



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Andreia Monteiro Andrade

Relatório de Estágio

Dificuldades inerentes à aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Realizado sob a orientação científica de:

Prof^ª Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Prof^ª Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Ponta Delgada, abril de 2015

Andreia Monteiro Andrade

Relatório de Estágio

Dificuldades inerentes à aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio das Práticas Supervisionadas I e II, apresentado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho e da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa.

Ponta Delgada, abril de 2015

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa, quero agradecer às pessoas que me ajudaram e apoiaram na elaboração e concretização deste trabalho, nomeadamente,

- às orientadoras, Prof^ª Doutora Graça Castanho e Prof^ª Doutora Margarida Serpa pela disponibilidade, ajuda e conselhos que contribuíram para a elaboração deste trabalho.
- ao orientador da Prática Supervisionada I, Prof. Doutor Adolfo Fialho, e à orientadora da Prática Supervisionada II, Prof^ª Doutora Raquel Dinis, que, através do seu apoio, ajuda e comentários, permitiram a minha evolução nas práticas.
- às professoras cooperantes, Andrea Oliveira e Natália Bettencourt, pelas sugestões, apoio e disponibilidade que ajudaram a melhorar o meu desempenho profissional.
- ao meu par pedagógico, Ana Catarina Silva, pela sua amizade, disponibilidade e força, transmitida em todos os momentos.
- à minha família, em especial aos meus pais, Laura e José Eduardo, e à minha irmã, Marina, que me apoiaram e deram ânimo para continuar, porque sempre acreditaram em mim.
- ao meu namorado, Tiago, que apesar da distância e das saudades, esteve sempre comigo em todos os momentos através da força transmitida nos momentos menos bons.

Obrigada a todos por me fazerem ver que, apesar das muitas dificuldades e obstáculos que possamos encontrar, nunca devemos desistir dos nossos objetivos.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução.....	9
Capítulo 1: O pré-escolar e o 1.º Ciclo na formação das crianças.....	11
Capítulo 2: Dificuldades de aprendizagem.....	17
2.1. Alguns aspetos históricos das dificuldades de aprendizagem.....	17
2.2. Classificação das dificuldades de aprendizagem	22
2.3. Fatores na origem das dificuldades de aprendizagem.....	24
2.4. Dificuldades de aprendizagem específicas	27
2.5. As dificuldades de aprendizagem na Língua Portuguesa	34
2.6. Como colmatar as dificuldades de aprendizagem.....	37
Capítulo 3: A prática educativa na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico....	43
3.1. Prática no contexto do pré-escolar.....	44
3.1.1. Caracterização do Meio	44
3.1.2. Caracterização da escola.....	45
3.1.3. Caracterização da sala de aula	45
3.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças	47
3.1.5. Apresentação e justificação das atividades desenvolvidas no pré-escolar.....	49
3.2. Prática no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico	57
3.2.1. Caracterização do meio.....	58
3.2.2. Caracterização da escola.....	58
3.2.3. Caracterização da sala de aula	59
3.2.4. Caracterização da turma.....	59
3.2.5. Apresentação e justificação das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61

3.3. Aprofundamento do tema em estudo.....	70
3.3.1. Resultados das entrevistas	71
3.4. Considerações finais do estudo.....	79
Conclusão	80
Referências Bibliográficas.....	82
Anexos.....	88
Anexo 1: Áreas da Sala de Aula do pré-escolar	89
Anexo 2: Placards da sala de aula do pré-escolar.....	90
Anexo 3: Apresentação da história “Eu e o meu pai vamos passear”	91
Anexo 4: Atividades do Dia do Pai	92
Anexo 5: Teatro de fantoches.....	93
Anexo 6: História “O ovo vaidoso”.....	94
Anexo 7: Jogo das rimas.....	95
Anexo 8: Poema “Eu e os meios de comunicação”.....	96
Anexo 9: Construção de palavras por sílabas	97
Anexo 10: Jogo da memória.....	98
Anexo 11: Sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico	99
Anexo 12: Texto “As histórias da avó Maria”	100
Anexo 13: Poema “Pão por Deus”	101
Anexo 14: Texto “A Rita e o Romeu vão viajar”	102
Anexo 15: Texto “A Maria Castanha”	103
Anexo 16: História “ A fábrica dos brinquedos”.....	105
Anexo 17: Atividade de produção de texto	107
Anexo 18: Cartões com informação para a elaboração de uma história	108
Anexo 19: Situações problemáticas.....	110
Anexo 20: Texto com Acontecimentos importantes de uma família	112
Anexo 21: Jogo dos sinónimos.....	113
Anexo 22: Jogo da Numeração Romana	113

Anexo 23: Guião das entrevistas	114
Anexo 24: Consentimento Informado das entrevistas	116

Índice de tabelas e quadros:

Tabela 1: Síntese das atividades do Pré-escolar apresentadas

Tabela 2: Síntese das atividades do 1.º Ciclo apresentadas

Quadro 1: Taxonomia das dificuldades de aprendizagem

Quadro 2: Fatores das dificuldades de aprendizagem, apresentados pelas entrevistadas.

Quadro 3: Pessoas envolvidas na identificação das dificuldades de aprendizagem, na ótica dos docentes.

Quadro 4: Representações das docentes sobre as áreas ou domínios das dificuldades de aprendizagem.

Quadro 5: Dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da Língua Portuguesa, apontadas pelas docentes.

Quadro 6: Estratégias de intervenção, apresentadas pelas entrevistadas.

Resumo

Neste trabalho são apresentadas as Práticas Pedagógicas I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Do conjunto das ações oferecidas às crianças, destacaremos as direcionadas para a Língua Portuguesa, evidenciando as estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades de aprendizagem, manifestadas pelos alunos, no âmbito da expressão oral, leitura e escrita.

O enfoque nesta temática deveu-se ao facto de as dificuldades de aprendizagem, na Língua Portuguesa, terem reflexos em outras áreas do saber e no sucesso escolar dos mais novos, exigindo, por parte dos educadores e docentes, a procura e implementação de estratégias adequadas aos problemas sinalizados.

Neste relatório é apresentada uma componente de investigação teórica relativamente às dificuldades de aprendizagem com os objetivos de analisar os problemas de aprendizagem dos alunos e definir estratégias apropriadas para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem. A minha investigação foi realizada inicialmente de forma mais abrangente com o intuito de contextualizar as dificuldades de aprendizagem em geral e depois centrei a minha pesquisa nas dificuldades de aprendizagem na Língua Portuguesa. As dificuldades nesta área podem estar relacionadas com diversos fatores, como a falta de incentivo e motivação para a aprendizagem como também problemas de aprendizagem específicos, como a dislexia, disortografia e disgrafia que necessitam de uma avaliação e intervenção adequadas. O sucesso do aluno é determinado por diversos fatores, sendo que a motivação para a aprendizagem tem um elevado impacto na predisposição do aluno para aprender.

No capítulo referente às práticas, são apresentadas e fundamentadas as atividades desenvolvidas no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, direcionadas para a Língua Portuguesa e que consistiram em estratégias significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento dos alunos. No final deste capítulo, são apresentados os resultados das entrevistas. Com base na prática, concluí que as atividades de expressão dramática, expressão musical e os jogos são muito benéficas para os alunos, cativam o seu interesse e são um contributo para a aprendizagem.

Em suma, através deste estudo, concluí que as dificuldades de aprendizagem são uma área que tem vindo a ser alvo de investigação ao longo dos anos com o intuito de encontrar uma definição consensual, meios de diagnóstico e intervenção corretamente aplicados. Esta última deve ser precocemente oferecida, fazendo uso de estratégias adequadas e diversificadas, a fim de surtir os efeitos desejados.

Abstract

This project presents the pedagogical practices I and II developed within the Master in Preschool and Primary Education levels. From the range of actions offered to the children, we will highlight the ones directed to the Portuguese Language, focusing on the strategies used to overcome the learning disabilities, expressed by the learners as far as oral expression, reading and writing are concerned.

The emphasis on this topic is due to the fact that the Portuguese Language learning disabilities are reflected in other areas of knowledge and in the school success of the youngest, demanding the search and implementation of suitable strategies for the detected problems by the nursery school teachers and teachers.

In this report an element of research concerning learning disabilities is presented with the aims of analysing the learning disabilities of the learners and defining suitable strategies for working with children with learning disabilities. My research was initially done in a more comprehensively way in order to contextualize the learning disabilities in general, having afterwards focused my study on the Portuguese Language learning disabilities. The disabilities in this area can be related to several factors, such as the lack of stimulus and motivation to learn as well as specific learning disabilities as dyslexia, dysortographia and dysgraphia, which need a suitable evaluation and intervention. The learner's success is determined by several factors, having the motivation to learn a high impact on the learner's willingness to learn.

The chapter related to the practices presents relevant activities developed in Preschool and Primary Education levels, directed to the Portuguese Language, and which consist in significant and enriching strategies to the learners' development. The results of the interviews are presented at the end of this chapter. Based upon the practice, I concluded that the activities of Drama Expression, Musical Expression and games are very beneficial for the learners, enticing their interest and contributing to their learning process.

In essence, through this study I concluded that the learning disabilities is a topic which has been a target of research over the years with the purpose of finding a consensual definition. Evaluation and intervention should be done correctly and as precocious as possible so it can have the desired effects. This intervention should be based upon the implementation of suitable and diversified strategies.¹

¹ Tradução realizada pela Professora de Inglês Helena Batista.

Introdução

Este documento diz respeito ao relatório de estágio que se enquadra no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem por base a Prática Supervisionada I, desenvolvida numa turma do pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, e a Prática Supervisionada II que ocorreu com uma turma do 3º ano do 1.º Ciclo, com alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos.

Perante o desafio de este relatório integrar uma temática central de investigação, relacionada com o processo formativo, debrucei-me sobre as dificuldades de aprendizagem na área da Língua Portuguesa, visto que o idioma luso se constitui, nas escolas do nosso país, como uma área transversal e também como a área em que os alunos apresentam mais dificuldades. Deste modo, este trabalho teve como objetivos investigar acerca das dificuldades de aprendizagem, identificar problemas de aprendizagem manifestados nos alunos ao longo da Prática Supervisionada I e II e definir estratégias de trabalho à luz dos problemas de aprendizagem das crianças.

No início das práticas, tivemos momentos de observação que foram fulcrais para analisar os alunos, as suas dificuldades e maiores necessidades. Importa referir que, nos dois estágios realizados, as principais dificuldades de aprendizagem detetadas, ao nível da Língua Portuguesa, foram várias. Na Prática Supervisionada I, as crianças possuíam um vocabulário pouco diversificado, o que afetava a sua expressão oral, enquanto na Prática Supervisionada II, os alunos apresentavam dificuldades na escrita de texto. Ao longo das minhas intervenções, foram adotadas estratégias e atividades diversificadas como modo de atenuar as dificuldades manifestadas pelos alunos.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos. No Capítulo I, intitulado o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo na Formação das crianças, salientamos a importância destas duas etapas de vida no desenvolvimento das crianças, procedendo a uma análise dos documentos norteadores da Prática Educativa tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo II, denominado Dificuldades de Aprendizagem, está dividido em seis pontos, nos quais se conceptualizam as dificuldades de aprendizagem, se apresentam os fatores que estão na origem das mesmas e se explicitam as estratégias de aprendizagem usadas para colmatar as dificuldades de aprendizagem.

No Capítulo III, referente às nossas práticas em sede dos dois estágios anteriormente referidos, iremos apresentar os seguintes aspetos: a escola e o meio onde as crianças com quem trabalhamos estão inseridas, a caracterização dos alunos para levantamento das suas dificuldades e das suas possibilidades e as atividades do estágio que resultaram em estratégias benéficas para os alunos, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Ainda neste capítulo serão apresentados os resultados das entrevistas efetuadas a uma educadora e a duas professoras do 1.º Ciclo com o intuito de analisar as suas perceções acerca das dificuldades de aprendizagem e que estratégias utilizam para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades.

