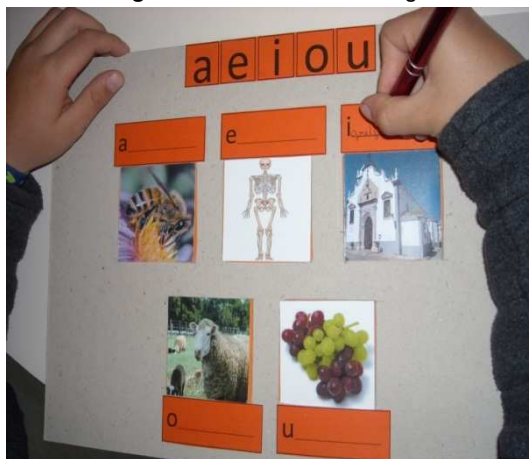


Imagem 6. Completa o tabuleiro

Jogo II “Palavras Cruzadas”

Objetivos

- Ler e compreender as frases do enunciado.
- Descobrir a palavra que traduz a respetiva frase.
- Escrever a palavra descoberta na cruzada.

Descrição do jogo

Existem 8 questões que o aluno terá de ler para proceder à descoberta da respetiva palavra. Cada questão está numerada de 1 a 8, sendo que, o aluno terá de fazer corresponder o número de cada questão ao número da cruzada para descobrir a palavra correta.

Resultados

O aluno realizou sem dificuldades as cruzadas a nível da compreensão do jogo, revelando unicamente dificuldades ao nível da aplicação de algumas consoantes como o S e Z.



Imagem 7. O aluno faz a leitura das frases em voz alta e tenta descobrir a palavra-chave para posteriormente a escrever

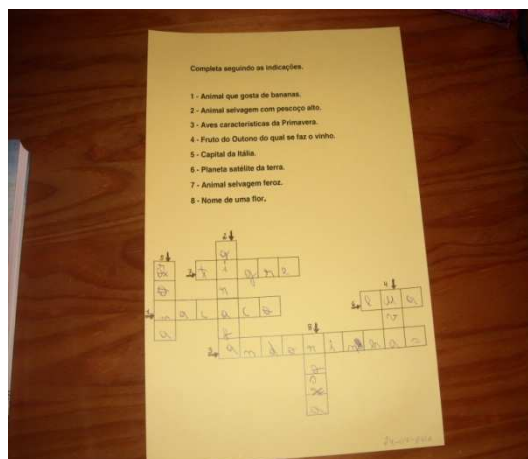


Imagem 8. O aluno completa a cruzada.

Jogo III “Caça às vogais”

Objetivo

- Conhecer as vogais
- Distinguir a diferença entre as vogais
- Aplicar as vogais

Descrição do Jogo

Neste jogo existem várias palavras com lacunas e uma serie de vogais recortadas e distribuídas aleatoriamente. O aluno tem de colocar a vogal adequada na palavra e completá-la.

Posteriormente é apresentado ao aluno uma tira vertical com as vogais e um conjunto de palavras com uma vogal em falta. O aluno ao deslizar a tira de cima para baixo irá descobrir as palavras possíveis de produzir.

Resultados

O aluno completou palavras utilizando todas as vogais. No entanto, sentiu dificuldades para completar algumas palavras, manifestando confusão na aplicação do **o/u** o que levou por vezes à troca entre estas duas vogais. Quanto à utilização da tira vertical para descobrir palavras, fê-lo sem dificuldades, descobriu várias palavras com as vogais tendo -se verificado um grande entusiasmo por parte do aluno.



Imagem 9. O aluno procura as vogais, fazendo a correspondência entre os sons e as letras.



Imagem 10. O aluno identifica e reconhece a vogal.



Imagem 11. O aluno completa as palavras.



Imagem 12. Trabalho final do aluno.

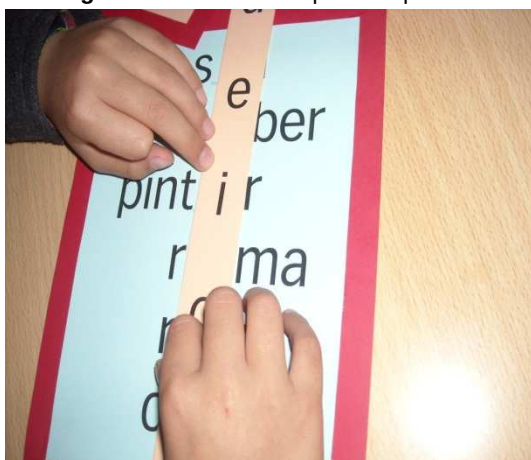


Imagem 13. O aluno utilizando a régua das vogais tenta construir várias palavras.

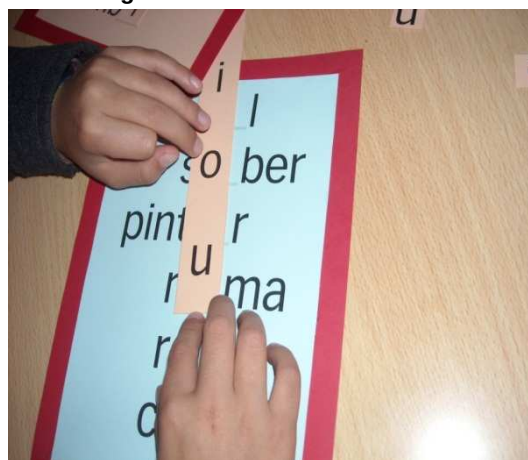


Imagem 14. O aluno experimenta por tentativas construir várias palavras com as diferentes vogais.

As Vogais **O** e **U**



Imagem 15. O aluno completa as palavras com as vogais o/u



Imagem 16. O aluno pronuncia oralmente as vogais com as respectivas palavras completadas.



Imagem 17. O aluno construiu todas as palavras com as respetivas vogais.

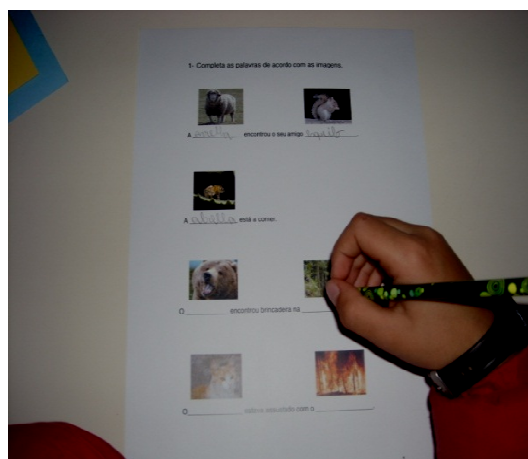


Imagem 18. O aluno continua a trabalhar as vogais O/U. Completa as frases preenchendo as lacunas em branco referente à imagem que está por cima.

Jogo IV “Divisão Silábica”

Objetivos

- Proceder à divisão silábica das palavras.
- Promover a capacidade de contar as sílabas das palavras.
- Capacidade de manipular as sílabas de uma palavra.

Descrição do jogo

Este jogo tem como objetivo proceder à divisão silábica das palavras. São apresentadas ao aluno várias imagens, este terá de utilizar sílabas móveis e formar palavras que correspondam às respetivas imagens.

Resultados

O aluno conseguiu realizar este jogo com sucesso, manifestou sempre uma grande motivação na construção das palavras, o facto de procurar as sílabas adequadas levou-o a uma constante descoberta, despertando-lhe grande interesse durante todo o jogo.



Imagem 19. O aluno procura as sílabas móveis que estão misturadas, para construir as palavras correspondentes à imagem apresentada



Imagem 20. O aluno constrói novas palavras com outros cartões contendo imagens diferentes.



Imagem 21. Jogo concluído - O aluno termina o jogo construindo todos os cartões.

Jogo V “Brincar com os ditongos”

Objetivo

- Conhecer e aplicar os ditongos

Descrição do jogo

São apresentados ao aluno uma serie de cartões, tendo cada cartão 5 a 6 palavras com espaços em branco para completar com os ditongos que lhes correspondem. O aluno tem vários ditongos à sua frente, na qual terá escolher os ditongos adequados à palavra que pretende completar.

Resultados

O aluno procurou os ditongos adequados para completar as palavras, não manifestou dificuldades na realização desta atividade.



Imagem 22. O aluno pronunciava os ditongos e tentava formar as palavras



Imagem 23. O aluno experimentou vários ditongos para a mesma palavra e por tentativas conseguiu chegar ao ditongo correto.

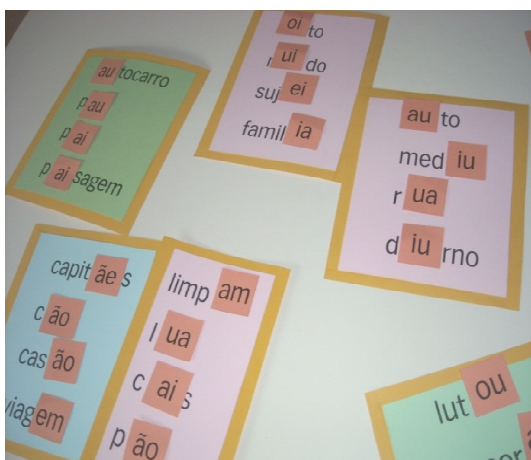


Imagem 24. O aluno demonstrou entusiasmo no jogo e conseguiu formar as palavras do tabuleiro.

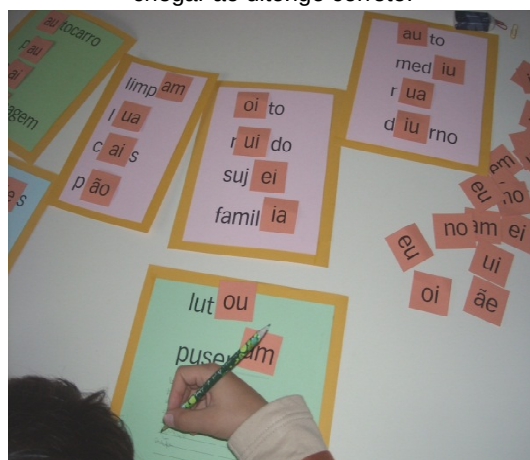


Imagem 25. O aluno no, final do jogo, escreveu todas as palavras.

Jogo VI “Jogo das quase iguais”

Objetivos

- Distinguir as letras graficamente semelhantes.
- Formar palavras.
- Fazer correspondência entre sons e letras.

Descrição do jogo

Este jogo é composto por uma serie de cartões, cada cartão tem 4 palavras para completar com a respetiva letra. São apresentadas uma grande variedade de letras móveis graficamente semelhantes distribuídas aleatoriamente, na qual o aluno terá de escolher as letras corretas para completar as palavras dos respetivos cartões.

Resultados

O aluno revelou algumas dificuldades na escolha de algumas letras para completar as palavras. No entanto, quando colocava a letra errada na lacuna da palavra, e quando alertado que não estava correto, facilmente detetava o erro e sozinho o corrigia.

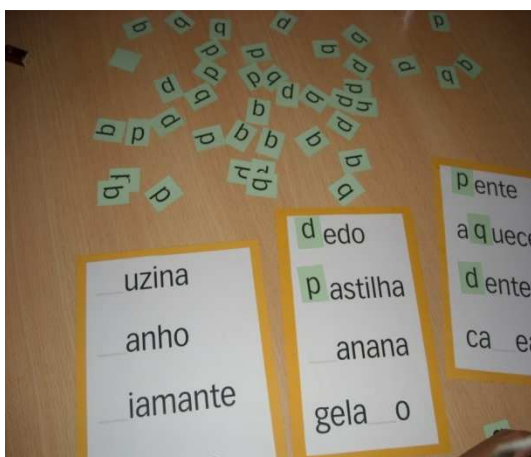


Imagem 26. Letras graficamente semelhantes são colocadas em cima da mesa, o aluno tenta formar palavras com as letras.



Imagem 27. O aluno por vezes confundia algumas letras, mas desde logo detetava o erro e corrigia

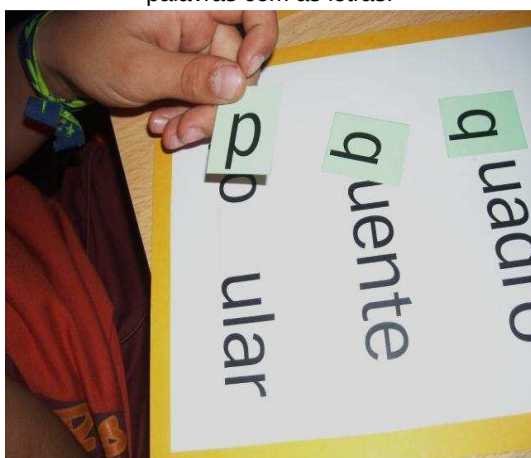


Imagem 28. O aluno colocava algumas letras invertidas.

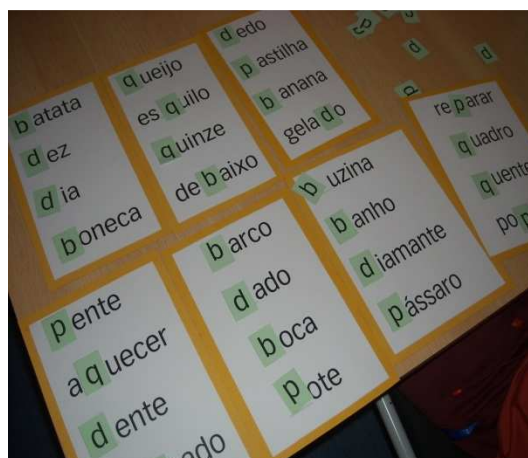


Imagem 29. O aluno corrigiu todos os erros e conseguiu completar todos os tabuleiros.

Jogo VII “Palavras escondidas”

Objetivos

- Reconhecer grupos consonânticos
- Formar palavras

Descrição do jogo

Primeiramente o jogo consiste em fazer um círculo em todos os grupos consonânticos existentes, identificar o som e pronunciar a palavra. Seguidamente, são fornecidos ao aluno vários cartões com palavras para completar com os vários grupos consonânticos. São igualmente apresentados vários grupos consonânticos móveis distribuídos de forma aleatória, na qual o aluno terá de identificar o grupo, pronunciar o seu som e procurar a palavra que começa com esse som.

Resultado

O aluno compreendeu o jogo, conseguiu completar todas as palavras tendo por vezes selecionado dois grupos consonânticos, colocando-os na lacuna da palavra, para assim escolher o grupo correto.



Imagem 30. O aluno faz um círculo à volta de cada grupo consonântico.