Posto isto, serão apresentadas considerações finais sobre as práticas e o breve estudo realizado sobre as dificuldades de aprendizagem.

O relatório terminará com uma conclusão referente a todo o trabalho realizado em sede de redação deste documento.

Capítulo 1: O pré-escolar e o 1.º Ciclo na formação das crianças

Aquando da realização dos dois estágios que habilitam para a docência (um na educação pré-escolar e o outro no 1.º ciclo), tive necessidade de me socorrer com frequência dos documentos norteadores dos níveis de ensino aqui referidos. Pude constatar que quer a educação pré-escolar quer o 1.º ciclo são duas importantes etapas, na vida das crianças, em geral, e no seu desenvolvimento, em particular. Dada a relevância, por mim atribuída às aprendizagens que a legislação e os textos oficiais me facultaram, tomei a decisão de refletir sobre esses documentos neste capítulo, certa de que ao fazê-lo estarei a consolidar a minha própria formação, bem como a ajudar os futuros leitores deste meu trabalho.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar foram elaboradas com o intuito de fornecer indicações ao educador de como deve organizar a sua prática. Este documento é composto por informações importantes para o desenvolvimento de uma prática adequada, ou seja, “um instrumento útil para os educadores reflectirem sobre a prática e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com que trabalham” (OCEPE, 1997:13).

Este documento assenta num conjunto de fundamentos que são a articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, as crianças são o sujeito da aprendizagem, as diversas áreas do saber devem ser trabalhadas de forma interligada e finalmente a necessidade de integrar todas as crianças, “o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (OCEPE, 1997:14).

Neste sentido todas as crianças independentemente das suas diferenças individuais devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem com vista a uma escola inclusiva e de integração, o que significa que “as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades

educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (OCEPE, 1997:19).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apresentam orientações globais para o educador que passam por determinadas etapas, o observar, o planear, o agir, o avaliar, o comunicar e o articular.

A observação consiste na fase em que o educador tem de adquirir conhecimentos relativamente às dificuldades e interesses das crianças, para posteriormente conseguir desenvolver uma prática adequada às necessidades individuais destas, promovendo a diferenciação pedagógica. O planeamento deve ter como base o conhecimento que o educador tem das crianças, planificando atividades, recorrendo a recursos e materiais interessantes e desafiadores para a criança, de modo a promover aprendizagens significativas e diversificadas. A etapa seguinte, como a própria designação indica, assenta na ação, em colocar em prática as atividades planificadas. De seguida, na avaliação, o educador tem de compreender os efeitos da sua ação de forma a adequá-la e também para analisar o progresso dos alunos. Terminada esta fase, é necessário comunicar aos pais e restante equipa os progressos dos alunos, pois estes constituem agentes da sua educação. Finalmente, há que articular com os docentes do 1.º ciclo, fornecendo-lhe informações acerca da criança para assegurar a continuidade educativa.

Na educação pré-escolar são trabalhadas áreas de conteúdo, definidas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (OCEPE, 1997:47). O trabalho realizado nas diferentes áreas de conteúdo deve ocorrer de forma interligada e ter como ponto de partida os conhecimentos da criança, nomeadamente acerca da sua cultura.

As áreas de conteúdo, trabalhadas na educação pré-escolar, são as que dizem respeito à área de Formação Pessoal e Social, à área da Expressão e Comunicação que se subdivide no domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Matemática e à área do Conhecimento do Mundo.

A área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal e integradora, na medida em que em todas as áreas se devem trabalhar os valores e as atitudes para a criança se desenvolver como um indivíduo autónomo, isto é, “o desenvolvimento pessoal e social

assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (OCEPE, 1997:52).

A área da Expressão e Comunicação, como já mencionei anteriormente, comporta diversos domínios, os quais devem ser trabalhados de forma articulada, contribuindo, assim, para a aquisição das diferentes formas de linguagem.

Na área do Conhecimento do Mundo, deve-se desenvolver a curiosidade da criança “através de oportunidade de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo” (OCEPE, 1997:79).

Com base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram elaboradas as metas finais para este nível de ensino, de modo a assegurar as condições para o sucesso escolar. Estas metas são “um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (M.E, p.1).

As metas de aprendizagem estão organizadas segundo as áreas de conteúdo, apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. As mesmas definem aprendizagens para cada uma dessas áreas, acentuando o facto de que estas têm de ser abordadas de uma forma globalizante e integrada.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo e como forma de orientar a minha prática, recorri aos programas das diferentes áreas de conteúdos e respetivas metas de aprendizagem, dos quais passo a destacar os pontos fulcrais para a concretização, no estágio, de estratégias adequadas ao desenvolvimento dos alunos.

O Currículo Nacional do Ensino Básico contempla o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de escolaridade e apresenta competências gerais a alcançar pelo aluno. Do conjunto de competências enunciadas, destaco as que na ótica do 1.º Ciclo, e no decorrer do meu estágio, considere fundamentais. São elas: “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”.

Na Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é apresentado um plano curricular. Como áreas curriculares disciplinares devem ser asseguradas a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motora, as áreas curriculares não disciplinares, associadas à Formação Pessoal e Social. Estas integram a área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. A educação Moral e Religiosa é uma área curricular de frequência facultativa (ME, 2004:19).

Esta etapa deve corresponder aos objetivos gerais, que são (ME, 2004:13):

-Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

-Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

-Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) também apresenta um conjunto de objetivos do ensino básico, em que dois destes remetem para a necessidade e importância de igualdade de oportunidades para todos os alunos, ou seja, de uma escola inclusiva. Estes são “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades; criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

De forma a cumprir os objetivos enunciados anteriormente, os programas para o 1.º Ciclo foram executados com vista a que “os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004:23).

Visto o meu relatório de estágio estar direccionado para a área da Língua Portuguesa e para a sua importância no desenvolvimento da criança, passo à análise do programa inerente a esta disciplina.

No programa de Português são apresentados alguns fundamentos e conceitos chave desta disciplina, de entre os quais é definida a aprendizagem do Português como sendo uma “componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem

com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (ME, 2009:12).

As competências específicas a desenvolver na Língua Portuguesa são a compreensão oral “capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português”, a expressão oral “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua”, a leitura “processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo”, a escrita “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” e o conhecimento explícito da língua que é a “capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (ME, 2009:16).

Ainda relativamente ao Programa de Português do Ensino Básico, importa referir que este se encontra organizado em conteúdos e descritores de desempenho que indicam o “que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra” (ME, 2009:27).

Para além dos Programas Curriculares, existe também um conjunto de Metas de Aprendizagem. De acordo com o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012 “o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares”.

Alonso (1994, referido por Carvalho, 2010, citado por Cruz, 2012:29) considera que cabe aos professores “abordarem o currículo numa perspectiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores”.

Neste sentido, o professor tem de gerir o currículo com o intuito de encontrar estratégias de aprendizagem propícias ao desenvolvimento de todos os alunos, ou seja, o

professor tem de ter um papel crítico quanto à utilização do currículo permitindo aos alunos desenvolver aprendizagens significativas e ter um papel ativo na sala de aula.

Atualmente, um bom professor é aquele “que tem um papel activo, reflexivo da sua acção, que utilize os planos curriculares como ponto de referência, construindo o seu próprio plano, de acordo com as necessidades e características dos seus alunos, bem como das suas ideias educativas” (Mesquita, s/d: 4).

É de salientar também o papel do professor no que concerne à integração de alunos com necessidades educativas especiais. Aquele tem a obrigação moral de desenvolver estratégias pedagógicas que visem uma “escola para todos”.

Nesta ótica e “sendo a integração escolar uma renovação pedagógica, o professor tem um papel fundamental em todo o processo, visto que este passará, progressivamente, a ser o principal responsável pela integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais” (Mesquita, s/d:2 apoiando-se em García Pastor & Orcasitas, 1987; García Pastor, 1987; Illán Romeu, 1989).

Capítulo 2: Dificuldades de aprendizagem

2.1. Alguns aspetos históricos das dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem têm vindo a ser uma área de interesse e de estudo por parte de muitos investigadores ao longo dos anos. Inicialmente esta temática era alvo de estudos na área da medicina, pois pensava-se que as dificuldades de aprendizagem eram consequência de uma disfunção neurológica. Foram, contudo, identificados alunos com problemas de aprendizagem cuja origem não poderia ser do foro neurológico. Isto fez com que esta área passasse a ser também do interesse de professores e psicólogos, que já trabalhavam, no terreno, para conseguir encontrar soluções para os problemas revelados (Bossolan, 2011).

Sánchez (1998, referido por Bossolan, 2011:13), ao mencionar a história das dificuldades de aprendizagem, refere-se à existência de três etapas que são: a etapa da fundação, a etapa dos primeiros anos e a etapa da projeção.

A primeira etapa, denominada etapa da fundação, diz respeito ao “período anterior à fundação oficial do campo das dificuldades de aprendizagem, período anterior à década de 1950” (Costa, 2012:13). Nesta etapa, Lopes (2010) destaca Joseph Gall, Samuel T. Orton e Alfred Strauss.

Joseph Gall era um médico alemão que desenvolveu os seus estudos com pessoas que tiveram acidentes que lhes provocaram dificuldades de fala. Este médico ao observar estas pessoas, verificou que estas mantinham algumas funções da linguagem e da escrita chegando à conclusão de que as dificuldades de aprendizagem específicas tinham origem “numa afecção cerebral e das quais se deveriam excluir condições como a deficiência mental ou a surdez” (Lopes, 2010:9).

Para além de Gall, Samuel Orton também deu grandes contributos para a área das dificuldades de aprendizagem, mais especificamente no que diz respeito à leitura, afirmando que “os disléxicos cometem erros específicos de leitura” (Lopes, 2010:12). Uma das ideias principais do estudo de Orton é que existe um “problema perceptivo que está na origem da inversão de letras e sílabas, na leitura e na escrita” (Lopes, 2010:12) a que o investigador designa de “strephosymbolia”. A ideia da troca de letras e de sílabas por alunos disléxicos prevalece até aos nossos dias.

Os estudos de Strauss, Werner e Lehtinen permitiram grandes desenvolvimentos na área das dificuldades de aprendizagem. Foram iniciados com crianças com hiperatividade, mas estenderam-se a crianças com deficiência mental e a crianças com inteligência normal mas possuidoras de dificuldades de aprendizagem (Lopes, 2010:13). Estes deram origem a alguns conceitos importantes que são “ (1) as diferenças individuais na aprendizagem podem ser comprometidas a partir da forma como a criança aborda as diferentes tarefas de aprendizagem (processos que ajudam ou que interferem com a aprendizagem); (2) a instrução deve ser adaptada às áreas fortes e às áreas fracas do sujeito; (3) os sujeitos DA devem ser apoiados nas suas áreas fortes e não tanto nas suas áreas fracas” (Lopes, 2010:13-14).

A segunda etapa, fase dos primeiros anos, marca o início do campo das dificuldades de aprendizagem. Este acontecimento deu-se em 1963 quando Kirk, considerado o pai das dificuldades de aprendizagem, utilizou o termo dificuldades de aprendizagem numa reunião em Chicago que contou com a presença de pais cujos filhos apresentavam dificuldades de aprendizagem mas não possuíam nenhum problema mental (Bossolan, 2011). O autor para além de ter dado início ao campo das dificuldades de aprendizagem nessa mesma reunião propôs um modelo com vista à avaliação e intervenção nessa mesma área (Sánchez, 2004). O conceito de dificuldades de aprendizagem surgiu com Samuel Kirk ao ser o primeiro a apresentar uma definição em 1963.