Imagem 31. O aluno identifica o som e pronuncia a palavra.

Jogo VIII “Brincar com as rimas”

Objetivos

- Consciência intrasilábica.
- Identificar as palavras que rimam.
- Ouvir e completar lengalengas.
- Completar as frases com palavras que rimam.

Descrição do jogo

O educador lê uma lengalenga completa ao aluno. Depois é dada ao aluno essa mesma lengalenga escrita, mas com espaços em branco para que o mesmo complete as lacunas. Seguidamente, são apresentados ao aluno cartões, cada cartão tem com 4 imagens em cima e 4 palavras escritas em baixo. O aluno terá de fazer corresponder com um traço a palavra / imagem que rimem.

Posteriormente são apresentados ao aluno vários cartões, cada cartão tem 6 palavras; 3 em cima e 3 em baixo, o aluno terá de ler as palavras e encontrar os sons que rimam fazendo um círculo nos sons que rimam.

Resultados

O aluno gostou bastante de encontrar os sons que rimavam, não revelando dificuldades em fazê-lo.

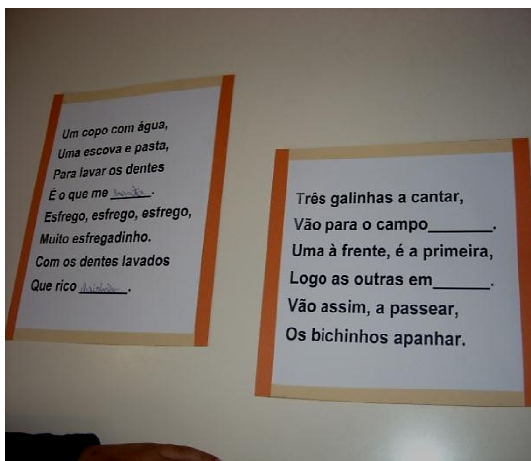


Imagem 35. O professor lê a lengalenga pausadamente e o aluno ouve com atenção.

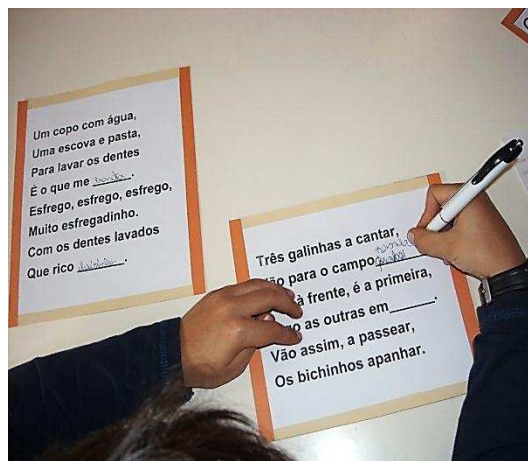


Imagem 36. O aluno tenta completar as palavras da lengalenga em falta para que rimem.

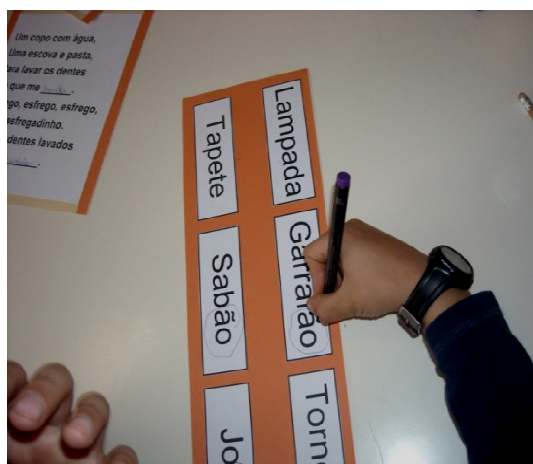


Imagem 37. O aluno tenta encontrar a semelhança sonora das palavras que rimam e pronuncia-as

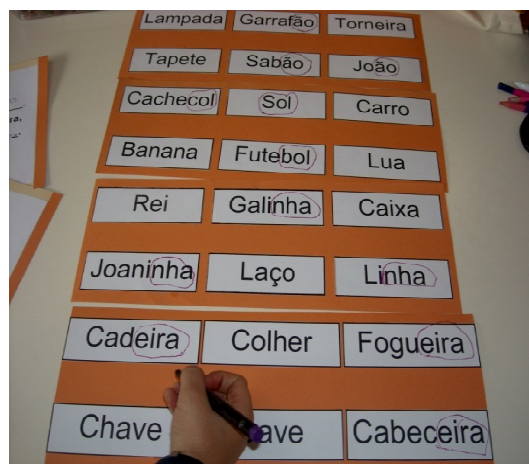


Imagem 38. Trabalho final - O aluno encontrou todos os sons das palavras que rimam.

Jogo IX “Jogo do dado”

Objetivos

- Jogar para aprender de forma lúdica
- Ler e compreender as questões escritas
- Aplicar os conhecimentos da leitura e da escrita dos conteúdos trabalhados
- Divisão silábica
- Consciência silábica
- Consciência intrasilábica
- Ditongos
- Vogais
- Rimas
- Consoantes

Descrição do jogo

O jogo do dado consiste em apresentar ao aluno um tabuleiro de letras, sendo este composto por 16 quadrados móveis, cada quadrado tem à frente uma letra do alfabeto e na parte detrás tem uma atividade, ou seja, exercícios de linguagem para o aluno resolver. Este jogo consiste em lançar um dado sobre o tabuleiro, por sua vez este dado irá cair sobre uma determinada letra. A seguir, o aluno retira a letra na qual caiu o dado e procede à realização do exercício, depois volta a colocar o quadrado no respetivo lugar virado ao contrário, ou seja, com a tarefa realizada, volta a lançar o dado sobre outra letra. O aluno vai repetindo este procedimento até completar todos os quadrados móveis.

Resultados

O aluno trabalhou diversos conteúdos de forma lúdica e sugestiva. O facto de os exercícios a resolver serem equacionados sob forma de jogo proporcionou ao aluno uma grande motivação, o facto de lançar o dado várias vezes sobre o respetivo jogo criou no aluno um grande desafio, sempre na expectativa de saber que exercício iria encontrar pela frente. O aluno neste jogo conseguiu realizar diversas aprendizagens, fê-lo de forma descontrída e entusiasmada.



Imagem 39. O jogo do dado.



Imagem 40. O aluno lançou o dado, de seguida retira o cartão.



Imagem 41. O aluno lê a tarefa.



Imagem 42. O aluno resolve a tarefa do jogo e volta a colocar o cartão no tabuleiro com a tarefa virada para cima.

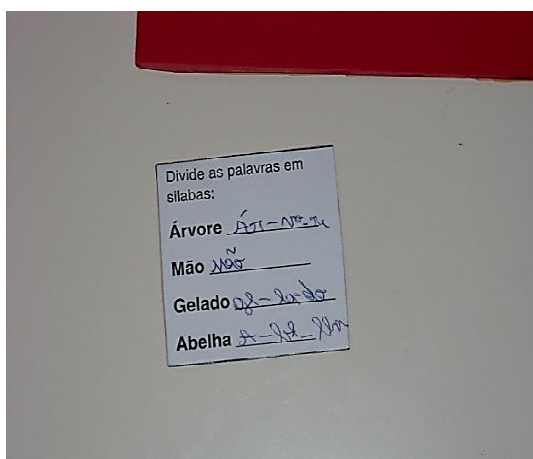


Imagem 43. O aluno completou um cartão, que neste caso correspondeu à divisão silábica das palavras.

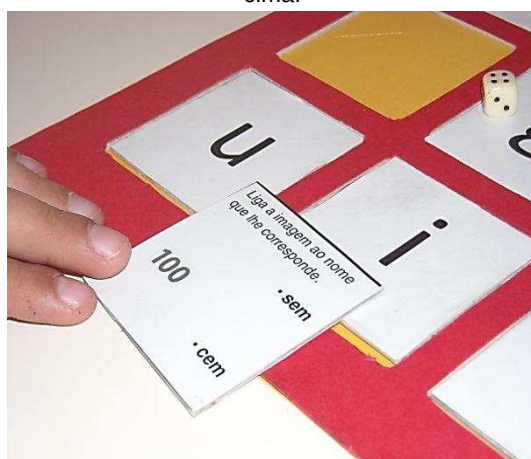


Imagem 44. O aluno lançou o dado novamente e retira novo cartão, com uma nova tarefa.



Imagem 45. O aluno completou um novo cartão, com a aplicação das vogais nas respetivas palavras.



Imagem 46. Novo cartão para completar com as consoantes s e z.



Imagem 47. Jogo do dado completo.

Jogo X “À procura das letras”

Objetivos

- Conhecer as letras do alfabeto
- Identificar vogais e consoantes
- Escrever palavras de acordo com imagens

Descrição do jogo

É apresentado um tabuleiro temático (Alimentos, transportes, animais, música...) ao aluno e um conjunto de letras móveis. O tabuleiro é composto por 6 imagens de alimentos, tendo cada alimento à sua frente as lacunas das respetivas letras para completar a palavra com o nome do respetivo alimento. O aluno observa a imagem, descodifica a palavra da imagem correspondente e vai à procura das letras móveis para colocar nos espaços em falta e formar a palavra. Repete o mesmo para as outras restantes imagens.

Resultados

O aluno revelou muito interesse pelo jogo, não tendo manifestado grandes dificuldades na procura das letras para formar as palavras.

Tabuleiro dos alimentos



Imagem 48. O aluno com base nas imagens procurou as letras para construir as palavras



Imagem 49. O aluno demonstrou entusiasmo no jogo e conseguiu formar todas as palavras do tabuleiro.



Imagem 50. Tabuleiro dos alimentos completo.

Tabuleiro dos transportes



Imagem 51. O aluno procurou as letras para construir as palavras de acordo com as imagens.



Imagem 52. O aluno conseguiu completar as palavras de acordo com as imagens.

Tabuleiro das animais



Imagem 53. O aluno repetiu os jogos anteriores, com temáticas diferentes: os animais.



Imagem 54. Tabuleiro completo.

Tabuleiro da música



Imagem 55. O aluno repetiu o jogo com outra temática: os instrumentos musicais.



Imagem 56. Tabuleiro completo.

Jogo XI “Jogo das palavras e sílabas”

Objetivos:

- Consciência silábica - promover a capacidade de omissão de sílabas (iniciais e finais)
- Identificação de palavras sem a sílaba inicial e final

Descrição do jogo

São apresentados ao aluno vários cartões, cada cartão tem uma palavra escrita na parte superior, e na parte inferior do mesmo cartão está essa mesma palavra dividida por sílabas, estando cada sílaba dentro de um círculo. Ao lado do aluno tem um conjunto com diversas palavras soltas escritas. Este jogo consiste em que o aluno retire uma determinada sílaba da palavra do cartão (1ª, 2ª ou 3ª sílaba) e procure na lista de palavras soltas escritas a palavra escrita sem a respetiva sílaba. Este procedimento vai sendo repetido várias vezes consoante o educador achar necessário.

Resultados

O aluno não revelou dificuldades na realização do jogo.



Imagem 57. Cartões com várias palavras escritas e com a divisão das mesmas por sílabas



Imagem 58. O aluno retira uma determinada sílaba do cartão (1ª, 2ª ou 3ª sílaba)



Imagem 59. O aluno procura entre as várias palavras soltas a palavra que obteve sem a respetiva sílaba



Imagem 60. Jogo concluído

Jogo XII “Vamos construir uma história”

Objetivos

- Proporcionar contextos propícios à leitura e à escrita.
- Desenvolver e estimular a curiosidade o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita.
- Desenvolver a criatividade.

Descrição do jogo

São apresentados ao aluno 7 cartões, cada cartão tem um tema da história, (amigos, inimigos, missão, heróis, onde vivem os heróis e espaço) sendo que, cada cartão apresenta 6 imagens e cada imagem tem um tópico com uma legenda. O aluno vai lançar o dado sobre cada tema e escrever dentro desse tema o tópico que saiu, para depois copiar a legenda para a sua história. A seguir, depois de ter os tópicos de cada tema começa a escrever a história com base nos tópicos, dando largas à sua imaginação para construir a sua história.

Resultados

O aluno revelou uma grande motivação na construção da história, tendo manifestado um grande interesse em escrever e posteriormente em ler, o que não era habitual, pois no que se refere à leitura sempre revelou pouca vontade em ler em voz alta.

Primeira história criada pelo aluno



Imagem 61. O aluno lança o dado para um cartão com um dos tópicos da história.



Imagem 62. O aluno seguidamente escreve a legenda onde caiu o dado referente ao tópico.

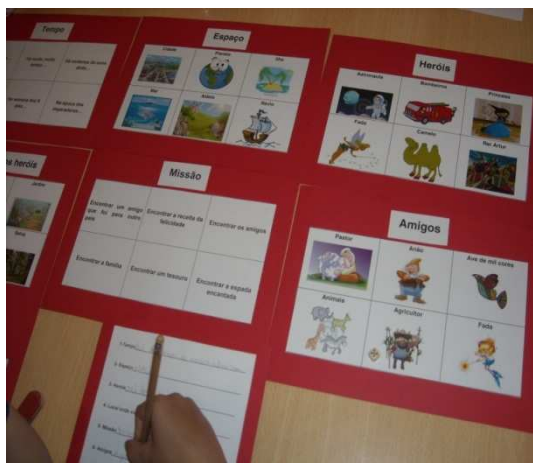


Imagem 63. O aluno repete o mesmo nos seguintes cartões e escreve todas as legendas na qual caiu o dado.

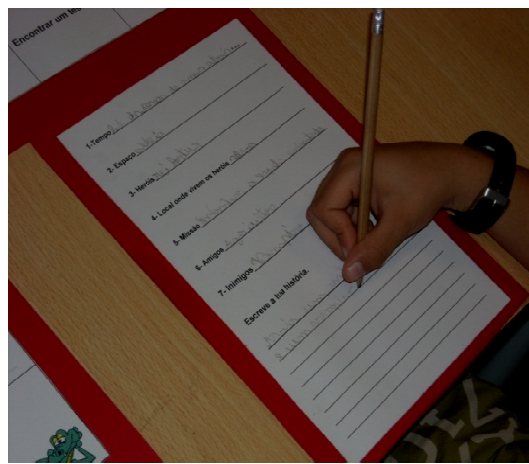


Imagem 64. Seguidamente começa a escrever a sua história tendo como ponto de partida os tópicos.