A definição apresentada por Samuel Kirk, na reunião referida anteriormente, foi a seguinte (cit. por Coelho, 2013: 8):

uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais e comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou fatores culturais e institucionais.

Através da análise desta definição, podemos referir que o autor assume que as dificuldades de aprendizagem têm uma origem neurológica. A sua análise, contudo, não se esgota neste argumento, uma vez que o mesmo dá grande ênfase às questões educacionais que podem estar ligadas a problemas de desenvolvimento e de aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como de outras áreas escolares.

A definição de Kirk, apresentada anteriormente, influenciou outros investigadores, como Barbara Bateman (1965), a quem se deve uma outra definição de dificuldades de aprendizagem. Segundo Correia, a definição desta investigadora marcou a história por

englobar “três factores importantes que a caracterizavam: discrepância, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão” (Correia, 2008: 25).

De acordo com Barbara Bateman (1965, cit por Cruz, 1999:54),

crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial.

Esta definição, bem como a apresentada em 1968 por Kirk, acrescentou à primeira definição de dificuldades de aprendizagem o termo “crianças”, como forma de incentivar a criação de serviços de educação especial e permitir aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ter um apoio direccionado para as suas necessidades (Correia, 2008).

Embora as definições apresentadas por Kirk e Bateman tenham dado um grande contributo para a investigação, foi detetada uma falta de equilíbrio entre “uma conceptualização essencialmente médica (definição, caracterização e diagnóstico) e uma intervenção fundamentalmente educacional” (Lopes, 2010:15).

Neste sentido, outras definições foram surgindo e embora as novas definições já tivessem em atenção determinados aspetos considerados importantes para identificar as dificuldades de aprendizagem muitas não foram aceites, como é o caso da definição proposta em 1981 pelo National Joint Committee on Learning Disabilities que passo a citar (cit por Correia, 2008:31),

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são devidas, presumivelmente, a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional ou social) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, ensino insuficiente/inadequado, factores psicogenéticos), não são devidas a tais condições ou influências).

Com esta definição ultrapassam-se algumas das inconsistências das definições anteriores, pois ao não introduzir o termo crianças dá a entender que as dificuldades de aprendizagem estão presentes também nos adultos. Nesta é referido que a disfunção neurológica é uma das causas dos maus resultados escolares, não se devendo as referidas disfunções a fatores ambientais, por serem intrínsecas ao indivíduo (Correia, 2008).

Como tinha referido anteriormente, esta definição não foi aceite o que levou The Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD), em 1987, a propor uma nova definição que acrescentou à apresentada anteriormente o termo “aptidões sociais” que foi alvo de críticas por se achar que só viria agravar os problemas detetados nas primeiras definições propostas. Aquando desta situação o NJCLD reformulou a sua definição e em 1994 apresentou a seguinte definição (cit. por Coelho, 2013:9):

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da compreensão auditiva, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemática. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na autorregulação comportamental, percepção social e interacção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicap-ping), por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências.

Esta definição remete-nos para cinco princípios relacionados com as dificuldades de aprendizagem que são: as dificuldades de aprendizagem referem-se a um grupo heterogéneo de desordens; as dificuldades de aprendizagem podem ser significativas na aquisição e uso da compreensão auditiva, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas; as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas ao indivíduo; as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em simultâneo com outros problemas; e as dificuldades de aprendizagem não são origem de influências extrínsecas (Sánchez, 2004:22).

Passamos à terceira etapa, denominada etapa da projeção, que data dos anos 90, fase em que houve uma grande evolução no campo das dificuldades de aprendizagem. Nessa altura, foi realizada uma conferência em Salamanca (1994) cujo “objectivo principal foi a discussão da educação de qualidade para todos os países, bem como da educação inclusiva para portadores de educação especial” (Costa, 2012:14).

Mais recentemente, em 2008, Luís de Miranda Correia apresenta uma definição de dificuldades de aprendizagem, de acordo com este autor (cit. por Correia, 2008:47):

as dificuldades de aprendizagem específicas 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, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Essas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défices 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.

A definição de Correia, para além das características presentes na definição de NJCLD, acrescenta mais duas que são a “existência de uma discrepância académica, entre o potencial de inteligência estimado e a realização escolar, e o facto de as DA serem uma condição vitalícia, isto é, se possuem uma origem neurológica, não desaparecem com a idade - embora uma intervenção adequada possa atenuar as dificuldades observadas” (Coelho, 2013:10).

Este autor pretende com esta definição clarificar o significado conceptual de dificuldades de aprendizagem específicas como também evidenciar que os alunos com DAE devem ter apoios adequados às suas necessidades e, para tal, é necessário realizar avaliações aprofundadas e refletidas (Correia, 2008).

Em suma, as dificuldades de aprendizagem são uma área de estudo já há algumas décadas, sobre a qual diversos investigadores desenvolveram estudos para analisar a origem das dificuldades de aprendizagem. Primeiramente, esta era uma área trabalhada quase exclusivamente pela medicina. Com a evolução das investigações, tornou-se também alvo do interesse da psicologia e da educação.

Ao longo dos anos, os investigadores depararam-se com muitas dificuldades para definir o conceito de dificuldades de aprendizagem. Embora este seja um conceito que parece simples, aquando da tentativa da sua definição, podem aparecer muitas contestações. Esta situação acontece pelo facto de ser necessário ter em conta todos os critérios necessários para realizar um diagnóstico correto (Lopes, 2010: 36).

O conceito de dificuldades de aprendizagem é muitas vezes utilizado para designar um “grupo de indivíduos que apresenta uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efectivamente realiza em termos académicos” (Lopes, 2010: 41).

2.2. Classificação das dificuldades de aprendizagem

Em resultado da grande complexidade em conseguir uma definição consensual de dificuldades de aprendizagem, encontrar um critério de classificação das mesmas, que seja consensualmente aceite, também tem vindo a ser uma tarefa árdua.

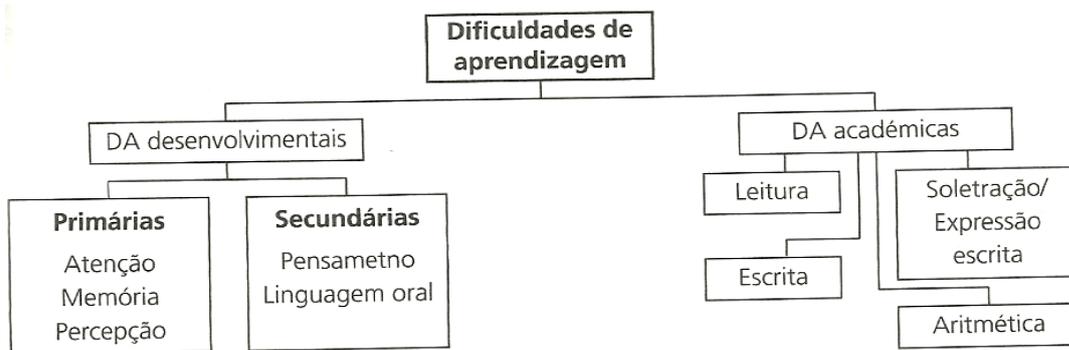
Desta forma, ao longo dos anos, foram sendo propostas diversas classificações de dificuldades de aprendizagem. Estas “diferem no que diz respeito ao critério utilizado pelo seu autor” (Citoper, 1996, cit. por Cruz, 1999:93).

Visto serem muitas as classificações existentes, de seguida, apresentarei apenas duas abordagens, a de Kirk e Chalfant (1984, cit. por Cruz, 1999) e a de Rebelo de 1993, pois são duas abordagens distintas que caracterizam de forma clara as diferentes dificuldades de aprendizagem.

Segundo a classificação de Kirk e Chalfant (1984, cit. por Cruz, 1999), as dificuldades de aprendizagem surgem em duas categorias: dificuldades de aprendizagem desenvolvimentais e dificuldades de aprendizagem académicas. As primeiras subdividem-se em primárias e secundárias, sendo que as primárias dizem respeito à atenção, dificuldade do indivíduo em concentrar-se em determinada tarefa, à memória onde “indivíduos com marcados problemas de memória visual ou auditiva podem ter dificuldades em aprender a ler, a soletrar, a escrever ou a calcular” (Cruz, 1999:96), e perceptivas que dizem respeito a “deficiências na coordenação visuomotora, na discriminação visual, auditiva e hepática, nas relações especiais e noutros atributos perceptivos” (Cruz, 1999:96).

As dificuldades secundárias englobam as problemáticas de pensamento relacionado com as operações mentais e a linguagem oral que são as “dificuldades do indivíduo para compreender a linguagem, integrar a linguagem interior e expressar ideias verbalmente” (Cruz, 1999:96).

No que diz respeito, às dificuldades de aprendizagem académicas estas englobam as “dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, na escrita, na soletração/expressão escrita e na aritmética” (Cruz, 1999:96), nomeadamente a dislexia, a disortografia, a disgrafia e discalculia.



Quadro 1: Taxonomia das dificuldades de aprendizagem (Kirk & Chalfant, 1984 in Cruz, 1999:95).

Na classificação de Rebelo (1993), este refere-se a quatro categorias de problemas de aprendizagem, os problemas de tipo I, problemas de tipo II, problemas de tipo III e problemas de tipo IV.

Os problemas de tipo I surgem quando os alunos não se habitam aos contextos escolares. Estes problemas estão relacionados diretamente com a escola e o seu funcionamento, mas também de ambientes familiares pouco propícios e incentivadores, ou seja, “resultam de factores exteriores ao indivíduo” (Cruz, 1999:101).

Os problemas de tipo II são manifestados por dificuldades escolares “originadas por um ensino inadequado às potencialidades, características e circunstâncias ambientais dos indivíduos” (Cruz, 1999:101), aqui realça-se a necessidade de ter em conta os fatores individuais de cada indivíduo no processo de ensino aprendizagem.

Os problemas de tipo III dizem respeito aos problemas específicos de aprendizagem, como é o caso da dislexia, disortografia e discalculia. Estes são problemas relacionados com o nível intra-individual dos alunos (Cruz, 1999:101).

Finalmente os problemas de tipo IV, que são resultado de “deficiências sensoriais e motoras, a paralisia cerebral, as deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo” (Cruz, 1999:101).

Em suma, com estas duas classificações podemos verificar que os autores agrupam as dificuldades de aprendizagem de acordo com a gravidade destas e as causas a elas inerente. As dificuldades de aprendizagem específicas serão retomadas após uma breve abordagem à etiologia das dificuldades de aprendizagem.

2.3.Fatores na origem das dificuldades de aprendizagem

Existem diversos fatores que contribuem para a ocorrência de dificuldades de aprendizagem, pois embora estas tenham uma base biológica, nelas poderão intervir fatores externos, como o ambiente em que a criança está inserida, que dita a melhoria ou o agravamento dessas dificuldades. Podemos, ainda, afirmar que o desenvolvimento individual das crianças também é influenciado pela família, pela escola e pela comunidade. Todos os fatores, quer sejam externos ou internos, dão origem a “grandes diferenças, traduzidas pelo conceito de desenvolvimento socioeconómico e cultural, com reflexos evidentes nos resultados escolares das crianças e dos jovens” (Grácio e Miranda, 1977; MEC, 1987, cit. por Rebelo, 1993:97).