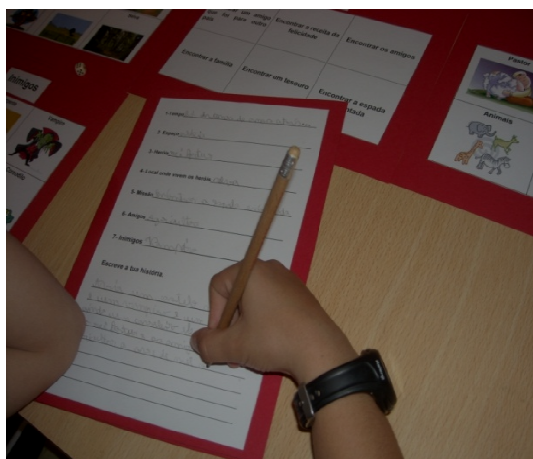


Imagem 65. O aluno partindo dos tópicos dá largas à sua imaginação e vai escrevendo a sua história.

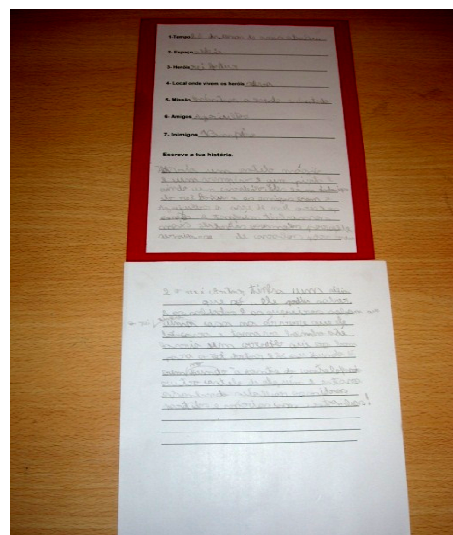


Imagem 66. O aluno terminou a história e leu em voz alta

Segunda história criada pelo aluno



Imagem 67. Jogo com 7 cartões. Cada cartão tem um tema da história. O aluno joga para encontrar um tópico de cada tema.



Imagem 68. Primeiramente, lança o dado sobre os temas



Imagem 69. A seguir, escreve a legenda do respetivo tópico na qual caiu o dado.



Imagem 70. No fim de escrever todas as legendas começa a escrever a sua história.

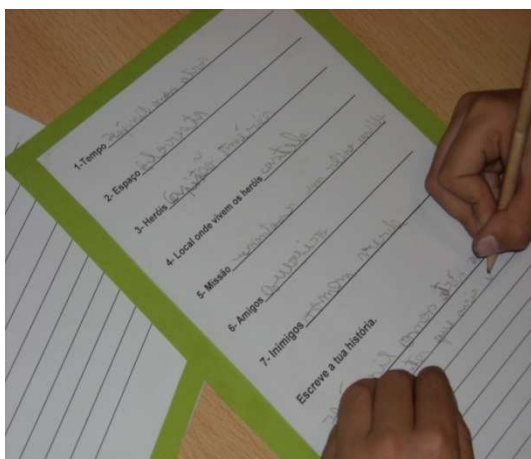


Imagem 71. O aluno escreve a sua história de acordo com os temas e tópicos sorteados.

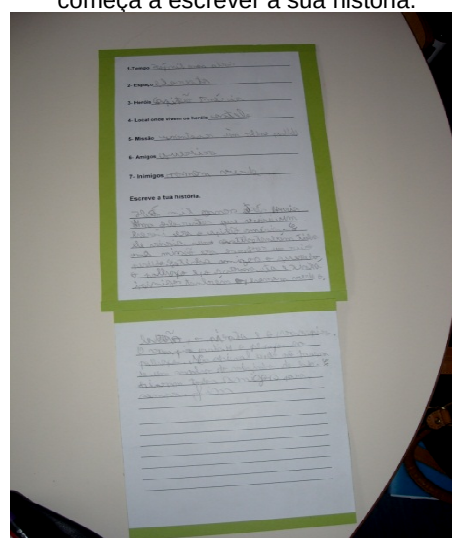


Imagem 72. Trabalho final do aluno – O aluno termina de escrever a sua história passando de seguida à sua leitura.

Jogo XIII “Ouvir e construir”

Objetivos

- Avaliar a Consciência da palavra.
- Promover a capacidade de ordenar as palavras de uma frase.
- Ordenar as frases logicamente.

Descrição do jogo

O professor pede ao aluno que preste atenção às palavras desordenadas que vai dizer. Em seguida, o aluno terá de ordenar as palavras de forma a construir uma frase com sentido.

Resultados

O aluno não revelou dificuldades em construir a frase com sentido.



Imagem 73. O aluno observa as palavras desordenadas.

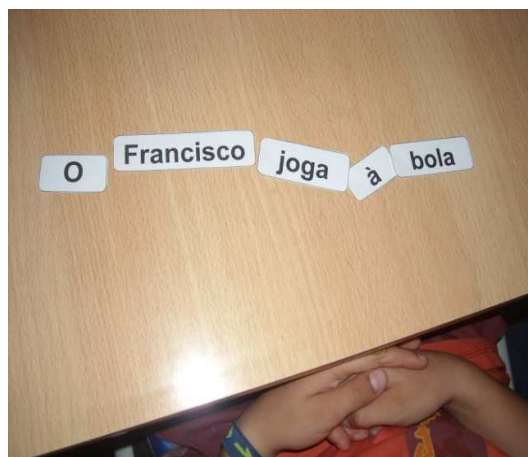


Imagem 74. O aluno ordena as palavras e constrói uma frase com sentido.

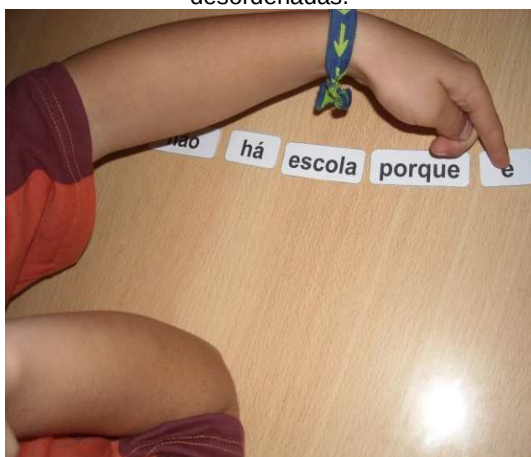


Imagem 75. O aluno constrói outra frase.

Apresentação e discussão dos resultados

Para facilitar a apresentação e discussão dos resultados foram criadas algumas grelhas. Grelhas estas, que permitem perceber a organização do teste diagnóstico, ou seja, as diversas categorias e os objetivos. Permitem igualmente, analisar os resultados dos dois testes aplicados ao aluno.

Os dados recolhidos permitem dar a conhecer as dificuldades do aluno antes e depois da implementação do projeto. Estes dados possibilita-nos compreender se os jogos de linguagem dinamizados com o aluno conseguiram superar algumas dificuldades detetadas.

A Grelha 2 permite percebermos a organização do teste diagnóstico aplicado ao aluno. O teste era constituído por várias categorias; a Maturidade Percetiva, o Desenvolvimento Motor, a Linguagem Oral e Escrita e a Consciência Fonológica. Deste modo, cada categoria tinha como objetivo detetar as dificuldades do aluno na respetiva área. Esta tabela mostra-nos também a quantidade de questões formuladas por cada categoria.

Grelha 2. Categorias / objetivos

Categoria	Objetivos	Questão
Maturidade percetiva - Visual - Auditiva - Lateralidade	Diagnosticar dificuldades na maturidade percetiva a nível visual, auditivo e na lateralidade	1. a), b) a), b) a), b)
Orientação espaço-temporal	Diagnosticar dificuldades de orientação espaço-temporal. Reconhecimento dos conceitos básicos temporais (meses, ano)	2. a)
Desenvolvimento motor - Motricidade fina	Diagnosticar dificuldades na coordenação dos movimentos manuais.	3. a) b)

A grelha continua na página seguinte

Linguagem Compreensão oral e escrita	Diagnosticar dificuldades relativas às técnicas básicas.	4. a)
- Identificar vogais	Codificação oral do signo gráfico. Descodificação – codificação do signo gráfico.	b) c) d)
- Identificar letras semelhantes	Descodificação do símbolo oral (fonema) Codificação do símbolo gráfico (grafema)	a) b) c)
- Letras semelhantes mas com diferente orientação espacial.	Reconhecimento de posições espaciais das letras.	a) b) c) d)
Consciência fonológica - Consciência silábica: contagem de sílabas - Divisão silábica/ - Identificação de rimas	Diagnosticar as dificuldades do aluno em segmentar a palavra em sílabas. Pronunciar a palavra e contar as sílabas. Divisão silábica Identificar os sons iguais	5. a) b) c)

Níveis de Dificuldades: N (Nenhum), P (Pouco), A (Algum), M (muito)

Relativamente à Grelha 3 (que se segue) podemos observar os resultados do 1º teste diagnóstico realizado pelo aluno antes da implementação do projeto, ou seja, antes da aplicação dos jogos de linguagem.

Como se pode observar nas categorias da Maturidade Percetiva a nível visual e auditiva não se registaram nenhuma dificuldades na realização dos exercícios, ou seja, o nível de dificuldade foi **N** (Nenhum). Quanto à Lateralidade verificou-se que o aluno não respondeu a todas as questões corretamente, tendo errado uma questão, correspondendo ao nível de dificuldade **P** (Pouco).

Na categoria Espaço-Temporal o aluno não manifestou dificuldades em realizar as questões, tendo respondido a todas corretamente, nível de dificuldade **N** (nenhum).

No Desenvolvimento Motor o aluno também respondeu corretamente a todas as questões, correspondendo ao nível de dificuldades **N** (Nenhum).

Na Linguagem Oral/ Escrita o aluno respondeu sem dificuldades na maioria das categorias exceto na questão (Completar as palavras com as Vogais **o/u**) correspondendo ao nível de dificuldade **A** (Algum) tendo acertado a menos de metade das questões.

Ainda na categoria da linguagem houve uma questão na qual manifestou alguma dificuldade: ligar imagem à 1ª letra de seu nome (consoantes **m/n**) que corresponde ao nível de dificuldade **P** (Pouco), tendo acertado a mais de metade das questões. Ainda nesta categoria na questão: ligar imagem à 1ª letra de seu nome. (consoantes **t/f**) o nível de dificuldades foi **N** (Nenhum) tendo acertado a todas as questões.

Relativamente à categoria da Consciência Fonológica o aluno na contagem das sílabas e na divisão silábica acertou a mais de metade das questões correspondendo ao nível de dificuldade **P** (Pouco).

Grelha 3. Resultados do 1º teste diagnóstico

Categorias		Subcategoria 1º Teste diagnóstico	Nível de dificuldade
1. Maturidade percetiva	Visual	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Auditiva	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Lateralidade	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	P (Pouco)
2. Orientação espaço-temporal	Reconhecimento de conceitos básicos.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
3. Desenvolvimento Motor	Motricidade fina (controle dos movimentos manuais)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)

4. Linguagem oral/escrita	Troca de vogal e encontrar nova palavra.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Completar as palavras com as Vogais o/u	Respondeu corretamente a menos de metade das questões	A (Algum)
	Retirar a consoante de acordo com a imagem	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Ligar imagem à 1ª letra de seu nome. (Consoantes m/n)	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões.	P (Pouco)
	Ligar imagem à 1ª letra de seu nome. (consoantes t/f)	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	N (Nenhum)
	Pintar letras iguais.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Ligar cada imagem à 1ª letra do seu nome.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Diferenciar Letras p/d	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Descobrir os nomes de animais nas cruzadas.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Identificar Letras iguais com cores diferentes.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
5. Consciência fonológica	Contagem de sílabas	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões.	P (Pouco)
	Divisão silábica	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões.	P (Pouco)
	Consciência intrasilábica-palavras que rimam	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)

Níveis de Dificuldades: **N** (Nenhum), **P** (Pouco), **A** (Algum), **M** (muito)

Na Grelha 4 podemos observar os resultados do 2º teste diagnóstico aplicado ao aluno após a implementação dos jogos de linguagem. Estes jogos tiveram como ponto de partida os resultados das dificuldades do aluno detetadas no 1º teste diagnóstico.

Assim, neste 2º teste nas categorias da Maturidade Perceptiva: visual, auditiva e lateralidade o aluno não demonstrou dificuldade na resolução das questões, o nível de dificuldade foi **N** (nenhum), respondeu corretamente a todas as questões.

Na categoria referente ao Desenvolvimento Motor o resultado relativamente ao nível de dificuldade foi igualmente **N** (Nenhum) respondeu corretamente a todas as questões.

Quanto à Linguagem Oral/ Escrita na sua maioria o aluno respondeu sem dificuldades, no entanto, houve algumas exceções: na questão: completar as palavras com as vogais **o/u**, o nível de dificuldade foi **P** (Pouco), respondeu corretamente a mais de metade das questões.

Ainda na categoria da Linguagem houve duas questões na qual manifestou alguma dificuldade: ligar imagem à 1ª letra de seu nome (consoantes **m/n**) sendo o nível de dificuldades **P** (Pouco), tendo acertado a mais de metade das questões. Ainda nesta categoria na questão: ligar imagem à 1ª letra de seu nome (consoantes **t/f**) o nível de dificuldades foi **P** (Pouco) tendo acertado igualmente a mais de metade das questões.

Na categoria relativo à Consciência Fonológica o aluno na contagem das sílabas e na divisão silábica acertou em todas as questões correspondendo ao nível de dificuldade **N** (Nenhum).

Grelha 4. Resultados do 2º teste diagnóstico

Categorias		Subcategoria 2º Teste diagnóstico	Nível de dificuldade
1. Maturidade perceptiva	Visual	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Auditiva	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Lateralidade	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
2. Orientação espaço-temporal	Reconhecimento de conceitos básicos.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
3. Desenvolvimento Motor	Motricidade fina (controle dos movimentos manuais)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)

4. Linguagem oral/escrita	Troca de vogal e encontrar nova palavra.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Completar as palavras com as Vogais o/u	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	P (Pouco)
	Retirar a consoante de acordo com a imagem	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Ligar imagem à 1ª letra de seu nome. (Consoantes m/n)	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões.	P (Pouco)
	Ligar imagem à 1ª letra de seu nome. (consoantes t/f)	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	P (Pouco)
	Ligar cada imagem à 1ª letra do seu nome.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Diferenciar Letras p/d	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Descobrir os nomes de animais nas cruzadas.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Identificar Letras iguais com cores diferentes.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
5. Consciência fonológica	Contagem de sílabas	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Divisão silábica	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)
	Consciência intrasilábica- palavras que rimam	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)

Níveis de Dificuldades: **N** (Nenhum), **P** (Pouco), **A** (Algun), **M** (muito)

Na grelha que se segue (Grelha 5) podemos observar os resultados dos dois testes diagnósticos realizados pelo aluno em fases diferentes (o **1º teste** antes da implementação dos jogos de linguagem e o **2º teste** depois da implementação dos mesmos).