No que diz respeito aos fatores internos, denominados de fatores biológicos, os problemas de aprendizagem de uma criança podem ter como causas uma lesão cerebral (traumas cranianos, hemorragias cerebrais, tumores cranianos, febres altas, entre outros), erros no desenvolvimento cerebral (o funcionamento apropriado do córtex cerebral é essencial para o pensamento e a aprendizagem de nível superior), desequilíbrios neuro químicos que acontecem quando qualquer mudança no cérebro afeta os neuro transmissores que vão prejudicar o correto funcionamento do cérebro e a hereditariedade que também tem um papel importante no aparecimento de dificuldades de aprendizagem. Estudos revelam que crianças com famílias (pais e irmãos) com dificuldades de aprendizagem tendem também a apresentar os mesmos problemas (Strick & Smith, s/d).

Passando aos fatores externos, que os autores designam de influências ambientais, referimos que “os ambientes doméstico e escolar da criança afectam o seu desenvolvimento intelectual e o seu potencial para a aprendizagem” (Strick & Smith, s/d:33).

O ambiente familiar é importante para o desenvolvimento das crianças, visto que pelos estudos realizados foi possível concluir que “um ambiente estimulador e encorajador em casa produz estudantes com facilidade de adaptação e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi de alguma forma comprometida” (Strick & Smith, s/d:33). Pelo contrário, as crianças que vivem em ambientes familiares pouco estimulantes e com pouco apoio familiar tendem a apresentar dificuldades de aprendizagem, demonstram pouco interesse nas aulas e não têm grande predisposição para aprender.

Existem ainda crianças que vivem em condições precárias que dificultam o seu desenvolvimento. Essas crianças não têm uma alimentação adequada, não dormem um número de horas suficiente, não tratam da sua higiene diária, muitas vezes não têm acesso a cuidados médicos e um local apropriado para estudar. Estes são aspetos que determinam o bem-estar da criança e, conseqüentemente, a sua predisposição para aprender.

No que respeita ao ambiente escolar, podemos afirmar que a escola deve proporcionar às crianças ambientes favoráveis à sua aprendizagem, ou seja, o professor tem de encontrar estratégias propícias à aprendizagem de todos os alunos. Assim, “a escola, o professor, os conteúdos e, sobretudo, a qualidade de ensino, determinam, significativamente a aprendizagem em geral” (Bloom, 1981, cit. por Rebelo, 1993:97).

Passando à perspetiva de outro autor, Lopes (2010) refere que o aluno está em permanente desenvolvimento e os fatores a que ele está exposto vão influenciar o seu crescimento. Deste modo existem fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, ou seja, o aluno pode revelar dificuldades de aprendizagem devido a causas biológicas que podem ser genéticas ou diferenças estruturais, a causas psicológicas e a influências ambientais.

As causas biológicas estão subdivididas em genéticas ou diferenças estruturais e funcionais no cérebro. As genéticas estão relacionadas com a hereditariedade, algumas famílias têm um elevado número de membros com dificuldades de aprendizagem, mas o autor refere que esse facto não é condição suficiente para afirmar que os problemas de todas essas famílias têm base genética, porque um meio pouco estimulador pode ser a causa de todos os membros dessa família terem problemas de leitura, por exemplo, não haver motivação para a aprendizagem.

No que diz respeito às diferenças estruturais e funcionais no cérebro, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas apresentam problemas no funcionamento do cérebro e embora existam diferentes conceções em relação a este facto, Shaywitz (2003, citado por Lopes, 2010: 67) refere “que somos hoje capazes de detectar e visualizar (literalmente) a marca neuronal da dislexia, uma vez que as imagens mostram claramente diferenças nas áreas cerebrais activadas em leitores mais e menos competentes, no decurso de uma tarefa de leitura de palavras e de sílabas”. Isto comprova que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas têm uma disfunção cerebral.

Quando nos referimos a causas psicológicas, debruçamo-nos sobre fatores como a motivação e a autoestima que são muito importantes para a aprendizagem e que devem ser analisados de forma a realizar estratégias adequadas para colmatar esta problemática.

As influências ambientais estão relacionadas com o ambiente familiar e com as influências escolares. O ambiente familiar vai influenciar o modo como as crianças agem na escola, pois se o ambiente em que as crianças vivem incentiva a leitura, por exemplo, estas vão demonstrar um maior interesse e desenvolvimento na leitura, ou seja, o meio familiar das crianças se for incentivador para a importância da escola, as crianças estarão mais motivadas para a aprendizagem (Lopes, 2010:71).

Importa salientar também as influências escolares na aprendizagem. A escola “é o grande meio de transmissão de conhecimentos de massa, constitui-se como o factor (ou conjunto de factores) causal mais significativamente implicado nas DA (Lopes, 2010:72). O autor com esta afirmação não pretende transmitir que a escola é a causadora das dificuldades de aprendizagem, mas que esta nem sempre consegue que os alunos adquiram determinados conhecimentos.

Nas teorias dos dois autores apresentados, ambos acentuam a existência de fatores intrínsecos e extrínsecos que estão na base das dificuldades de aprendizagem e que influenciam o correto funcionamento dos indivíduos.

2.4.Dificuldades de aprendizagem específicas

Nas classificações de Kirk e Chalfant (1984, cit. por Cruz, 1999) e de Rebelo (1993) estão presentes as dificuldades de aprendizagem específicas que englobam a dislexia, a disortografia, a disgrafia e discalculia.

A dislexia “é caracterizada por dificuldade na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa capacidade leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Associação Internacional de Dislexia, 2003, cit. por Teles, 2009:13 e por Coelho, 2013:14).

As crianças possuidoras de dislexia podem apresentar algumas das seguintes características. Na expressão oral, as crianças manifestam dificuldades em comunicar corretamente, apresentando um vocabulário pouco diversificado e as frases que constroem são simples, curtas e em certos casos podem ser repetidas. No processo de leitura, lêem mais devagar do que seria de esperar para a sua idade, fazem uma soletração imperfeita, saltam linhas a ler, têm dificuldades a nível da consciência fonológica e confundem letras (Coelho, 2013:20).

Segundo Citoler (1996), as dificuldades específicas de leitura “ocorrem quando o indivíduo reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e mesmo assim manifesta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem daquela” (Citado por Cruz, 1999:155).

Relativamente à disgrafia, esta é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito no que se refere ao seu traçado ou à grafia” (Torres e Fernández, 2001, citado por Coelho, 2013:72).

À semelhança do que acontece com as crianças com dislexia, as crianças com disgrafia apresentam alguns sinais dessa dificuldade de aprendizagem que podem facilitar e ajudar na realização de um diagnóstico. As crianças com disgrafia executam traçados muito finos ou muito grossos, escrevem muito rapidamente ou muito lentamente, as letras

não são legíveis, estão sobrepostas ou então muito separadas e não conseguem utilizar a caneta ou o lápis corretamente (Coelho, 2013:77), ou seja, as crianças com disgrafia apresentam uma escrita de extremos, por exemplo, têm um traçado muito fino ou muito grosso, não é possível encontrar nas crianças com disgrafia um traçado “médio” e considerado o traçado normal.

Para além da disgrafia outra dificuldade de aprendizagem específica inerente à escrita é a disortografia, “uma perturbação que afecta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e (por vezes) má qualidade gráfica” (Coelho, 2013:116).

As dificuldades de disortografia podem surgir aquando de “problemas na automatização dos procedimentos da escrita, que se traduzem na produção deficiente de textos; estratégias de ensino imaturas ou ineficazes, com a consequente ignorância das regras de composição escrita; e desconhecimento ou dificuldade em recordar os processos e subprocessos implicados na escrita (carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo desta atividade” (Coelho, 2013:119).

Finalmente, a discalculia apresenta-se como um “transtorno adquirido (por lesão cerebral focal) da habilidade para realizar operações matemáticas, depois de estas se terem desenvolvido e consolidado” (Cruz, 1999:208), ou seja, a discalculia é “um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos são normais” (Rebello, 1998 citado por Coelho, 2013:170).

Após termos definido as dificuldades de aprendizagem específicas torna-se fulcral percebermos como deve ser realizada a avaliação e intervenção destas crianças para que estas tenham a possibilidade de ter apoios especializados para as suas necessidades.

As dificuldades de aprendizagem específicas estão inseridas no grupo das necessidades educativas especiais, o que anteriormente não acontecia. Como tal, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas não podiam usufruir de programas de educação especial o que suscitou uma grande controvérsia, visto que todos os alunos com DAE, independentemente da gravidade das suas dificuldades, devem poder usufruir de meios apropriados à sua problemática (Coelho, 2013; Correia, 2008).

Atualmente os alunos com NEE estão inseridos nas classes regulares, vistas como os espaços propícios à integração no tecido escolar e social. Este facto está presente no artigo 18 da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 que passo a citar “a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelo diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta das necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados”.

Embora, como referi anteriormente, se pratique essa política de integração, as crianças com NEE, consideradas durante séculos diferentes, foram excluídas da sociedade. Só a partir do século XIX é que médicos e outros especialistas se dedicaram ao estudo dessas crianças. No século XX surgiram os testes de inteligência que serviam para identificar as crianças com uma inteligência abaixo da média que eram colocadas em escolas de educação especial pois não tinham o direito de frequentar as escolas ditas “normais”. Quando estas crianças começaram a ser aceites nas escolas públicas eram colocadas em classes especiais, o que não é uma grande alteração à situação anterior (Correia, 1997).

Regressando ao conceito de integração, e para uma melhor compreensão desta medida educativa e do que está subjacente a este conceito, apresento uma definição do mesmo. Correia (1992) define integração “como sendo um conceito que pede a colocação da criança com NEE num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, com o fim de ela poder vir a receber uma educação apropriada, está a inferir que a integração de crianças com NEE parte da convicção de que a criança deve ser educada no meio menos restritivo possível e de que este meio pode responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema” (Correia, 1992 citado por Correia 1997:19).

Através da integração, pretende-se que a escola inclua todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, e que desenvolva um ensino adequado às necessidades de todos os alunos. Para que tal aconteça, torna-se fulcral que sejam realizadas avaliações e diagnósticos exatos e aprofundados das dificuldades e problemas de cada aluno com DA e, posteriormente, uma intervenção igualmente adequada.

Lopes (2010) aponta alguns princípios que são necessários aplicar para que consigamos obter uma avaliação apropriada dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses princípios são a parcimónia, a urgência, o conhecimento do modelo de avaliação e a validade, fiabilidade e poder discriminatório dos instrumentos de avaliação.

Uma avaliação efetuada de acordo com o princípio da parcimónia implica que esta seja realizada através de um “modelo teórico sólido”. De acordo com este princípio, os avaliadores devem ter cuidado com os instrumentos que utilizam para que não recorram a instrumentos que não se aplicam ao problema em questão e também evitar utilizar uma grande quantidade de instrumentos, pois muitos deles não trazem informação importante à avaliação, quando isto acontece significa que os avaliadores estão a utilizar um modelo inválido (Lopes, 2010:101-102).

Seguidamente temos o princípio de urgência, em que Lopes (2010) afirma que as “DA devem ser avaliadas o mais rápida e precocemente possível, no sentido de avançar de imediato para a intervenção” (p.102). Este autor refere que o tempo é um fator importante e determinante na resolução das dificuldades de aprendizagem, no entanto determinados procedimentos de avaliação podem ser bastante extensos, pois ao recorrer aos serviços de apoio estes têm de fazer relatórios rigorosos, relatórios esses que têm de ser aceites e ainda antes de uma intervenção são necessários encontrar meios para que essa ocorra.

O terceiro princípio diz respeito ao conhecimento do modelo de avaliação por parte do avaliador como forma de obter a confiança e a aceitação dos pais, professores e das próprias crianças do diagnóstico e da intervenção proposta pelo investigador. É importante efetuar uma avaliação baseada no ensino e uma intervenção que tenha a sua base educativa. Para uma avaliação rígida e eficaz é fundamental que o avaliador tenha “conhecimento prévio da dinâmica cognitiva, emocional, comportamental, interpessoal e familiar usualmente encontrado neste tipo de situações, conjugado com a utilização de competências típicas da relação de ajuda” (Lopes, 2010:105).