Esta grelha permite-nos estabelecer uma relação entre os resultados do 1º e do 2º teste de diagnóstico. Assim sendo, a nível da **Maturidade Percetiva** no 1º teste podemos observar que quer a nível visual, quer a nível auditivo, o aluno respondeu corretamente a todas as questões que corresponde a um nível de dificuldade **N** (Nenhum). No 2º teste e nas mesmas categorias os resultados foram os mesmos, não havendo dificuldades nesta área a assinalar.

No entanto é de salientar que ainda a nível da **Maturidade Percetiva** mas relativamente à Lateralidade o aluno no 1º teste não resolveu corretamente todas as questões, verificou-se uma certa dificuldade no reconhecimento da direita/esquerda, correspondendo ao nível de dificuldade **P** (Pouco), enquanto no 2º teste resolveu todas as questões sem dificuldade, ou seja, nível de dificuldade **N** (Nenhum).

Na categoria **Espácio-Temporal** o aluno conseguiu responder a todas as questões sem dificuldade nos dois testes, o que corresponde ao nível de dificuldade **N** (Nenhum). Quanto ao **Desenvolvimento Motor**, mais concretamente na área da Motricidade Fina o aluno resolveu igualmente com sucesso todas as questões em ambos os testes, correspondendo ao nível de dificuldade **N** (Nenhum).

Relativamente à categoria da **Linguagem Oral / Escrita** verificaram-se diferenças mais significativas com especial relevância na parte onde é pedido ao aluno que complete as palavras com as vogais **o/u**. Aqui, como se pode observar há uma maior discrepância do 1º teste para o 2º teste, ou seja, o aluno no 1º teste revelou dificuldades acentuadas na realização deste exercício, não conseguindo distinguir a aplicação destas duas vogais. Assim no 1º teste errou mais de metade das questões que corresponde ao nível de dificuldade **A** (Algum). Ora, no segundo teste houve uma melhoria, uma vez que o aluno acertou mais de metade das questões, ou seja, nível de dificuldade **P** (Pouco).

Na questão: ligar a imagem à primeira letra do seu nome com as (consoantes **m/n**) o aluno manifestou em ambos os testes o mesmo nível de dificuldade **P** (Pouco), tendo acertado a mais de metade das questões. Outra questão idêntica: ligar a imagem à primeira letra do seu nome com as consoantes **t/f**) no 1º teste o aluno acertou em todas as questões, ou seja um nível de dificuldade **N** (nenhum), enquanto no 2º teste o aluno revelou alguma dificuldade correspondendo a um nível de dificuldade **P** (pouco) tendo respondido corretamente a mais de metade das questões.

Em todas as restantes questões relativas a esta categoria o aluno quer no 1º ou no 2º teste não revelou dificuldades em realizar as questões correspondendo a um nível de dificuldade **N** (Nenhum) tendo respondido corretamente a todas a questões.

Por último e referente à categoria da **Consciência Fonológica** pode-se observar algumas diferenças entre o 1º e o 2º teste realizado pelo aluno. No 1º teste nas questões da

contagem das sílabas e na divisão silábica o aluno revelou algumas dificuldades, apesar de ter respondido corretamente a mais de metade das questões, ou seja, um nível de dificuldade **P** (Pouco). Enquanto no 2º teste não foram registadas dificuldades, o aluno resolveu todas as questões sem dificuldade, ou seja, o aluno não revelou dificuldades na resolução das mesmas questões o que corresponde ao nível de dificuldade **N** (Nenhum).

Grelha 5. Resultado do 1º e do 2º teste diagnóstico

Categorias		Subcategorias 1º Teste	Subcategorias 2º Teste	Nível de dificuldade	
				1º teste	2º teste
1. Maturidade percetiva	Visual	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Auditiva	Respondeu corretamente a todas as questões	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Lateralidade	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	P (Pouco)	N (Nenhum)
2. Orientação espaço-temporal	Reconhecimento de conceitos básicos.	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
3. Desenvolvimento Motor	Motricidade fina (controle dos movimentos manuais)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
4. Linguagem oral/escrita	Troca de vogais	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Som das vogais	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Completar as palavras com as Vogais o/u	Respondeu corretamente a menos de metade das questões (M)	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	A (Algum)	P (Pouco)
	Retirar consoante de acordo com a imagem	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)

	Ligar imagem á 1ª letra do seu nome (consoantes m/n)	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	P (Pouco)	P (Pouco)
	Ligar imagem á 1ª letra do seu nome (consoantes t/f)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	N (Nenhum)	P (Pouco)
	Pintar letras iguais	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Ligar cada imagem á 1ª letra do seu nome	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Diferenciar letras p/d	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Descobrir nomes de animais nas cruzadas	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
	Identificar letras iguais com cores diferentes	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)
5. Consciência fonológica	Contagem de sílabas	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	P (Pouco)	N (Nenhum)
	Divisão silábica	Respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	P (Pouco)	N (Nenhum)
	Consciência intrasilábica-palavras que rimam	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	Respondeu corretamente a todas as questões (N)	N (Nenhum)	N (Nenhum)

Níveis de Dificuldade: N (Nenhum), P (Pouco), A (Algum), M (muito)

Depois de analisadas todas as categorias avaliadas nos dois testes de diagnósticos, considerou-se pertinente destacar e explanar através do gráfico 1, as categorias em os resultados dos testes de diagnóstico revelam alterações. De acordo com o observado destacam-se progressos nas seguintes categorias:

- **Maturidade Percetiva** (lateralidade)

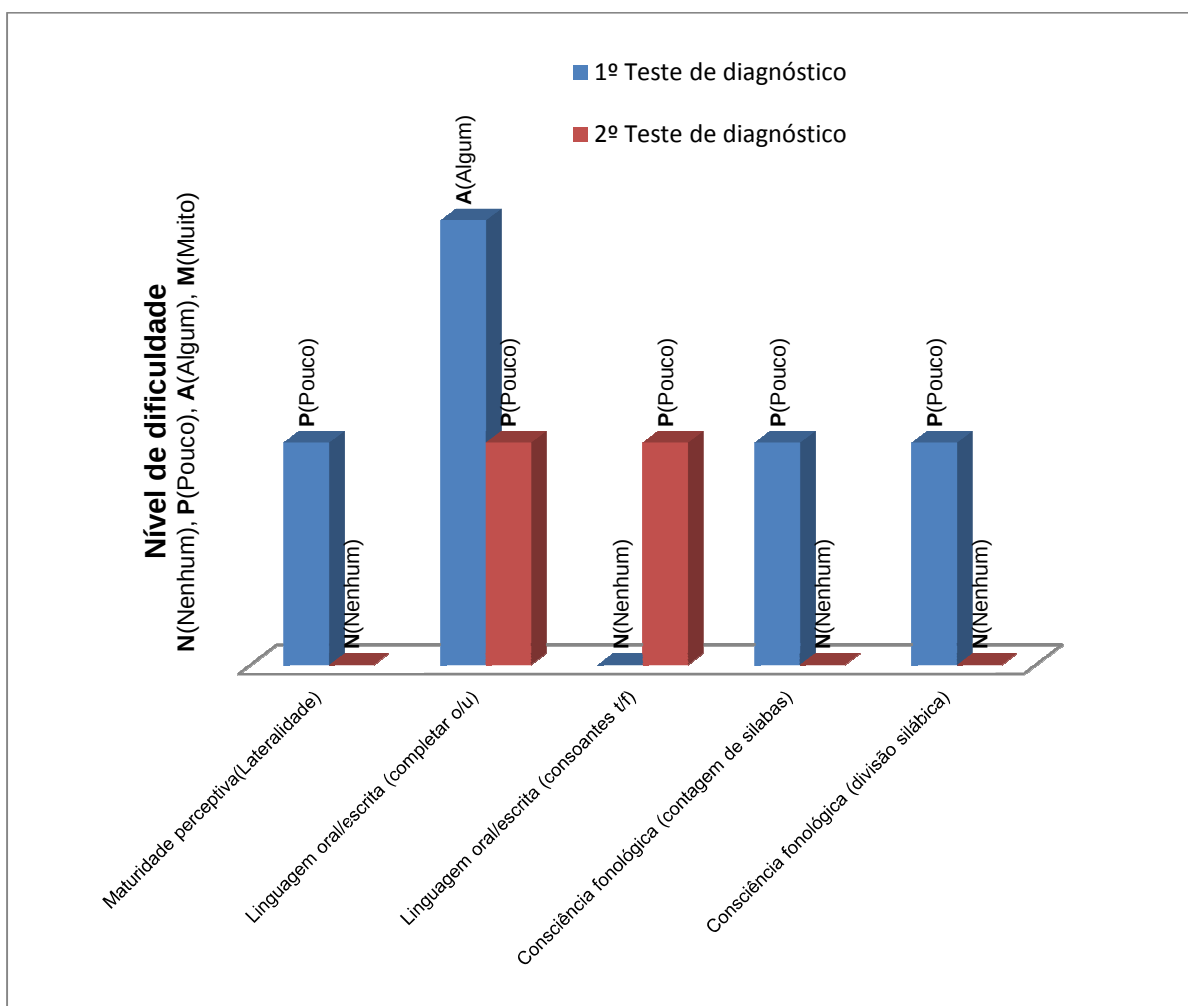
- **Linguagem Oral/Escrita** (completar as palavras com as Vogais **o/u**)
- **Consciência Fonológica** (contagem de sílabas)
- **Consciência Fonológica** (divisão silábica)

Contudo importa salientar que na categoria:

- **Linguagem Oral/Escrita** (ligar imagem à 1ª letra do seu nome (consoantes **t/f**)

Os resultados do segundo teste de diagnóstico apontam para um retrocesso na devida competência de resolução do exercício proposto. Ressalta-se, que durante a realização dos jogos de linguagem o aluno não manifestou qualquer dificuldade nesta área (conforme registos efetuados na grelha de registo não sistemática). O facto de o aluno ter errado no exercício, pode estar relacionado uma possível falta de concentração.

Gráfico 1. Comparação dos resultados entre 1º e 2º teste de diagnóstico



Conclusão

Como sabemos as dificuldades de aprendizagem na área da leitura e da escrita são frequentes nalguns alunos nas nossas escolas e sendo a área da leitura e da escrita uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, torna-se imprescindível que professores e educadores estejam atentos aos seus alunos, de forma a detetarem atempadamente os primeiros sinais de alerta.

O presente estudo apresentou as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita de um aluno, propondo algumas práticas pedagógicas que neste caso foi a aplicação de jogos de linguagem, com o objetivo de testar a sua relação com o processo de aquisição da leitura e da escrita deste mesmo aluno.

Desta forma, para detetar as dificuldades do aluno foi importante a aplicação de um teste de diagnóstico, de modo a identificar quais as suas maiores dificuldades. Partindo do princípio de que os jogos seriam um ponto do seu interesse, uma vez que de uma forma geral estes recursos costumam ser do agrado das crianças, pensou-se utilizá-los como estratégia para superar as suas dificuldades detetadas na leitura e na escrita.

Como se pode observar neste estudo implementou-se uma serie de jogos de linguagem que tiveram como ponto de partida as dificuldades detetadas após a realização do 1º teste de diagnóstico realizado pelo aluno. As maiores dificuldades detetadas foram nível da categoria da Linguagem Oral / Escrita, mais concretamente na aplicação das vogais **o/u** e nalgumas consoantes **m/n** e **t/f**. Foram igualmente detetadas algumas dificuldades na categoria da Consciência Fonológica: contagem e divisão silábica.

Assim, foi a partir destas dificuldades que foram construídos os jogos de linguagem com o intuito de proporcionar práticas pedagógicas lúdicas que pudessem contribuir para um melhor sucesso na aprendizagem do aluno. No desenvolvimento deste estudo, verificou-se que os jogos de linguagem criaram desde início um interesse e uma motivação acrescida pela aprendizagem. Assim sendo, o aluno revelou sempre boa disposição e “um querer fazer” que só por si pensa-se que foi um fator facilitador para o desenvolvimento dos jogos.

Após a aplicação dos jogos de linguagem ao aluno e mediante os resultados do 2º teste de diagnóstico realizado, constatou-se que estes ajudaram na melhoria das áreas onde foram verificadas as maiores dificuldades do aluno aquando a realização do 1º teste. No entanto, o aluno ainda continuou a revelar algumas dificuldades principalmente na aplicação das vogais **o/u**, mas com algumas melhorias, como pudemos observar nos dados recolhidos. Enquanto no 1º teste de diagnóstico respondeu corretamente a menos de metade das questões revelando alguma dificuldade, no 2º teste respondeu corretamente a mais de metade das questões revelando pouca dificuldade.

Foi notório igualmente uma pequena melhoria na categoria da Consciência Fonológica referente à contagem e divisão silábica. No 1º teste o aluno respondeu corretamente a metade ou mais de metade das questões revelando pouca dificuldade enquanto no 2º teste não revelou qualquer dificuldade.

Outro aspeto igualmente importante foi o facto de aquando a realização do 1º teste de diagnóstico se observou que o aluno quando lia as questões em voz alta, estava inibido, contraído e fazia uma leitura hesitante e sílabada, talvez isso tivesse acontecido pelo facto do aluno ainda não se sentir à vontade com o professor investigador. No entanto, quando realizava um dos jogos de linguagem, Jogo XII “ Vamos Construir Uma História” (ver cap. IX), o aluno escreveu a sua história de uma forma lúdica e divertida, onde foi visível uma melhoria na aplicação das vogais o/u e após a sua conclusão quando leu em voz alta foi notório um à vontade, um querer ler e uma grande satisfação por dar a conhecer o seu trabalho, sendo a leitura um pouco mais fluente.

Este jogo foi repetido, contudo com personagens diferentes e mais uma vez se observaram progressos, tanto ao nível da leitura como da escrita.

Importa salientar que na categoria da Linguagem Oral /Escrita quando era pedido ao aluno para (ligar a imagem à primeira letra do seu nome com as consoantes t/f) no 1º teste o aluno acertou em todas as questões, não revelando dificuldades, enquanto no 2º teste o aluno revelou alguma dificuldade. Pensa-se que esta alteração pode dever-se talvez a uma distração do aluno, ou falta de concentração, pois não foi notório durante a realização dos jogos de linguagem que o aluno tivesse agravado as dificuldades nestas consoantes.

Não se pode deixar de referir que o aluno em estudo revelava sempre uma grande curiosidade em saber qual o jogo que iria ser feito na sessão seguinte, pensa-se que isto demonstra que os jogos despertaram mais interesse pela aprendizagem, ajudando o aluno a participar de forma ativa, e a promover a sua autoconfiança. Daí que a aprendizagem quando desenvolvida a partir de situações significativas para os alunos, ou seja, quando decorrem dos seus interesses e das suas necessidades, ganham um maior sentido, podendo produzir novas significações.

Não se querendo de forma alguma afirmar que estes jogos foram a solução para as dificuldades deste aluno, mas sim que contribuíram para que o aluno fosse ultrapassando progressivamente algumas das suas dificuldades. No entanto, muito ainda existia a fazer, para obter resultados mais positivos.

A implementação destes jogos de linguagem revelou alguns resultados positivos, pois o aluno trabalhou os vários conteúdos curriculares de forma lúdica e sugestiva ultrapassando algumas das dificuldades na leitura e na escrita. É importante salientar também que o aluno em estudo manifestou sempre interesse e motivação pela

aprendizagem. Por todas as razões já mencionadas pensa-se que os objetivos deste projeto foram atingidos, uma vez que, os dados recolhidos mostram que os jogos de linguagem tiveram uma relação positiva com o processo de aquisição da leitura e da escrita no aluno em estudo.

Desta forma, este estudo revelou-se compensatório, não somente para o aluno, como também para a professora investigadora, isto porque, esta experiência trouxe um maior enriquecimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Quanto às limitações deste estudo, sem dúvida, que uma das principais limitações deveu-se ao fator tempo, ou seja, é claro que seria importante um período mais longo para dar continuidade a este projeto, para ir acompanhando o aluno gradualmente e aplicando testes com um maior nível de dificuldade. Também se considera que o facto deste estudo ter sido realizado com um só aluno trouxe algumas limitações, pois se tivesse sido aplicado a um maior número de crianças certamente poderia ter um maior conhecimento sobre a sua eficácia.

Em suma, todos os alunos são diferentes, o que resultou com este aluno, poderá não surtir efeito noutro com as mesmas dificuldades, contudo cabe aos profissionais na área da Educação Especial envolver os alunos disléxicos em ambientes de aprendizagem que os apoie e os inspire, de forma a ajudá-los a usufruir dos seus pontos fortes, para assim ultrapassar os seus pontos fracos. É importante que se continue a investir nestas e noutras práticas pedagógicas inovadoras que ajudem a criança disléxica a aprender, a aumentar a sua auto estima, sempre com o objetivo de ajudar a superar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Bibliografia

- Almeida, M. (2005). *Caminho para a Inclusão Humana: Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Ainscow, M; Porter, G; Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas: Desenvolvimento Curricular Na Educação Básica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amella, J. (1997). *Aprender: O Desenvolvimento da Inteligência*. Lisboa: Marina Editores.
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura: Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Bomtempo, E ; Et. Al. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*: Cortez
- Cardoso, C; Henriques, V. (1997). *Análise e Apresentação de Dados Qualitativos: Área Interdisciplinar*. Lisboa: Texto Editora.
- Capucha, L. (2010). *Inovação e Justiça Social: Políticas Ativas para a Inclusão Educativa*. Lisboa: Sociologia.
- Carvalho, O; Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva: Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Chaves, E. (2001). *Introdução à Educação Especial*. Vila Real: Sector Editorial dos SDE.
- Colomber, T; Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto: Alegre Artmed S.A Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Lisboa: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Cortesão, L; et al. (1995). *E agora tu dizias que...* Editora. Lisboa.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda.
- Cruz; V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda.
- DECRETO-LEI n.º3/2008. “D.R. I Série”. 4 (2008-01-07) 154-164.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Freitas, M. J; Alves, D; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Karli, P. (1995). *O Cérebro e a Liberdade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Kishimoto, T. M. (2003). *O jogo e Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Lopes, J. A. (1998). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Lopes, J. A; Et al. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Lisboa: Quarteto Edições.
- Macedo, L; Petty, A. L. S; Passos, N.C. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, Aprender a ler*. Um Guia para Pais e Educadores. Lisboa: Texto editora.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições.
- Oliveira, L; Pereira, A.M.S; Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pais, N; Santos, L; Viegas, F. (1998). *Cultura Lúdica, Tradição e Modernidade*. Lisboa: Apoio do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, R. S. (2008). *Dislexia e Disortografia: Programa de Intervenção e Reeducação I e II*. Lisboa: Guide - Artes Gráficas, LDA.
- Pereira, R. S. (2011). *Programa de Neurociência: Intervenção em Leitura e Escrita*: Lisboa: Psicosoma.
- Piaget, J; Chomsky, N. (1987). *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A; Baptista, A. I. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação, Estratégias*. Lisboa: Quarteto Edições.
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Rocha, B.P. (2004). *A Criança Disléxica*. Lisboa: Fim de século Edições.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Rooyackers, P. (2003). *100 Jogos de Linguagem*. Lisboa: Asa Editora.
- Santos, Elvira Moreira. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Lisboa: Texto Editora,Lda.
- Serra, H; Alves, T. O. (2008). *Cadernos de Reeducação Pedagógica: Dislexia 2*. Lisboa. Porto Editora.
- Silva, F.T.G.T. (2004). *Lado a Lado: Experiencias com a Dislexia*. Lisboa: Texto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sucena, A; Castro, L. S. (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Sutherland, P. (1998). *O Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tilstone, C; Florian, L; Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos Instituto Piaget.
- Torres, M. R; Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Accão na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições sílabo.

Apêndices

Índice de Apêndices

Apêndice 1 Teste de diagnóstico (versão professor investigador)

Apêndice 2 Teste de diagnóstico (versão aluno)

Apêndice 3 Grelha de registo

Apêndice 4 Pedido de autorização ao Agrupamento de escolas

Apêndice 5 Pedido de autorização ao E. Educação

Apêndice 1

Escola: _____

Aluno: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

Data da avaliação: ____/____/____

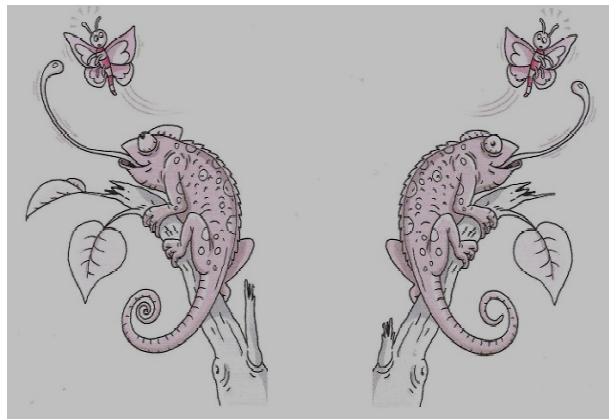
Professor/avaliador _____

Teste de Diagnóstico

1.Maturidade Percetiva

Visual

- a) O avaliador pede ao aluno para descobrir as 6 diferenças entre as imagens simétricas.



In serra e Alves, 2008:38

b) O avaliador pede ao aluno que observe a imagem e responda ao questionário.



Depois de observares cuidadosamente a imagem anterior responde às seguintes perguntas.

- Quantos alunos estão a ler? _____
- Como é a saia da menina que está no quadro? _____
- O cabelo da professora é liso ou encaracolado? _____
- Quantos alunos usam óculos? _____
- A porta da sala está aberta ou fechada? _____
- Quantos lápis estão caídos no chão? _____

Auditiva

- a) O avaliador pede ao aluno que preste atenção à frase desordenada que este vai dizer. Em seguida pede ao aluno que a ordene de forma a construir uma frase com sentido.

Come	menina	a		
Luís	muro	o	saltou	o
leite	gato	o	bebe	

In Catarina rios,2011:67

- b) O avaliador diz uma frase em voz alta. De seguida pede ao aluno que repita a mesma frase omitindo a última palavra e que diga como essa ficou e assim sucessivamente até a frase ficar reduzida a uma palavra.

O senhor estava a cantar quando apareceu a menina

O senhor estava a cantar quando apareceu a.....

O senhor estava a cantar quando apareceu.....

O senhor estava a cantar quando.....

O senhor estava a cantar.....

O senhor estava

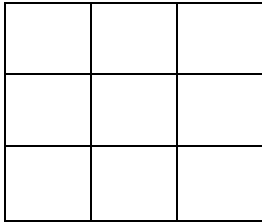
O senhor.....

O

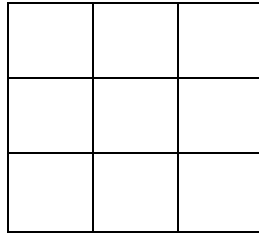
In catarina rios,2011:62

Lateralidade

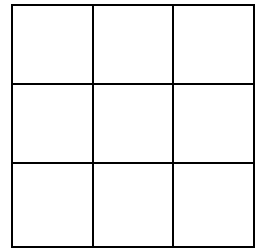
- a) O avaliador pede ao aluno que desenhe no espaço que se indica em cada quadrado, uma letra do alfabeto à sua escolha.



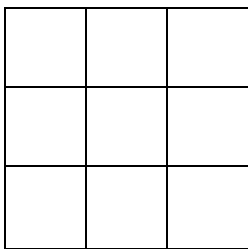
Em cima – esquerda



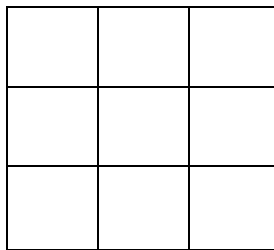
Em baixo - direita



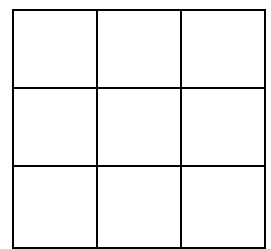
Centro - direita



Em baixo – esquerda



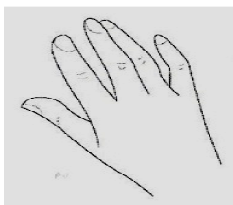
centro – centro

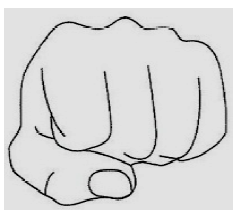


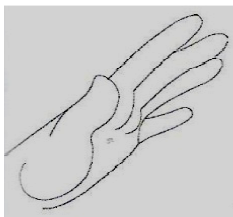
Em cima - direita

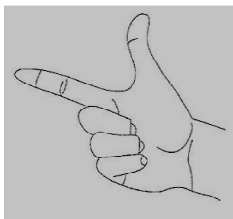
In serra e Alves, 2008:37

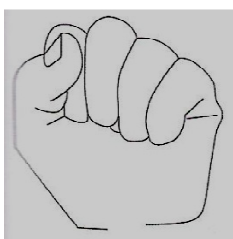
- b) Neste exercício irão aparecer imagens de uma mão: a esquerda ou a direita. O avaliador pede ao aluno que observe atentamente as imagens e diga de que mão se trata.

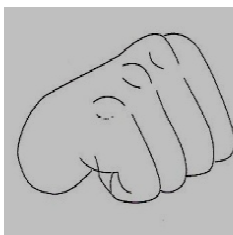












(In Pereira, Rafael, 2011:66,67)

2. Orientação Espacio-temporal

a) O avaliador pede ao aluno que ligue as frases ao nome da estação do ano a que se referem.

- Gelo, neve, mau tempo.
- Sol abrasador.
- Época das vindimas.

Primavera

Outono

- Campo, árvore e jardins floridos.

- Ar condicionado, gelados.

Verão

- Castanhas, S. Martinho.

- Dias mais pequenos do ano.

Inverno

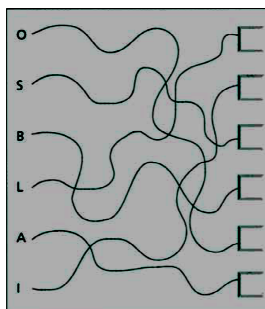
- Ninhos e chilreios dos pássaros.

In serra e Alves, 2008:18

3. Desenvolvimento Motor

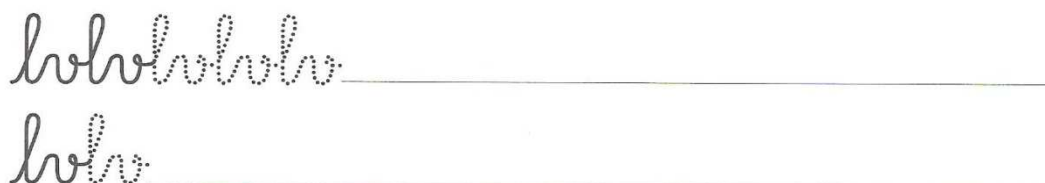
Motricidade Fina

- a) O avaliador pede ao aluno que Siga com os olhos cada uma das linhas e coloque a letra no final. Formarás o nome da capital de um país.



In serra e Alves, 2008:33

- b) O avaliador pede ao aluno para copiar e continuar os seguintes grafismos.



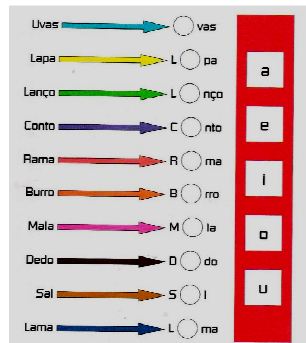
In serra e Alves, 2008

4. Linguagem

Compreensão oral e escrita

- Identificar vogais

a) Neste exercício o aluno terá que trocar uma vogal e descobrir uma nova palavra.



In Pereira, Rafael, 2011:73

c) O avaliador pede ao aluno para completar o exercício com **o** ou **u**.

• m ___ chila	• cang ___ r ___	• comp ___ tador	• h ___ man ___
• bacalha ___	• f ___ t ___ grafia	• gr ___ po	• s ___ rpresa
• p ___ etisa	• pne ___	• agric ___ lt ___ r	• atr ___ pelad ___
• m ___ rro	• man ___ al	• v ___ lcão	• vi ___ loncelo

In Serra e Alves, 2008:62

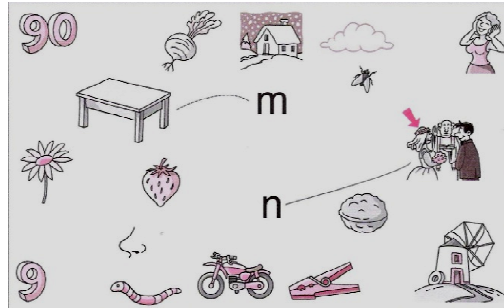
d) O avaliador pede ao aluno que este retire uma consoante e associe a palavra à imagem.