A avaliação ocorre através da utilização de instrumentos. Estes ao serem utilizados corretamente e para que possam ser considerados eficazes têm de responder a determinados critérios que são a validade, a fiabilidade e o poder discriminatório, estes critérios são descritos por Lopes (2010), que passo a parafrasear.

Relativamente ao critério da validade, este ocorre quando o instrumento em questão avalia corretamente o que se pretende. A validade não está na quantidade de instrumentos que são utilizados mas sim na informação que conseguimos obter através de um bom instrumento, para a análise do problema em causa e aprofundamento do mesmo.

Procedendo com a análise dos critérios necessários para uma eficaz avaliação, passamos à fiabilidade que se prende “largamente com a qualidade dos instrumentos

utilizados” (Lopes, 2010:106). Ao analisarmos os instrumentos utilizados nesta área, podemos constatar que alguns instrumentos que são considerados fiáveis podem não ser válidos e também o oposto é possível (instrumentos válidos podem não ser fiáveis). Há que considerar ainda um instrumento que, em dada altura, é fiável, mas ao longo dos anos pode vir a perder essa fiabilidade perante a evolução dos conhecimentos acerca dessa área.

Finalmente, mas não menos importante, temos o poder discriminatório que implica que através da utilização de um instrumento se consiga apurar as diferenças que possam existir no desempenho dos alunos, porque se tal não acontecer e um instrumento colocar num mesmo patamar alunos com desempenho diferente, esse instrumento não é discriminatório. Em suma, “qualquer avaliador precisa de instrumentos suficientemente discriminativos, com sensibilidade e especificidade, para evitar tratar por igual o que é diferente para medir regularmente a evolução das competências dos sujeitos à medida que um qualquer programa de intervenção é utilizado” (Lopes, 2010:108).

No que diz respeito à educação pré-escolar, a avaliação é mais centrada na linguagem e incide na prevenção, de forma a evitar diversas situações, como, por exemplo, problemas de leitura. Relativamente à avaliação no 1.º ciclo do ensino básico esta deve ser realizada o mais precocemente possível, pois a intervenção tem mais eficácia nos dois primeiros anos de escolaridade. Esta avaliação deve ter como foco as áreas em que os alunos têm mais dificuldades, por exemplo, leitura ou escrita, mas também deve ter em conta fatores como a motivação e a relação com os colegas na escola, visto que os alunos ao se aperceberem das suas dificuldades e não encontrando soluções para as colmatar começam a ficar desmotivados, chegando mesmo a negarem-se a cumprir as tarefas escolares (Lopes, 2010).

Da mesma forma que é fundamental efetuar uma avaliação fiável das dificuldades de aprendizagem, a intervenção é de igual modo importante. Avaliação e intervenção são conceitos que estão relacionados, na medida em que, para se praticar uma boa intervenção, é necessário ter como base uma avaliação correta.

A literatura da especialidade concluiu que a melhor intervenção ocorre quando nas escolas é realizado um ensino direto em simultâneo com um ensino de estratégias. Esse ensino é denominado “ensino combinado”. Para que um ensino seja eficaz, é necessário “atenção à sequenciação das matérias (do mais fácil para o mais difícil); treino/repetição/prática; segmentação da informação com síntese posterior; controlo da dificuldade da tarefa através do fornecimento de pistas; questionamento directo e

respostas; utilização de um currículo e de materiais (programa) estruturados; modelação sistemática pelo professor; ensino em pequenos grupos” (Lopes, 2010:142).

A intervenção eficaz está dependente de diversos aspetos. Em geral, é necessário realizar um ensino mais intensivo com os alunos com dificuldades, incentivando-os e nunca desistindo deles. Esses alunos devem usufruir de um apoio individualizado ou em pequenos grupos que deve ser e estar de acordo com as dificuldades do aluno na medida que este consiga, embora com estratégias diferentes, acompanhar a turma. Quando o apoio é realizado em regime extraescolar, este ocorre frequentemente de forma individualizada, mais intenso e tem início mais precocemente.

Os professores devem estar preparados para atender às dificuldades dos alunos e como tal têm de ter formação. De acordo com Lopes (2010), esta formação deve ocorrer em duas fases. Na primeira fase, o coordenador de serviço terá de explicar “os elementos fundamentais deste modelo de trabalho, nomeadamente no que diz respeito à estrutura organizativa do serviço, modelos de aprendizagem da leitura e escrita, processos fundamentais que sustentam estas aprendizagens, formas de avaliação dos alunos e de monitorização do seu progresso...” (Lopes, 2010: 156) e, na segunda fase, consistirá nas reuniões entre a coordenação e os professores.

Em suma, é fulcral que “os docentes (das várias disciplinas do ensino regular e do ensino especial), mas também os psicólogos, os pedagogos, os psicopedagogos e todos os outros profissionais que diariamente interagem com estas crianças estejam preparados para realizar uma intervenção adequada às necessidades das mesmas. O papel dos encarregados de educação, em articulação com os profissionais, é também de fulcral importância no desenvolvimento dos seus educandos” (Coelho, 2013:12).

A afirmação de Coelho sintetiza perfeitamente o que até agora foi desenvolvido e acrescenta ainda a importância dos encarregados de educação no desenvolvimento dos seus filhos, aspeto que acho pertinente aprofundar porque embora os professores passem muito tempo com os seus filhos, os pais têm de participar ativamente na sua educação, pois as aprendizagens desenvolvidas em casa e na comunidade são muito significativas para as crianças.

A intervenção praticada pelos pais deve estar assente em quatro princípios principais. Esses princípios prendem-se com o facto de as crianças através da execução de atividades do seu quotidiano conseguirem desenvolver aprendizagens, essas atividades ou

experiências devem ser dirigidas de forma a ir ao encontro do interesse da criança (McWilliam, 2012:76).

Existem determinados fatores que influenciam a aprendizagem, como é o caso dos interesses e, por isso, se uma atividade despertar o interesse da criança vai ser apreendida eficazmente. Nesta ordem de ideias, Renninger, Hidi e Krapp (1992) asseguram que “tanto os interesses pessoais como os situacionais influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (citado por McWilliam, 2012:82).

Essa intervenção consiste na enunciação de estratégias e métodos adequados às necessidades e interesses das crianças e para além disso deve ser mediada, ou seja, assentar em três patamares distintos, iniciando-se com a planificação que implica detetar e identificar os interesses das crianças para delinear estratégias, a implementação que, como a própria designação indica, se relaciona com o modo como os pais conseguem colocar em prática as atividades, assegurando a participação ativa das crianças e finalmente a avaliação e *feedback* que consiste na análise das atividades e se foram capazes de proporcionar às crianças aprendizagens significativas (McWilliam, 2012).

Em suma, a avaliação e a intervenção das dificuldades de aprendizagem são uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos. Esta intervenção quanto mais precocemente for realizada mais benefícios terá e maiores serão as probabilidades de melhoria. Os professores e os encarregados de educação devem trabalhar em conjunto e para um mesmo fim com vista ao desenvolvimento das crianças.

Na escola, são muitas as estratégias que podem ser utilizadas para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. Sobre este assunto, debruçar-nos-emos já de seguida, dando relevo às usadas ao nível da Língua Portuguesa.

2.5.As dificuldades de aprendizagem na Língua Portuguesa

As dificuldades de aprendizagem, manifestadas ao nível da leitura, da expressão oral e da escrita, podem estar associadas a diferentes transtornos como a dislexia, disgrafia e disortografia, conceitos definidos no ponto referente às dificuldades de aprendizagem específicas.

A leitura e a expressão oral são processos que implicam a linguagem, a comunicação e a fala, conceitos estes que estão relacionados. Numa primeira fase, as crianças desenvolvem a capacidade de comunicar através de gestos, por exemplo, e sucessivamente vão adquirindo a linguagem e a fala (Rombert, 2013: 34). As crianças com dificuldades em comunicar são geralmente “crianças que não se exprimem corretamente, que trocam sons a falar, que gaguejam ou que têm dificuldades em compreender o que leem e dão muitos erros a escrever” (Rombert, 2013: 29).

Embora sejam aspetos que se relacionam não são sinónimos, pois cada um destes diz respeito a “distintos aspectos do desenvolvimento humano” (Andrade, 2008:13).

A linguagem é uma “actividade humana organizada como um sistema de sinais de estrutura complexa que têm a propriedade de representar ou substituir a realidade e servem para comunicar um número praticamente ilimitado de significados” (Andrade, 2008:14), ou seja, a linguagem é uma capacidade, uma forma de comunicação exclusiva dos humanos e é utilizada para estes expressarem os seus pensamentos e ideias.

A linguagem oral surge “não só como uma necessidade de aprendizagem mas também como uma necessidade social, de comunicar, de informar e ser informado, de interagir com os pares e com a sociedade” (Paulo, 2011:53). Este é um processo complexo em que surgem muitas dificuldades e que podem ter na sua origem inúmeros fatores, nomeadamente “deficiências funcionais, físicas ou cognitivas ou apenas de falta de estímulo, neste último caso, quando a criança se encontra inserida num meio cultural menos favorecido, até num meio económico mais pobre com menos acesso a livros e biblioteca” (Paulo, 2011:55).

Deste modo, torna-se fulcral estar atento aos sinais de alerta para se proceder a uma intervenção adequada e atempada. O professor tem de estar informado dos “processos e resultados esperados em cada um dos aspectos relativos à compreensão e à produção da

linguagem da criança para, nas respectivas fases, identificar quais os desempenhos que se encontram aquém daquilo que seria normalmente esperado” (Andrade, 2008:23).

A leitura é um processo complexo e, como tal, considera-se importante definir o que é ler e o que esta prática social implica. Deste modo, “ler é identificar palavras e colocá-las juntas para conseguir textos significativos. Aprender a ler foi considerado como sendo o domínio da habilidade para reconhecer palavras e adquirir um vocabulário de palavras visualizadas, ou seja, palavras conhecidas pela vista” (Palacio, 1987:13). Esta definição remete-nos para três aspetos fundamentais na leitura, o reconhecimento, a fluência e a compreensão (Fletcher *et al.*, cit. por Lopes, 2010:114).

Neste contexto, Sim-Sim (2006) afirma que “ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito” (citado por Botas, 2012:40).

Embora os aspetos anteriormente citados venham a ser alvo de estudo a nível da leitura, estes também se encontram presentes na aprendizagem da escrita. O reconhecimento na leitura como o próprio nome indica implica o reconhecimento inicial das palavras e na escrita relaciona-se com “problemas de codificação, erros ortográficos, ou erros de recuperação e produção de letras, sílabas ou palavras” (Lopes, 2010:114). A fluência e os problemas de fluência na leitura relacionam-se com o “débito de palavras lidas que afectam a prosódia e a compreensão” (Lopes, 2010:114). Na escrita a fluência ocorre quando as representações são corretas. Finalmente, temos a compreensão que no caso da leitura implica retirar do texto o seu significado que é a dificuldade de muitas crianças. Na produção escrita referimo-nos à composição do texto, um aluno deve ser capaz de redigir um texto sozinho o que nem sempre é exequível por falta de prática por parte da criança (Lopes, 2010:115).

Ao nível da leitura são identificadas duas componentes distintas, a descodificação e a compreensão. A descodificação é o processo inicial para a aprendizagem da leitura, implica o reconhecimento das palavras e para a realização de uma correcta descodificação “o indivíduo tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras” (Citoper, 1996, cit. por Cruz, 1999:147).