In Pereira, Rafael, 2011:75

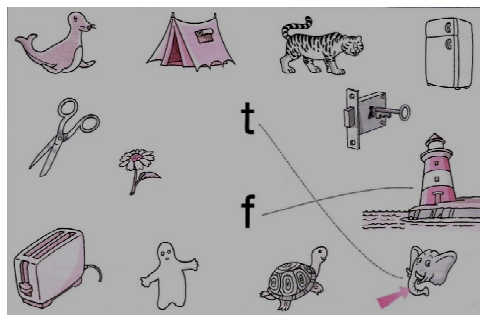
- Identificar letras semelhantes

- a) O avaliador pede ao aluno para ligar cada imagem à primeira letra do seu nome **m** ou **n**.



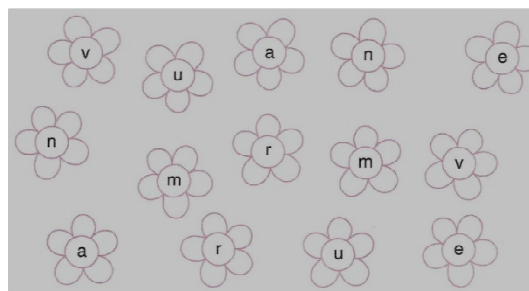
In serra e Alves, 2008:1

- b) O avaliador pede ao aluno para ligar cada imagem à primeira letra do seu nome **t** ou **f**.



In serra e Alves, 2008:19

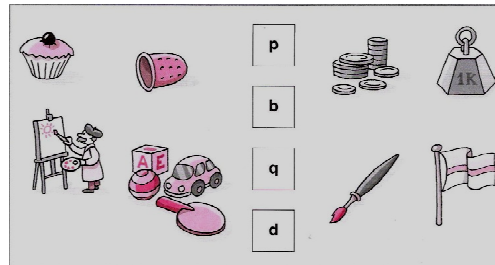
- c) O avaliador pede ao aluno para pintar as flores que tem as letras iguais e usar cores diferentes.



In serra e Alves, 2008:12

Letras semelhantes mas com diferente orientação espacial.

- a) O avaliador pede ao aluno para ligar cada imagem à primeira letra do seu nome.



In serra e Alves, 2008:39

- b) O avaliador pede ao aluno com coloque um X nas letras **p** e um círculo nas letras **d**.



In serra e Alves, 2008:16

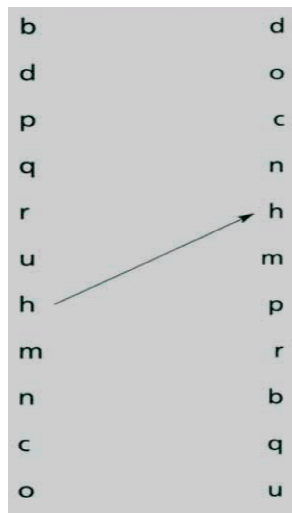
- c) O avaliador pede ao aluno que descubra oito nomes de animais na vertical e na horizontal.

macaco	sapo	cobra	leão
girafa	gato	porco	rato



IN Serra; Sá Coutinho; Alves :

d) O avaliador pede ao aluno que ligue com uma seta (→) as letras iguais, usando cores diferentes.

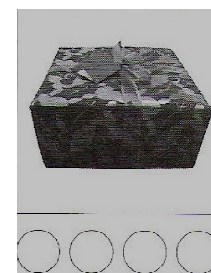
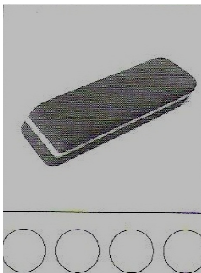
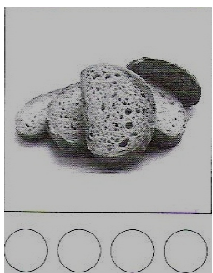
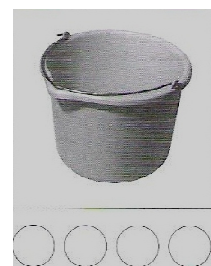
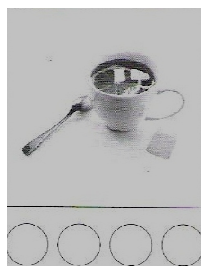
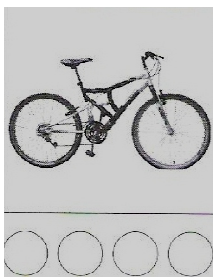


IN Serra; Sá Coutinho; Alves:

5. Consciência Fonológica

Consciência silábica: contagem de sílabas

a) O avaliador pede ao aluno que divida em sílabas (usando palmas) a palavra correspondente à imagem representada. Em seguida pede-lhe que pinte o número de círculos correspondente ao número de sílabas da palavra alvo.

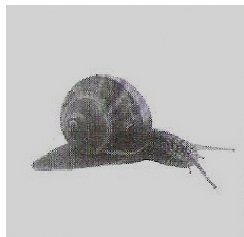


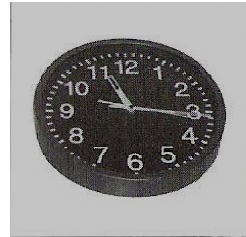
Divisão silábica

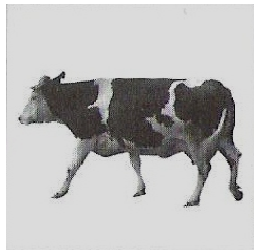
- b) O avaliador pede ao aluno que divida em sílabas as palavras correspondentes às imagens apresentadas.

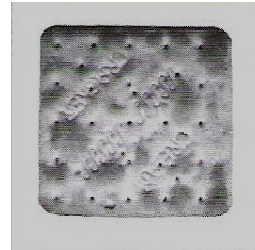












Rimas

a) O avaliador apresenta um conjunto de palavras ao aluno. Nessas palavras, a primeira vogal tem o mesmo som. O aluno terá que encontrar a rima e pintar as duas da mesma cor.

Poleiro		Ra
Casal		Zebra
Sono		Canal
Febra		Moleiro
Rio		Gruta
Mota		Dono
Truta		Fio
Lebre		Bota
Lã		Jarro
Carro		Febre

In Pereira, Rafael, 2011

Com adaptação de vários autores na área da Dislexia:

Pereira, Rafael. (2011). Programa de Neurociência: Intervenção em Leitura e Escrita. Lisboa: Psicosoma.

Serra, Helena. (2008). Dislexia: Cadernos de Reeducação Pedagógica. Lisboa: Porto Editora.

Rios, Catarina. (2011). Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica. Lisboa: Psicosoma.

Apêndice 2

Escola: _____

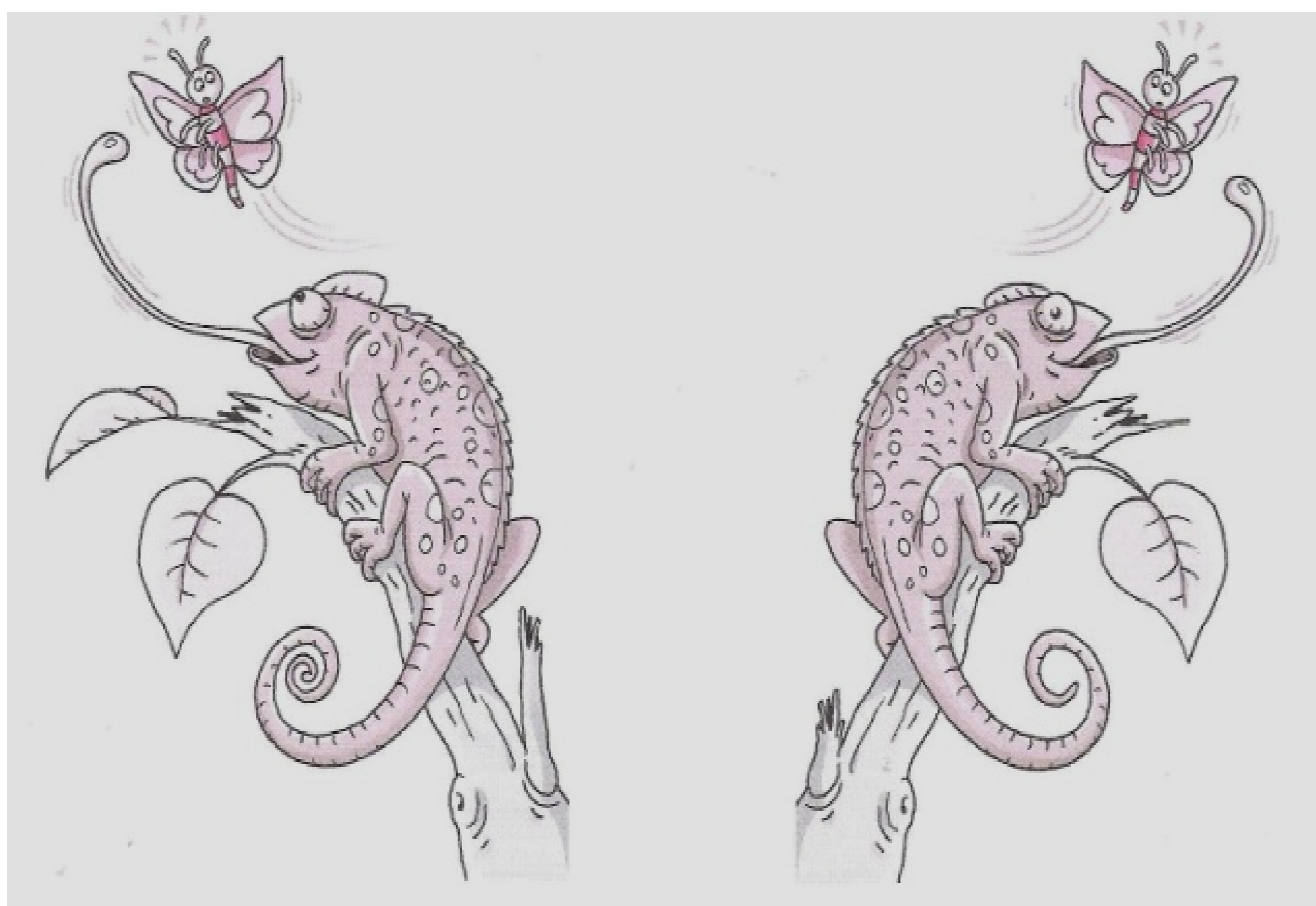
Aluno: _____

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

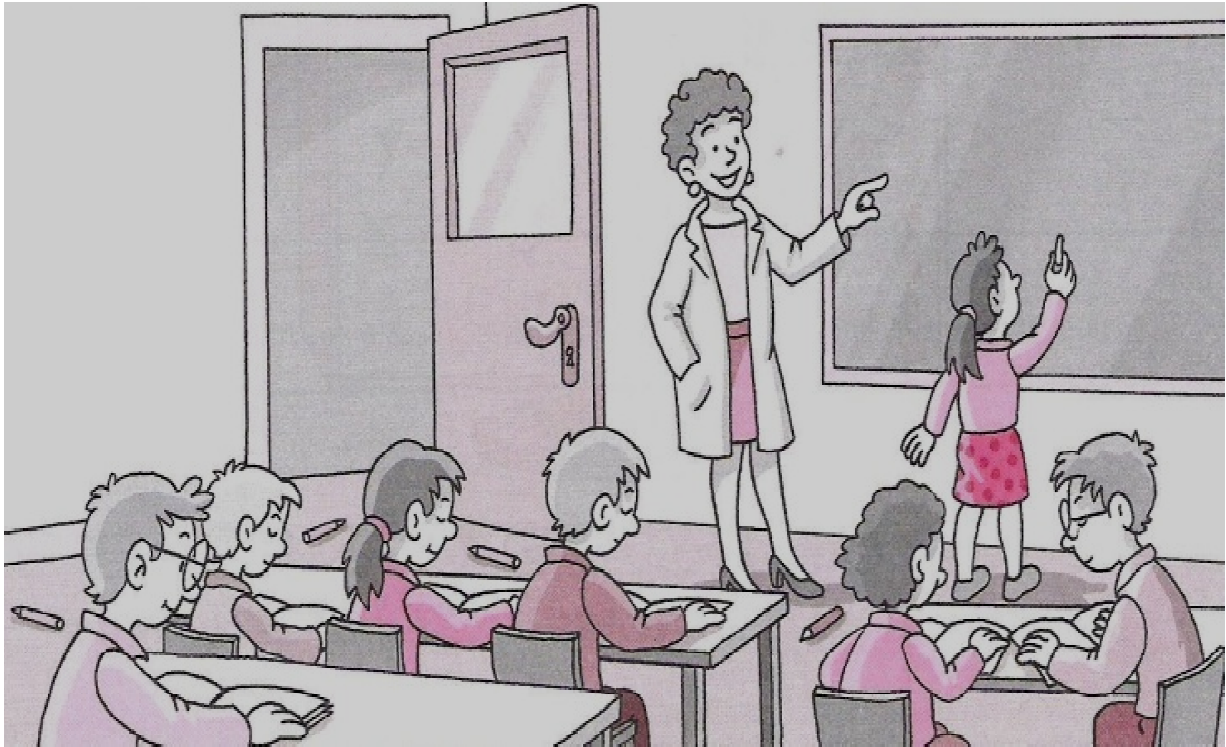
Data ____/____/____

Teste de diagnóstico

1. Descubra as 6 diferenças entre as imagens simétricas.



2. Observa a imagem e responde ao questionário.



Depois de observares cuidadosamente a imagem anterior responde às seguintes perguntas.

- Quantos alunos estão a ler? _____
- Como é a saia da menina que está no quadro? _____
- O cabelo da professora é liso ou encaracolado? _____
- Quantos alunos usam óculos? _____
- A porta da sala está aberta ou fechada? _____
- Quantos lápis estão caídos no chão? _____

3. Ouve com atenção frase desordenada. Em seguida ordena a frase de forma a construíres uma frase com sentido.

Come	menina	a		
Luís	muro	o	saltou	o
leite	gato	o	bebe	

3.1. Depois de ouvires a seguinte frase repete a mesma frase omitindo a última palavra e diz como a frase ficou e assim sucessivamente até a frase ficar reduzida a uma palavra.

O senhor estava a cantar quando apareceu a menina

O senhor estava a cantar quando apareceu a

O senhor estava a cantar quando apareceu

O senhor estava a cantar quando

O senhor estava a cantar

O senhor estava

O senhor

O

4. Desenha no espaço que se indica em cada quadrado, uma letra do alfabeto à tua escolha.

esquerda

Em

-

Em baixo - direita

cima

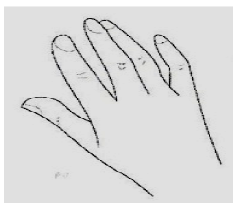
Centro - direita

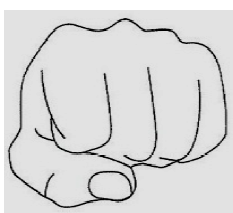
Em baixo – esquerda

centro – centro

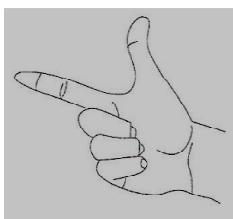
Em cima - direita

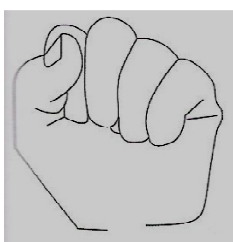
4.1 Neste exercício irão aparecer imagens de uma mão: a esquerda ou a direita. Observa atentamente as imagens e diz de que mão se trata.

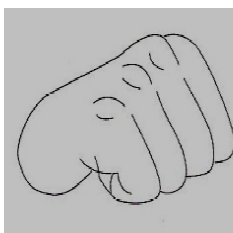












5. Liga as frases ao nome da estação do ano a que se referem.

- Gelo, neve, mau tempo.

Primavera

- Sol abrasador.

- Época das vindimas.

Outono

- Campo, árvore e jardins floridos.

- Ar condicionado, gelados.

Verão

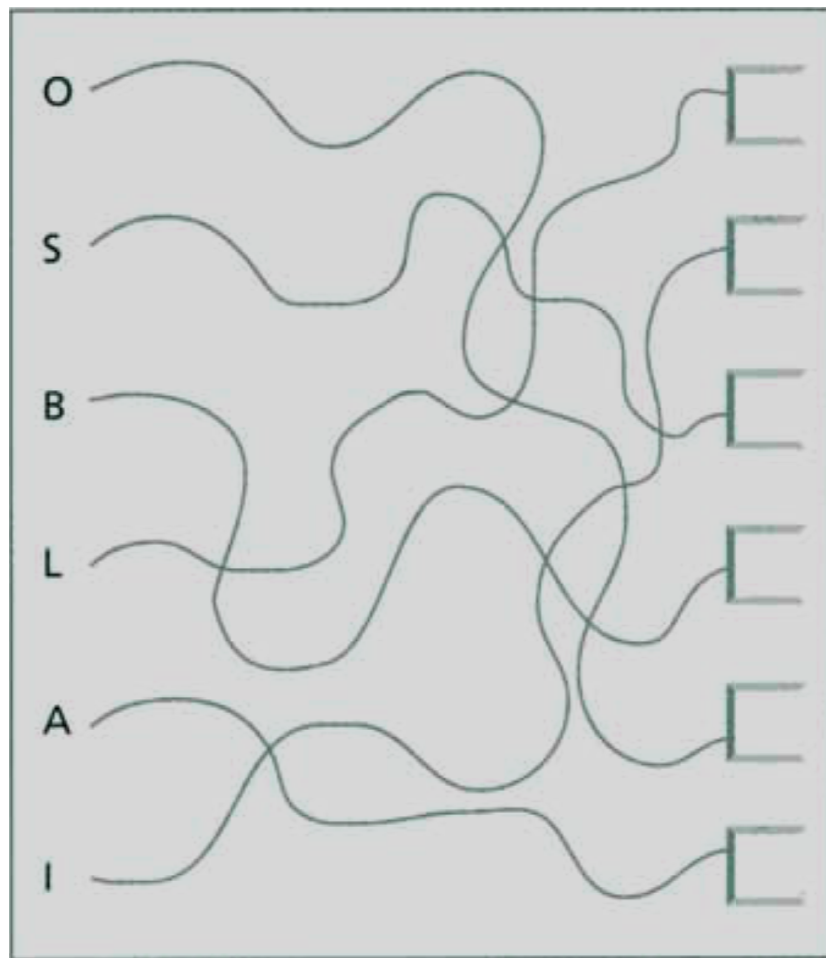
- Castanhas, S. Martinho.

- Dias mais pequenos do ano.

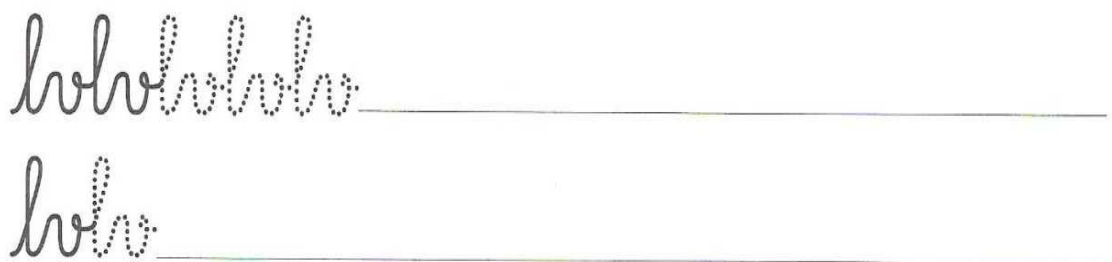
Inverno

- Ninhos e chilreios dos pássaros.

6. Segue com os olhos cada uma das linhas e coloca a letra no final. Formarás o nome da capital de um país.



6.1 Cópia e continuação dos seguintes grafismos.



7. Troca uma vogal e descobre uma nova palavra.

Uvas	→	vas	a e i o u
Lapa	→	L pa	
Lanço	→	L nço	
Conto	→	C nto	
Rama	→	R ma	
Burro	→	B rro	
Mala	→	M la	
Dedo	→	D do	
Sal	→	S l	
Lama	→	L ma	

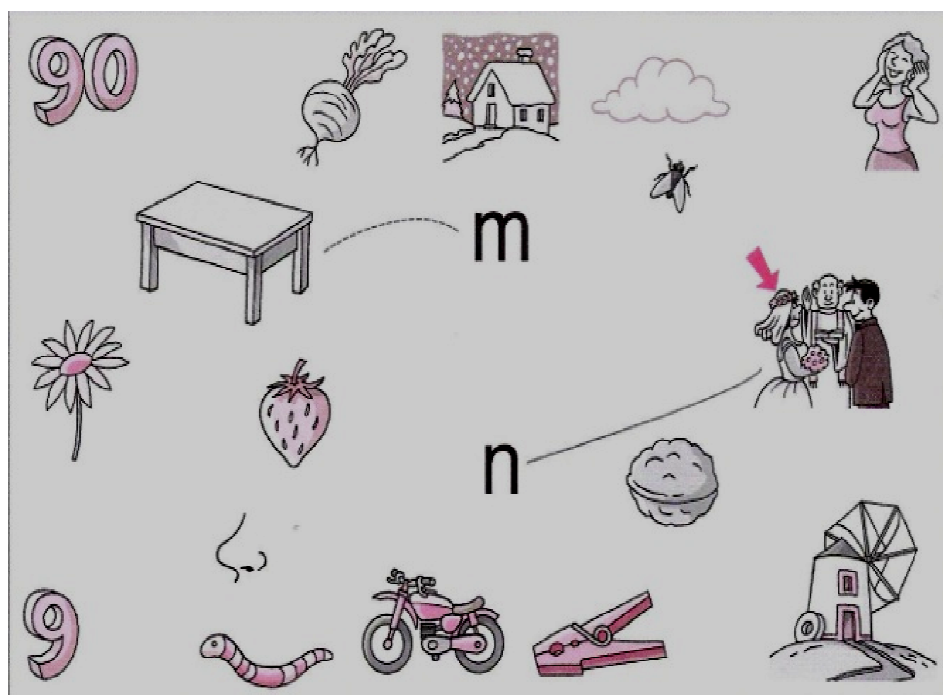
8. Completa o exercício com **o** ou **u**.

• m _ chila	• cang _ r _	• comp _ tador	• h _ man _
• bacalha _	• f _ t _ grafia	• gr _ po	• s _ rpresa
• p _ etisa	• pne _	• agric _ lt _ r	• atr _ pelad _
• m _ rro	• man _ al	• v _ lcão	• vi _ loncelo

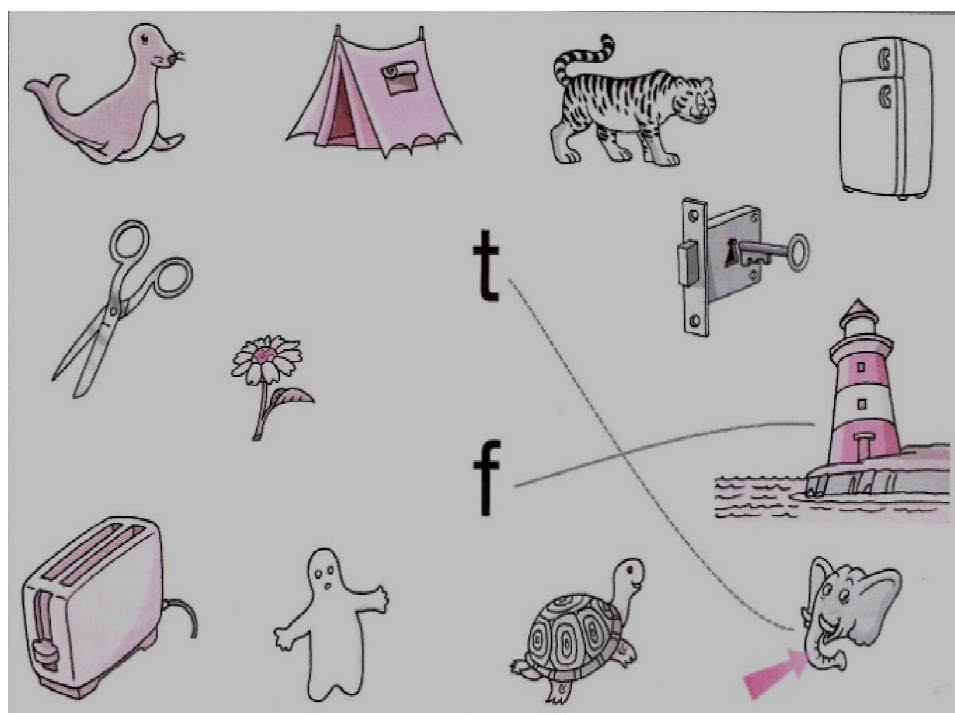
9. Retira uma consoante e associe a palavra à imagem.



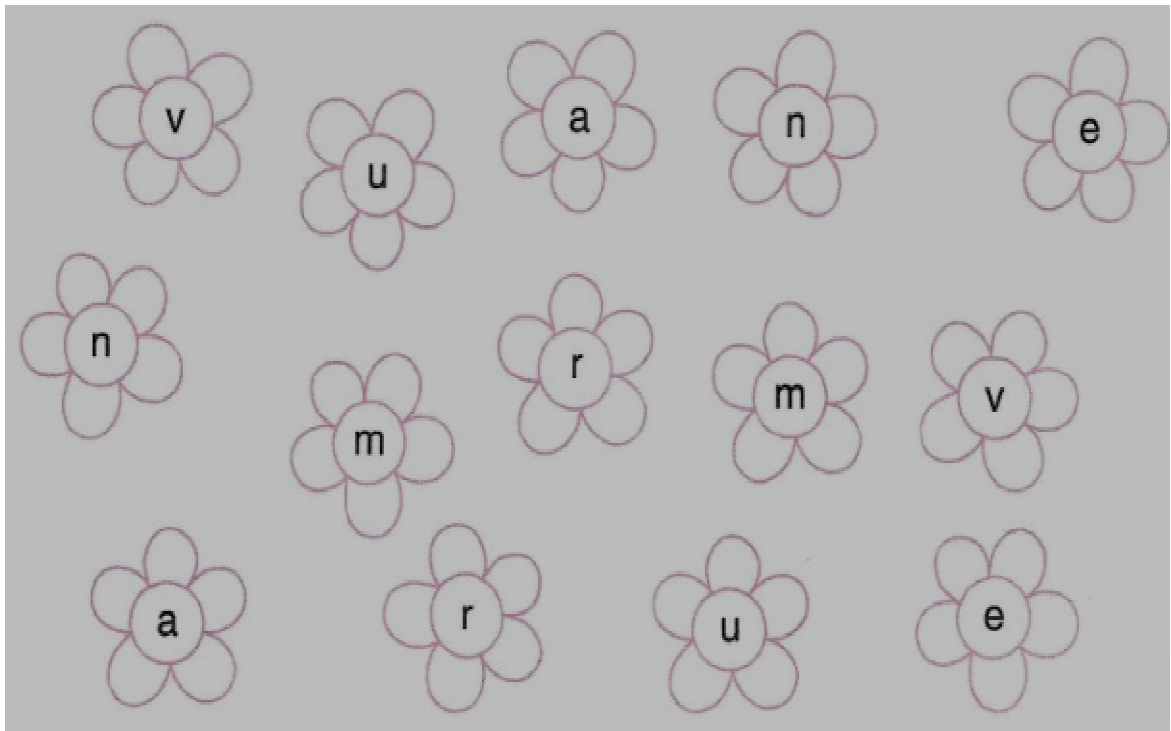
10. Liga cada imagem à primeira letra do seu nome **m** ou **n**.