A compreensão é o principal objetivo da leitura e visa compreender a mensagem que o texto transmite. “A compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo

leitor e no qual se produz uma interacção entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto” (*idem*:151).

As competências a nível da leitura e da escrita são adquiridas nos primeiros anos de escolaridade e é nessa fase que na maioria das vezes se detetam as crianças que revelam dificuldades de aprendizagem (Rebelo, 1993). Uma criança que tenha problemas de leitura à partida também terá dificuldades de escrita, e por isso podemos dizer que estas são duas competências que se encontram relacionadas (Rebelo, 1993).

Na ótica de Gagné (1977, cit. por Rebelo, 1993:96), “as dificuldades de leitura e escrita - como, aliás, acontece com outras atividades - resultam da não satisfação de determinadas condições essenciais à sua aprendizagem”, ou seja, a aprendizagem do indivíduo está dependente de determinados fatores, quer sejam eles externos como internos, isto é a forma como o aluno efetua as aprendizagens irá ocorrer de acordo com a maturidade deste e também tendo em conta o meio onde está inserido que influencia o bem-estar e a predisposição do aluno para aprender.

2.6. Como colmatar as dificuldades de aprendizagem

Nas nossas salas de aulas, encontramos alunos cujas dificuldades de aprendizagem são facilmente identificadas. Para estes, há que encontrar estratégias que permitam superar essas dificuldades, tarefa nem sempre fácil ou alcançada. Os alunos têm ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes, a que o professor tem de atender e responder. Este tem de trabalhar na sala de aula “utilizando estratégias diversas e ágeis, com o fim de ajudar o aluno que, pelo seu lado, se apoia em muitos e variados procedimentos” (Perraudau, 2006: 11).

O professor deve desenvolver estratégias, com vista ao sucesso de todos os alunos. Para que tal aconteça, segundo Margaret Altet (1997), o professor terá de fundamentar a sua prática com base em “teorias de aprendizagem” nomeadamente o construtivismo e a pedagogia da interação. Numa aprendizagem construtivista pretende-se que os alunos sejam os atores da sua aprendizagem (Citado por Perraudau, 2006:25).

Nesta ordem de ideias, o professor tem mais do que um papel. Ele “organiza situações de aprendizagem, observa a acção dos alunos (aprender a observá-los é uma capacidade que todos devem adquirir e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os alunos adquiram os meios de conhecimento e de acção” (Postic, 1995:22), a observação aqui desempenha um papel fundamental porque é através da observação que o professor visualiza as dificuldades de cada aluno e organiza um conjunto de estratégias que acha adequadas ao aluno em questão.

Quando estamos perante um quadro de insucesso ou fracasso escolar, que pode ter na sua origem diversos fatores, como individuais ou familiares, como estratégias de solução devem ser realizados jogos e trabalhos de grupo que promovam a interação entre os alunos. Para além do trabalho que os professores realizam na sala de aula devem manter contato com os pais para ambos trabalharem para um objetivo comum (Gomes, Mir & Serrats, 1990:53).

Na educação pré-escolar, a criança tem de criar laços afetivos com o grupo e com o educador, para se tornar mais segura e desenvolver autonomia para a realização das tarefas. Nesta fase é dada muita importância às rotinas, pois a repetição é uma forma de aprendizagem. Outro aspeto que constitui uma estratégia de aprendizagem na educação pré-escolar é a organização da sala de aula. Esta deve ter mobiliário à proporção da criança

de modo a que lhe seja acessível, as mesas devem estar colocadas de modo a realizar trabalho individual e trabalho de grupo, também é importante que existam murais e afixar os trabalhos das crianças (Gomes, Mir & Serrats, 1990:58-59).

As estratégias, como já referimos anteriormente, são fulcrais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Como tal, seguidamente, irei apresentar algumas estratégias que podem ser aplicadas com alunos com determinadas dificuldades.

Ao trabalharmos com crianças com dificuldades auditivas devemos “falar perto do ouvido para que a informação seja recebida com melhor qualidade e até mesmo encostar a cara à da criança, para que esta possa sentir a produção dos sons” (Rombert, 2013: 56).

No dia-a-dia, deparamo-nos também com crianças que têm dificuldade em esperar pela sua vez para falar e deixar os outros comunicarem. Como forma de colmatar estas dificuldades, devem ser propostos jogos, como o jogo da memória, pois através do jogo conseguimos ensinar a criança a controlar os seus ímpetos, dizendo “agora és tu a jogar. Agora sou eu” (*idem*:68).

Para além dos jogos, o teatro de fantoches é muito importante, pois como afirma Rombert (2013:68) “é bom dar um modelo para a criança imitar”. Através dos fantoches é possível contar uma história, de seguida questionar acerca dessa história e dar a oportunidade para as crianças explorarem os fantoches.

Neste sentido, realizar “atividades de expressão dramática é propiciar à população estudantil oportunidades de pôr em prática a língua-alvo em contextos significativos. Todos sabemos que se aprende a falar falando. Ora, a representação de textos propicia momentos de interação discursiva com uma função social relevante e justificada, o que garante elevados níveis de motivação e de responsabilidade junto dos indivíduos envolvidos” (Castanho, 2014:11).

Ao nível das dificuldades de linguagem e como forma de a promover “é importante que haja, todos os dias, um espaço para conversar, nem que seja de quinze minutos, e que cada criança saiba que esse é o momento onde todos podem partilhar aquilo que querem dizer ou perguntar; dê-lhe espaço e tempo para a resposta, promovendo uma linguagem mais espontânea, deixando que a criança o procure, que queira iniciar a conversa, e não insista quando não quer falar; tente falar mais tempo sobre um tema, de preferência sobre o que a criança gosta, levando-a a manter um tópico, não se dispersando” (Rombert, 2013:77-78). Deve haver momentos para a criança se expressar acerca de uma temática

que lhe seja familiar, porque é mais complicado para a criança com dificuldades de linguagem falar de uma temática que não domina.

Relativamente às estratégias para desenvolver a fala, deve-se dar o modelo certo após a palavra ou frase em que a criança demonstra dificuldade. Não é apropriado pedir à criança para repetir a palavra em que tem dificuldade, mas apenas dar o modelo certo, porque a seu tempo ela começará a estar mais interessada e irá repetir de forma espontânea. Deve-se encorajar a criança a dizer as palavras corretas desde o início e elogiá-la quando diz uma palavra difícil corretamente (Rombert, 2013:97).

Como estratégias para promover a fluência é essencial, no diálogo com a criança, manter um bom contacto ocular, reduzir a velocidade da sua fala e fazer pausas longas. Também se deve incentivar a criança a falar, principalmente, nos dias em que é mais fluente. Na leitura deve-se pedir à criança que leia em voz alta ou que o faça em coro com um colega, o que ajuda a criar mais fluência. O desenvolvimento de um espírito de entreajuda entre as crianças permite que estas tenham a noção de que todas erram e por isso não devem ter um sentimento negativo em relação ao erro, mas sim apoiarem-se e ajudarem-se mutuamente para tentarem superá-los (Rombert, 2013).

No que respeita ao tratamento e análise de um texto, existem diversas técnicas que facilitam a compreensão do mesmo, que são “orientar, questionar, analisar, sublinhar, parafrasear e resumir” (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:64).

A primeira fase é orientar o aluno para o texto ou livro, explorando o tema do texto, refletindo sobre o seu título e fazer uma leitura das partes consideradas mais importantes. Depois também é importante questionar acerca do texto para o aluno se aperceber do que já sabe acerca do texto e as informações que ainda tem de obter.

Outra estratégia é a análise que, como a própria designação indica, consiste na análise do texto para “conhecer muito bem o texto; (...) memorizar o conteúdo do que se lê; (...) perceber o que é principal e secundário bem como a hierarquia dos factos e ideias” (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:72-73).

Sublinhar é uma estratégia que consiste em destacar o mais importante do texto, no fundo é realçar as ideias principais do texto que nos ajudam a compreendê-lo. O parafrasear consiste em desenvolver no aluno a capacidade de recontar o que leu por palavras suas (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:65).

Finalmente, o resumo ajuda os alunos a sintetizar a informação essencial do texto, sendo uma forma de compreender se os alunos perceberam o texto. Esta é uma estratégia que implica algum treino e que deve respeitar algumas regras, nomeadamente ser um texto curto que deve ser realizado por palavras suas e ter a informação principal do texto (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:81-82).

No que diz respeito à forma como devemos trabalhar, ou seja, se será mais benéfico realizar trabalhos em grupo ou trabalhos individualmente, importa referir que ambos são importantes, tudo depende da atividade ou tarefa em causa, pois “são metodologias que se complementam, facilitando o processo de aprendizagem, a responsabilização individual e colectiva, a socialização dos alunos e a sua integração no grupo turma” (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:102).

Para além da importância das estratégias que o professor desenvolve na sala de aula, devem ser adequadas e impulsionadoras de novas aprendizagens e de aprendizagens significativas, o aluno, para que tenha um sucesso escolar, necessita de ter boas condições de trabalho e estudo tanto na escola como em casa.

Em casa os alunos devem ter um local próprio de estudo e este local deve ser “tranquilo, sem ruídos nem interrupções, de modo a facilitar que o estudante se concentre nas suas tarefas” (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:49). Também é fulcral que o aluno tenha um horário de estudo.

Existe um vasto leque de estratégias que podem ser implementadas na sala de aula e também em casa porque, para que ocorra uma aprendizagem com sucesso, é necessário que na escola e em casa se trabalhe para um objetivo comum. Para o sucesso da aprendizagem, é necessário que exista motivação.

A motivação é um agente importante no contexto do ensino-aprendizagem, porque um aluno motivado vai realizar as atividades com mais interesse e está mais predisposto a aprender, ou seja, podemos dizer que a motivação pode potencializar a aprendizagem, afetando o esforço e a persistência na tarefa (Ribeiro, C., s/d: 6). Uma criança motivada vai desenvolver a aprendizagem de determinado conteúdo mais rapidamente, ou seja, o interesse facilita a aprendizagem (Magro, 1979:25).

O aluno motivado realiza a tarefa proposta com o intuito de conseguir atingir o objetivo pretendido e neste sentido Sprinthall e Sprinthall (1993) definem motivação como

“um termo psicológico geral usado para explicar comportamentos iniciados por necessidades e dirigidos para um objectivo” (Citado por Martins, 2011:11).

Existem alunos que, ao chegarem à sala de aula, já estão motivados para aprender e têm curiosidade para saber mais acerca de determinados aspetos, enquanto que outros necessitam de apoio e incentivos para concretizar as atividades. Deste modo, é possível afirmar que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. Por motivação intrínseca entende-se que a motivação é algo inerente ao aluno, este sente necessidade de aprofundar os seus conhecimentos para sua satisfação pessoal. Um aluno motivado extrinsecamente necessita de estímulos externos, de algo exterior ao próprio aluno que lhe faça realizar as aprendizagens pretendidas (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:44).

Ainda relativamente à motivação extrínseca, Oliveira (1996,citado por Martins, 2011:17) afirma que, “na motivação extrínseca o sujeito age quase só exclusivamente em vista da recompensa, de qualquer ordem que ela seja. Os factores motivadores não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas dependem de contingências alheias ao sujeito”.

A desmotivação dos alunos pode ser causada pelos baixos resultados escolares obtidos. Esses alunos possuem pouca motivação para estudar, baixa autoestima e sentimentos negativos face às disciplinas e aos conteúdos a apreender (Zenhas, A. *et al*, 2000:18).