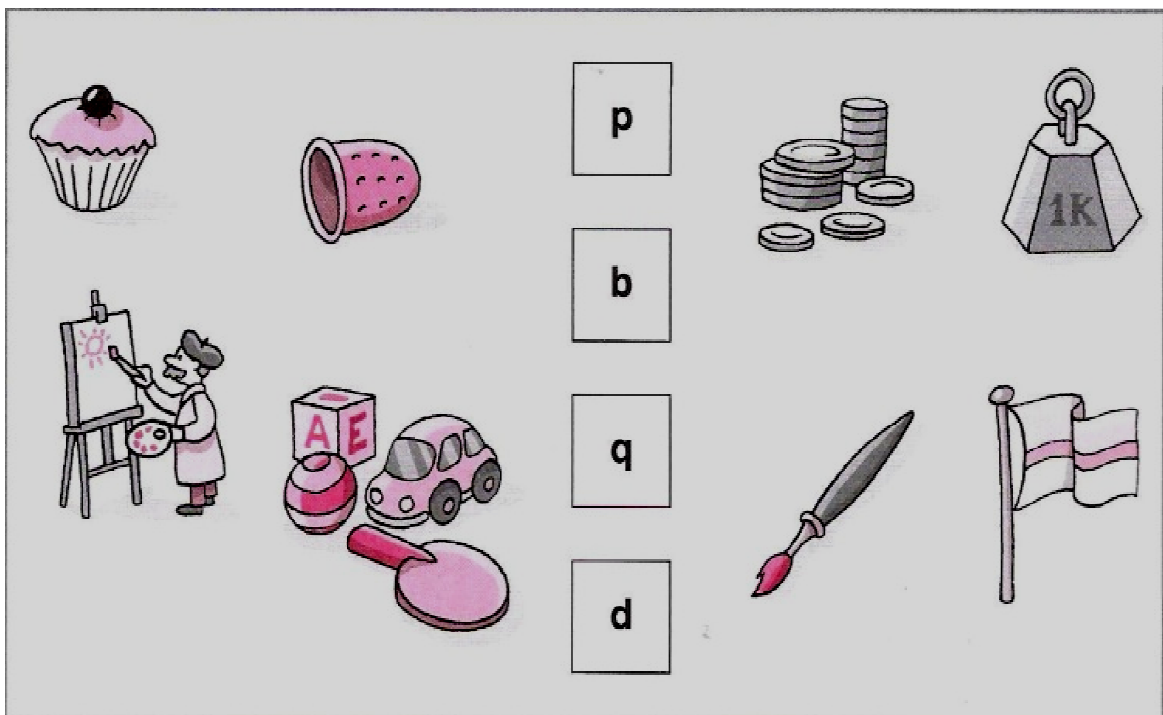
11. Liga cada imagem à primeira letra do seu nome **t** ou **f**.



12. Pinta as flores que tem as letras iguais e usa cores diferentes.



13. Liga cada imagem à primeira letra do seu nome.



14. Coloca um X nas letras **p** e um círculo nas letras **d**.

~~p~~ d

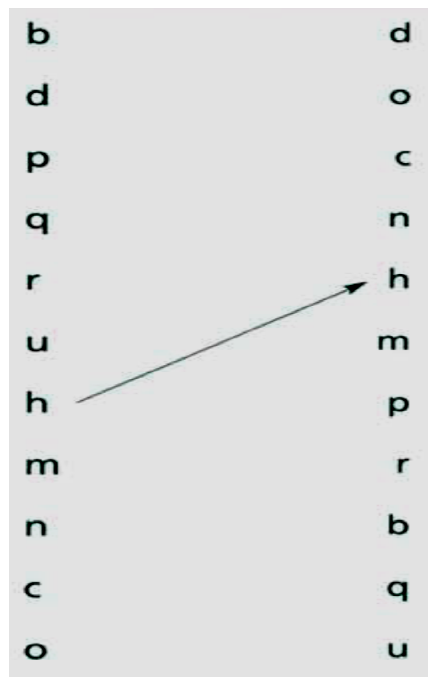
dbqpbbpqpdbqdbpddpqbdqpdbppdqpq
pdbbbqpdpbqddpqbdbqpbdqpbbqdpdqbp
dbpqdqbbpdpbqdpqbbdpqpdbqbdqpqb
bdpbbdpqqdbqbpdpqpdbqbbqpqbdqpdpq
bbdbqbbddppqpbdqpbbqdbpqbdbbbqpqqb
dpbdbqpbbqdpbbqdbbqbpbbdpqpbdqdbbq

15. Descobre oito nomes de animais na vertical e na horizontal.

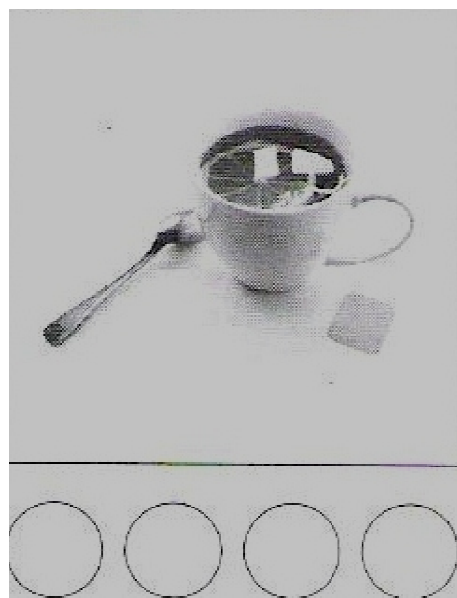
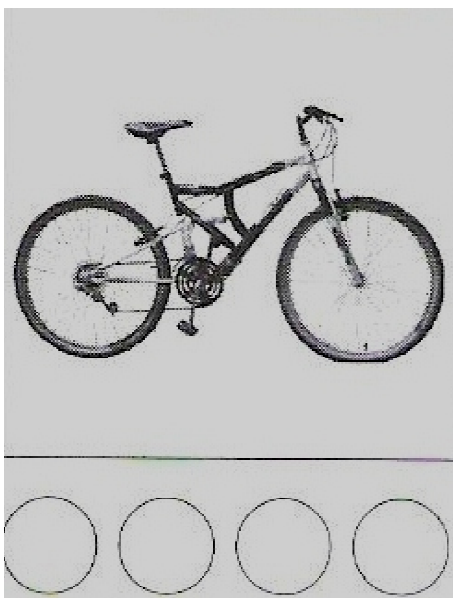
macaco	sapo	cobra	leão
girafa	gato	porco	rato

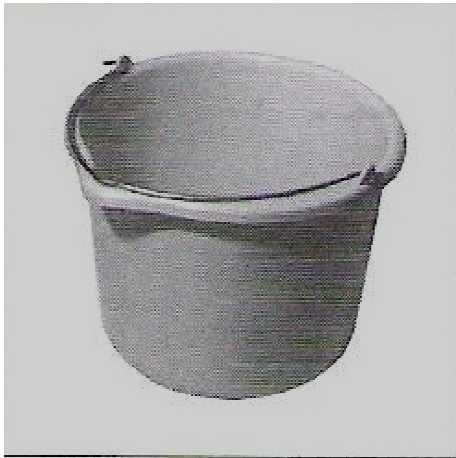
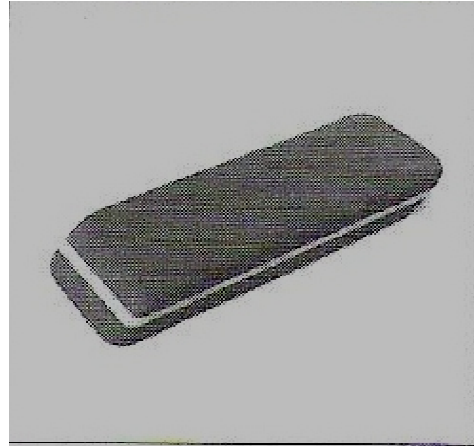
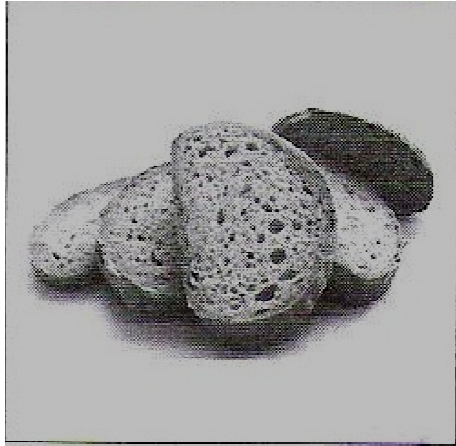
l	f	g	a	t	o	f	f	o	l	c	b
d	b	t	r	e	f	z	c	o	b	r	a
g	i	r	a	f	a	x	s	v	l	j	t
a	s	d	t	r	b	j	i	r	a	t	z
r	s	v	s	s	d	f	g	l	e	ã	o
a	r	u	a	p	o	r	c	o	z	x	s
t	f	f	p	e	u	i	o	q	a	z	p
o	d	c	o	r	m	a	c	a	c	o	x

16. Liga com uma seta (→) as letras iguais, usando cores diferentes.

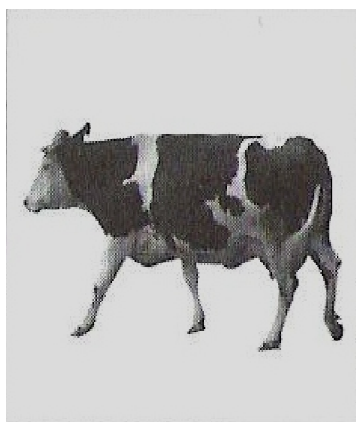
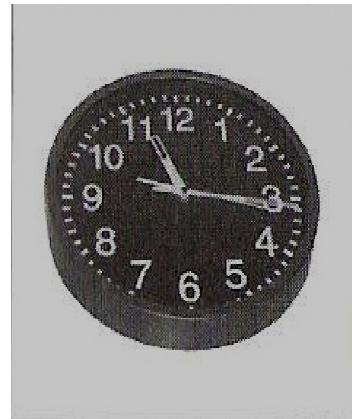
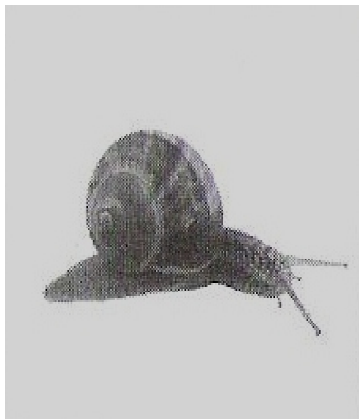


17. Divide em sílabas (usando as palmas) a palavra correspondente à imagem representada. Em seguida pinta o número de círculos correspondente ao número de sílabas da palavra alvo.





18. Divide em sílabas as palavras correspondentes às imagens apresentadas.



19. Nestas palavras, a primeira vogal tem o mesmo som. Encontra a rima e pinta as duas da mesma cor.

Poleiro		Rã
Casal		Zebra
Sono		Canal
Febra		Moleiro
Rio		Gruta
Mota		Dono
Truta		Fio
Lebre		Bota
Lã		Jarro
Carro		Febre

Apêndice 3

Grelha de registo (não sistemática)

	Área	Data de avaliação	Instrumentos utilizados	Resultados obtidos
Desenvolvimento perceptivo e Motor	Perceção visual			
	Perceção auditiva			
	Coordenação visual- motora			
	-Lateralidade			
Realização	Expressão oral			
	Expressão escrita			
	Compreensão oral			
	Nível de leitura			
Leitura	Conhece as vogais			
	Conhece as consoantes			
	Identifica as palavras globalmente			
	Identifica sílabas de palavras			

	Junta letra para formar sílabas			
	Lê sílabas de ditongos			
	Junta sílaba para formar palavras			
	Soletra palavras			
	Lê de forma expressiva			
	Faz leitura hesitante			
	Faz leitura silabada			
	Omite letras ou sílabas na leitura das palavras			
	Omite palavras na leitura das frases			
	Troca ou substitui a ordem das letras ou sílabas na palavra			

Grelha adaptada de Correia, Luís. (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores. Lisboa: Porto Editora.

Apêndice 4

(Pedido de autorização de implementação de projeto)

Exm^o. Sr. Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Palmela

O meu nome é Maria Helena de Oliveira Batata, sou licenciada no curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação de Setúbal. Presentemente estou a realizar o Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett em Lisboa.

Assim sendo, decidi fazer o meu projeto de investigação sobre as dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, mais especificamente, sobre a Dislexia.

Em virtude de este ano lectivo ainda não ter sido colocada, e sabendo que naturalmente o vosso agrupamento tem alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente com dislexia, venho solicitar autorização para implementar o meu projeto de investigação numa das escolas de 1º Ciclo do vosso agrupamento.

Se me for concedida a permissão para desenvolver este estudo na vossa escola, que terá início no mês de Março, posteriormente farei chegar ao vosso agrupamento, a apresentação faseada do projeto.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e atenção. Caso tenha alguma dúvida sobre as atividades a desenvolver ou sobre o projeto de investigação na sua globalidade por favor contacte-me através do correio eletrónico e/ou do telemóvel

Com os melhores cumprimentos,

Pinhal Novo, 06 de Fevereiro de 2012

Apêndice 5

(Pedido de autorização de implementação de projeto)

**Exmo. Sr. Encarregado de
Educação**

Quinta do Anjo, 22 de Fevereiro de 2012

Eu, Maria Helena de Oliveira Batata, professora profissionalizada no 1º Ciclo do Ensino Básico e especializada em Educação Especial, venho solicitar autorização para a aplicação do meu projeto de investigação com o vosso educando, com o objetivo de realizar um trabalho de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG) – Lisboa, intitulada “Os jogos de linguagem e a relação com os processos de leitura e escrita em disléxicos”.

É importante mencionar que nesta investigação será sempre mantido o sigilo e anonimato quanto à identidade dos alunos que realizarem as atividades. A recolha e análise de dados têm apenas como objetivo permitir a validação deste trabalho, no sentido de auxiliar os professores na identificação das dificuldades de leitura e escrita dos alunos disléxicos, de forma a melhorar o seu desempenho escolar.

Com os melhores cumprimentos,

Autorização

Eu, _____ Encarregado de
Educação do aluno _____ autorizo o
meu educando a realizar as atividades e testes de avaliação da leitura e da escrita.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1 Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro

Decreto-lei n.º 3/2008

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de ações positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I

Objetivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos

alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim de infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e proteção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do diretor regional de educação competente.

Capítulo II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

- a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
- b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
- c) Assegurar a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
- d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;
- e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos

especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a atividade docente e não docente, à exceção da letiva.

2 - O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não letiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e

recursos humanos e materiais a utilizar;
g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
i) Identificação dos técnicos responsáveis;
j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, exceto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo de escola.

5 - O projeto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim de infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excecionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano

de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - 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.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

- a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;
- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que leciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins de infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim de infância no grupo de crianças surdas.

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - 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.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de corresponsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Lecionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner;

televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojektor, projetor multimédia, quadro interativo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
- i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar

apetrechadas com equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didáticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e conceção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras eletrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais; f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de apoio especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem

ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são lecionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.