O professor tem a tarefa de motivar os seus alunos para as atividades na sala de aula. Estes têm de encontrar e utilizar estratégias diversificadas e que incentivem os alunos para a aprendizagem, visto que o sucesso dos alunos depende da forma como estes se empenham nas tarefas. Dada a importância de motivar os alunos na sala de aula, passo a citar algumas das estratégias de motivação para a sala de aula, sobretudo “propondo-lhes o reconhecimento e reflexão crítica sobre os seus habituais procedimentos de trabalho; fornecendo-lhes bons exemplos de trabalho, nomeadamente através do modo como gere as suas aulas; incentivando-os a manter e a desenvolver o que funciona bem e a alterar o que funciona mal, transmitindo-lhes confiança na possibilidade de mudança; ensinando-lhes competências essenciais ao ofício de estudar e propondo-lhes oportunidades de treino e controlo da aprendizagem dos mesmos; reforçando os seus progressos e as suas iniciativas; e ajudando-os a não desencorajar e, antes, a aprender com os erros cometidos” (Diniz, Monteiro, Silva & Carita, 1998:45-46).

Nem só o professor tem o papel exclusivo de motivar os alunos. O incentivo e apoio dos pais é fulcral para que as crianças aquando da chegada à escola já venham apetrechados de aprendizagens que lhes vão permitir desenvolver aprendizagens de forma mais independente, cabendo aos pais transmitir valores, atitudes e regras fundamentais para a criança (Santos, 2011:14). O apoio dos pais é importante para que a criança tenha autoestima. Uma criança se for repreendida pelos pais e pelos professores sempre que realiza mal uma tarefa ou atividade ficará desmotivada para a realização das tarefas e não conseguirá ter bons resultados.

É necessário, acima de tudo, elogiar as crianças com dificuldades de aprendizagem quando realizam uma tarefa bem, porque o elogio é visto como um incentivo e irá motivar a criança para a aprendizagem.

Capítulo 3: A prática educativa na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo dá voz à abordagem investigativa que desenvolvemos no decorrer dos estágios pedagógicos, realizados no pré-escolar e no 1.º ciclo. Do mesmo fazem parte os seguintes momentos: (1) descrição das práticas educativas supervisionadas I e II, desenvolvidas na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico respetivamente, e (2) apresentação de um breve estudo de natureza narrativa sobre Dificuldades de Aprendizagem.

O tema de aprofundamento, alvo da nossa atenção e intervenção, derivou da técnica de observação direta realizada em contexto escolar, a qual “se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (Coutinho *et al*, 2009 citado por Castro s/d: 23).

Permitiu esta técnica recolher elementos acerca das crianças, nomeadamente sobre as suas rotinas, comportamentos, interesses, dificuldades e estratégias utilizadas pela docente, no sentido de colmatar as referidas dificuldades. Estas informações, complementadas pelo Projeto Curricular de Turma fornecido pela educadora e professora cooperante, levaram-nos à conclusão que seria importante explorar a questão das dificuldades de aprendizagem em Língua portuguesa em benefício dos alunos.

Feito o levantamento das dificuldades dos alunos, passámos à planificação e implementação de estratégias adequadas às suas necessidades, ou seja, experienciámos alguns dos procedimentos metodológicos típicos de uma investigação-ação. Para Fonseca (2013: 6), este tipo de investigação contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que “é mais do que uma metodologia de investigação é uma ciência educativa que potencia a análise crítica e reflexiva sobre a realidade educativa tendo em vista a sua melhoria, bem como do contexto social que a envolve”. Defende, ainda, a mesma autora que a investigação-ação assume um papel importante, pois permite ao professor “promover um processo educativo contextualizado e significativo para os seus alunos e que em função disso desenvolve uma ação pedagógica informada e refletida, resultado do diálogo entre a teoria, a prática e os valores que as sustentam” (*idem*: 1).

Relativamente a cada bloco de práticas (um no pré-escolar e outro no 1.º ciclo), serão apresentadas a caracterização do meio, da escola e da sala de aula, com intuito de contextualizar o local onde foi desenvolvido o estágio e o meio em que as crianças estão

inseridas. Faremos também uma descrição da turma em que serão apresentadas as dificuldades que a turma possui na sua globalidade e serão analisados alguns casos de alunos com mais dificuldades. Posteriormente, procederemos à descrição e fundamentação das estratégias de aprendizagem implementadas a nível da Língua Portuguesa e que foram um contributo para o desenvolvimento dos alunos.

No final deste capítulo, incidiremos a nossa atenção no referido estudo que desenvolvemos sobre dificuldades de aprendizagem, com base em entrevistas realizadas a uma educadora e duas professoras do 1.º ciclo do ensino básico.

3.1. Prática no contexto do pré-escolar

A minha prática no pré-escolar foi desenvolvida numa escola do Concelho de Ponta Delgada, numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que a maioria possui 5 anos.

3.1.1. Caracterização do Meio

A escola em questão fica situada numa freguesia do concelho de Ponta Delgada, na costa sul da ilha de São Miguel.

Ao nível de atividades económicas, esta freguesia possui uma fábrica de conservas de frutas, uma farmácia, um posto de correios (C.T.T), um talho, uma peixaria, uma loja de venda de eletrodomésticos, mobiliário, ferragens e material de construção, restaurantes e cafés.

Tendo em conta estas atividades económicas, no decorrer da minha prática, tive a oportunidade de realizar uma visita de estudo aos correios desta freguesia para que as crianças tivessem a oportunidade de colocar, no correio, as cartas que elaboraram ficassem com a noção do seu funcionamento.

No que diz respeito à área cultural e artística, esta freguesia é possuidora de grupos desportivos e musicais. Possui uma Igreja Paroquial e diversas ermidas, onde são realizadas diversas festas, como, por exemplo, as festividades em honra do divino Espírito Santo.

Ao nível do património, esta possui também uma Junta de Freguesia, um Centro Paroquial, local onde funciona uma creche, um jardim-de-infância e um Lar de Idosos.

3.1.2.Caraterização da escola

A escola é constituída por dois edifícios: um do Plano dos Centenários e um do tipo P3, edifício onde desenvolvi a prática pedagógica.

O segundo edifício referido possui dezasseis salas de aula e algumas estruturas de apoio (refeitório, sala de professores e um polidesportivo). Das salas referidas, duas encontram-se a funcionar com o pré-escolar, contando com um total de 37 alunos e as restantes salas de aula em funcionamento destinam-se ao 1.º ciclo que conta com 98 alunos.

O corpo docente desta escola é composto por duas Educadoras de infância e cinco professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um professor de apoio, um professor de Educação especial, um professor de Educação Física e um Professor de Inglês. O corpo não docente é constituído por quatro auxiliares pertencentes ao quadro e dois funcionários do programa P.R.O.S.A.

As crianças que frequentam a escola pertencem a uma classe média e baixa e os problemas mais frequentes nas famílias dos alunos são o alcoolismo, o desemprego, a falta de habitação e carências sociais.

3.1.3.Caraterização da sala de aula

A sala de aula é ampla e com bastante luminosidade, visto possuir três janelas de grandes dimensões direcionadas para o exterior. Esta encontra-se dividida em diferentes áreas, nomeadamente a área da manta e a área das mesas em que são realizados maioritariamente os trabalhos orientados pelo educador, mas que também podem ser utilizados nos momentos de brincadeira livre.

A sala possui diferentes áreas/cantinhos que são utilizados pelas crianças no tempo de brincadeira livre. Estes possuem materiais acessíveis às crianças e proporcionais à estatura destas. As áreas permitem uma vasta variedade de ações e brincadeiras, sendo

cada uma delas frequentada, num mesmo momento, por um número máximo de crianças, definido de acordo com a natureza da área em questão.

Passo a enumerar as áreas que a sala possui: uma biblioteca, uma casinha das bonecas, uma mercearia, jogos de mesa, jogos de tapete, garagem, carpintaria e expressão plástica (Anexo 1). É de salientar que estas áreas não são estáticas, sofrendo ao longo das intervenções algumas alterações que foram benéficas e adequadas às necessidades das crianças. Estas adaptações na sala de aula não ocorreram de forma intencional, visto terem decorrido da necessidade de se melhorar a organização da sala de aula para dar resposta a novas exigências das atividades planificadas.

Cada uma destas áreas possui finalidades distintas. A área da manta destina-se ao acolhimento, à avaliação das tarefas realizadas e à partilha de ideias com todas as crianças. A área da casinha de bonecas e mercearia apela à independência, socialização, imitação e permite fomentar as regras sociais. A área dos jogos possibilita o desenvolvimento da motricidade, atenção e memória e incentivar o raciocínio matemático. A área da garagem incentiva o “faz de conta”, o divertimento e a descarga de energia. A área das Expressões, direccionada para a expressão plástica e musical, tem como finalidades o desenvolvimento de determinadas destrezas como o pegar, rasgar, cortar, modelar e desenhar, na expressão plástica, e o ritmo, a diferenciação de sons e o andamento, na expressão musical.

A organização da sala, sobretudo em áreas de trabalho devidamente organizadas, “permite à criança actuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que a rodeia” (Banet, Hohmann, & Weikart, 1987:52).

A sala possui também *placards* destinados à marcação das presenças, do comportamento, do tempo, do mês e dia da semana e ao registo do número de meninos e meninas que estão na escola e do número de crianças que estão em casa, ou seja, quantas crianças estão a faltar. Também possui o cartaz dos aniversários e outros *placards* referentes a conteúdos já lecionados (Anexo 2). Todos estes *placards* têm imagens com as respetivas legendas de forma a familiarizar as crianças com o código escrito.

Ao longo da sala, também estão fixados alguns dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, que vão sendo substituídos constantemente pelos mais recentes que as crianças realizam.

Passando às rotinas da sala de aula, no início do dia, das 9h00m às 9h40m é realizado o acolhimento que engloba a partilha de experiências, a canção do bom dia, a

nomeação do chefe que tem como funções o preenchimento do tempo, a contagem do número de meninos e meninas que se encontram na sala, a marcação do dia da semana, dia e mês e nomeação da estação do ano. Cada aluno marca a sua presença.

Das 9h40m às 10h30m, é realizada uma atividade orientada pela educadora até à hora do lanche. Após regressarem do lanche às 11h00m é dada continuidade a uma atividade orientada e são realizadas atividades livres.

Das 12h30m até às 13h30 é a hora do almoço e intervalo.

Depois do almoço, é realizado o relaxamento e é explorada uma história na designada “Hora do Conto”. Posteriormente é marcado o comportamento em que cada criança se autoavalia. A marcação do comportamento é realizada antes do final da aula para que os alunos tenham a oportunidade de refletir acerca do seu comportamento ainda no próprio dia.

Segue-se a realização de uma nova atividade e atividades livres, terminando a aula pelas 15h00m.

3.1.4. Caraterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com quem trabalhei, no pré-escolar, é constituído por 19 crianças, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Através da entrevista realizada à educadora obtive a informação de que, no início do ano letivo, a turma contava com dezassete crianças e posteriormente foram integradas na turma mais duas crianças. Dentro do grupo existem crianças que frequentam o pré-escolar pela primeira vez, outras pela segunda e ainda algumas pela terceira.

As crianças têm idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, mas a maioria das crianças tem 5 anos. É um grupo bastante heterogéneo, pois possui crianças de diferentes faixas etárias que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem.

É um grupo que tem as rotinas memorizadas, conhece as regras da sala de aula e cumpre-as frequentemente. No que diz respeito à comunicação e interação com a educadora, a maioria das crianças interage de forma autónoma, no entanto existem dois alunos que demonstram dificuldades em expressar-se. Em relação ao vocabulário utilizado pelas crianças este é limitado e pouco diversificado.

No que concerne à área do Conhecimento do Mundo, o grupo tem desconhecimento de determinadas questões e necessita de bastante incentivo para a descoberta, pelo que devem ser realizadas atividades lúdicas para cativar a atenção do grupo.

As crianças mostram elevado interesse na área das Expressões, embora a maioria realize desenhos simples. No recorte a maioria já tem a preocupação em respeitar os limites, mas os alunos de quatro anos demonstram mais dificuldades e um aluno de 6 anos necessita da ajuda de um adulto, visto ser um aluno possuidor de NEE.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maior parte do grupo tem um vocabulário pouco diversificado, como já havia referido anteriormente. As crianças de cinco e seis anos escrevem o seu nome, enquanto que as de quatro anos tendo o nome escrito a tracejado conseguem completá-lo passando por cima. O aluno que possui um atraso de desenvolvimento global não consegue escrever o nome, nem mesmo utilizando o tracejado.

Na área da Matemática, as crianças contam e identificam alguns números, conhecem as formas geométricas e a maioria dos alunos consegue identificá-las e associa-las a objetos reais.

No Projeto Curricular de grupo a educadora refere que “na sua maioria os Pais/Encarregados de Educação manifestam interesse nas atividades da escola e participam, sempre que solicitados. Procuram saber dos progressos/ dificuldades dos seus educandos e estão sempre abertos a ouvir sugestões para que seja enriquecido e complementado o processo de Ensino/Aprendizagem”.

Relativamente aos pais das crianças, com base na entrevista à educadora e num documento referente ao agregado familiar do grupo, posso referir que a maioria dos pais possui poucas habilitações académicas, existindo apenas uma mãe licenciada. Muitos dos pais das crianças encontram-se desempregados. Através do documento já referido também foi possível apurar que a maioria dos encarregados de educação das crianças é as mães.

O aluno com Necessidades Educativas Especiais foi avaliado de acordo com o Currículo Específico Individual e está a beneficiar de apoio educativo lecionado pela educadora de apoio educativo. Nos momentos em que o aluno se encontra na sala de aula este é empenhado e esforça-se para realizar as tarefas propostas.

No geral as crianças apresentam vocabulário pouco diversificado e, deste modo, nos momentos de diálogo demonstram bastante dificuldade em expressar-se, utilizando frequentemente as mesmas palavras. No decorrer destes episódios, notei que uma das alunas frequentemente não respondia às questões e quando respondia pronunciava apenas alguma sílaba da palavra. Aquando dos sinais de alerta percebemos que a aluna possivelmente teria problemas auditivos, diagnóstico que foi confirmado.

De acordo com Rombert, uma criança com dificuldades em ouvir apresenta as seguintes características: “atraso na fala ou linguagem, por exemplo diz apenas a sílaba inicial das palavras, “bo” em vez de “bola” ou “ca” em vez de “cama”; não olhar quando a chamam ou falam com ela...; perguntar: “ah” ou “ O quê” várias vezes; ter pouca atenção para conversar ou ouvir histórias” (Rombert, 2013:56).

A mesma autora refere que “a capacidade de ouvir bem todos os sons da fala é essencial para o desenvolvimento da sua linguagem” (Rombert, 2013:55).

Como estratégias para atenuar as dificuldades desta aluna quando me dirigia à mesma procurava falar perto da criança. Esta é uma estratégia referida por Rombert (2013) e permite que “a informação seja recebida com melhor qualidade” (Rombert, 2013:56).

3.1.5. Apresentação e justificação das atividades desenvolvidas no pré-escolar.

Neste tópico, pretendo descrever algumas das atividades desenvolvidas ao longo da prática supervisionada I (Tabela 1). De um vasto leque, selecionei as que, na minha opinião, foram as estratégias com mais impacto ao nível de aprendizagens significativas, permitindo o desenvolvimento da linguagem, da autoconfiança, da expressão oral e corporal e de cooperação.

Atividade	Áreas trabalhadas	Objetivos/Estratégias
Apresentação de uma história em PowerPoint: “Eu e o meu pai vamos passear”	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Antecipar o tema do livro; -Identificar personagens; -Identificar as principais ações do texto
Diálogo com as crianças acerca das atividades trabalhadas no dia anterior e do Dia do Pai	Formação pessoal e social	- Expressar os seus conhecimentos; - Adquirir a capacidade de falar em grupo;
Leitura de lengalengas	Expressão musical	-Desenvolver a capacidade de utilizar a voz e o corpo para se expressar de diferentes formas;
Mensagem para o Dia do Pai	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Construir oralmente uma frase dedicada ao pai; -Copiar do quadro DIA DO PAI;
Teatro de fantoches	-Expressão dramática -Linguagem oral e Abordagem à Escrita;	- Diálogo acerca do espectáculo; -Personagens; -Principais ações do texto -Contatar com fantoches e recontar a história por palavras suas.
Leitura e exploração da história “O ovo vaidoso”	Linguagem oral e Abordagem à Escrita.	-Antecipar o tema do livro; -Identificar personagens e ações da história
Jogo das rimas	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Identificar palavras que terminam na mesma sílaba, que terminam com o mesmo som.
Poema “Eu e os meios de comunicação”	-Linguagem Oral e Abordagem à Escrita -Expressão musical	- Identificar rimas -Reconstruir palavras por agregação de sílabas - Cantar o poema utilizando instrumentos musicais
Construção de palavras	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Contatar com o código escrito; - Associação de letras;
Jogo da memória	Matemática	-Agrupar objetos de acordo com determinados critérios; - Memorização de imagens;

Tabela 1: Síntese das atividades do Pré-Escolar

Esta fase de aprendizagem é muito importante para um bom desenvolvimento das crianças e, para isso, devem ser realizadas atividades e estratégias diversificadas e motivantes para as crianças. Deste modo, ao longo da minha prática, desenvolvi algumas ações lúdicas, como os jogos e teatros de fantoches, ou seja, atividades para as crianças se expressarem através da voz, do corpo e de instrumentos musicais. No decorrer do estágio, as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar individualmente, em pequenos e grandes grupos, dinâmicas que passarei a descrever seguidamente.

Relativamente ao trabalho de grupo, este é importante na medida em que “as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de

problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (OCEPE, p.35), ou seja, desenvolver o espírito de cooperação entre as crianças.

Passando à apresentação e descrição da minha ação, inicio com uma atividade da área da Linguagem Oral e Abordagem à escrita. Neste âmbito, foi apresentada uma história em *powerpoint* para trabalhar a temática da Prevenção Rodoviária, intitulada “Eu e o meu pai vamos passear”. Os alunos, antes da apresentação da história e com base apenas na capa da mesma, tiveram de antecipar o tema da história, pois é uma forma de as crianças perceberem que as imagens também transmitem informação e se estão a ser utilizadas naquele contexto é porque se relacionam com a temática a abordar (Anexo 3). Os alunos estiveram próximos do título da história que era “Eu e o meu pai vamos passear”. A partir das imagens, os alunos disseram: “Os meninos e o senhor vão andar de carro”; “Os meninos e o senhor vão passear de carro”; “Vão passear de autocarro”, entre outras asserções.

Neste sentido, Panozzo (2001:13) refere que “para que o processo de leitura seja completo, aprende-se, além das letras, também as imagens que constituem significados. (...) Diversificar a oferta imagética de qualidade alarga as possibilidades exploratórias para o leitor e promove sua maior compreensão através do diálogo estabelecido na multiplicidade das experiências do olhar”

Esta história teve a particularidade de serem as crianças a tomar algumas decisões, como, por exemplo, com quem é que o pai ia passear e qual o meio de transporte a utilizar. A resposta a estas questões determinaram o desenrolar da história e, no final, partilhei com as crianças o que teria acontecido se tivessem feito escolhas diferentes. Esta atividade permitiu captar a atenção das crianças porque ao serem elas a determinar os acontecimentos estiveram atentas e entusiasmadas para saber quando é que tinham de tomar uma nova decisão e o que aconteceria de seguida. Também permitiu a cooperação entre colegas para chegar a acordo na escolha a realizar.

Terminada a apresentação da história passámos à exploração da mesma. Questionei acerca das personagens e ações do texto com o intuito de verificar se as crianças compreenderam o texto e se eram capazes de selecionar as ações principais do texto.

A atividade descrita e as outras atividades realizadas nesse mesmo dia foram alvo de diálogo no dia seguinte, como modo de recapitular o que foi dado e para introduzir e trabalhar a temática do Dia do Pai, que também estava presente na história apresentada.

Nesta fase de ensino, os momentos de diálogo consistem numa estratégia de promoção da linguagem porque permitem à criança expressar-se acerca do que já aprendeu relativamente à temática estudada e também de outros temas do interesse da criança. A este propósito, Rombert (2013:77) afirma que “é importante que haja, todos os dias, um espaço para conversar, nem que seja de quinze minutos, e que a criança saiba que esse é o momento onde todos podem partilhar aquilo que querem dizer ou perguntar”.

Após a introdução da temática referida anteriormente, foi realizada a exploração de uma lengalenga relacionada com o Dia do Pai, trabalhando as diferentes expressividades (triste, a rir, com dores de barriga), diferentes andamentos (rápido, lento) e com gestos. Esta atividade suscitou o interesse das crianças e mesmo as crianças mais tímidas e com mais dificuldade em comunicar e expressarem-se conseguiram executar a tarefa com um grande à vontade. O facto de a atividade ter sido realizada em grande grupo foi fulcral para essas crianças, porque se tivessem de dizer a lengalenga individualmente iam ficar mais inibidas.

De acordo com as Orientações Curriculares do Pré-escolar “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (OCEPE, 1997:57).

Depois passámos à mensagem para o Dia do Pai, tendo cada criança de elaborar e pronunciar uma frase dedicada ao pai. A frase foi escrita num coração que as crianças tiveram de terminar de elaborar e, posteriormente, escreveram o seu nome e desenharam de acordo com a temática em questão. Como prenda do dia do pai foi construída uma moldura em forma de carro. As crianças tinham à disposição determinados materiais, como massa e feijão, que utilizaram para decorar a moldura ao seu gosto, para desenvolver a autonomia. Algumas crianças, sobretudo as mais inseguras, perguntavam constantemente “onde coloco a massa? Aqui...? Ou fica melhor aqui?” e a minha resposta foi “Colocas onde gostares mais.”, ou seja, dei total liberdade às crianças na decoração da moldura, o que foi muito importante porque no final todas as molduras estavam diferentes porque tinham a marca pessoal de cada criança, o que as deixou muito orgulhosas (Anexo 4).

Relativamente à temática relacionada com o nascimento dos animais, apresentei um teatro de fantoches. Na história representada os animais estavam muito atarefados porque chegou a primavera e os seus filhotes começaram a nascer. Para esta apresentação construí

um cenário representativo da primavera e da quinta onde viviam os animais, utilizando fantoches de pau (Anexo 5).

Terminada a representação e, como é habitual, sempre que trabalhamos uma história passei à exploração da mesma com as crianças, questionando-as acerca do local onde ocorre a história, da estação do ano em que ocorre, das personagens da história e das ações da história. Embora não seja uma história baseada num livro, não deixa de ser uma história com personagens e ações, e é importante que as crianças tenham a noção disso.

Posteriormente, o grupo teve a oportunidade de explorar os fantoches. Em pequenos grupos, representaram a peça apresentada e, também com as mesmas personagens, inventaram eles mesmo uma história. Rombert (2013: 68) refere que “ter um teatro e brincar com fantoches é ao mesmo tempo um ótimo jogo. Aqui pode contar-se uma história simples e deixar a criança dar largas à sua imaginação”. Na primeira fase desta atividade, as crianças tiveram algumas dificuldades em reproduzir a história apresentada, mas quando pedi para serem elas a inventar a sua própria história a sua imaginação levou à criação de histórias muito interessantes e criativas.

Ainda relativamente ao teatro de fantoches e aos contributos deste enquanto estratégia de aprendizagem, este ajuda “a criança a adquirir competências e, de um modo geral, a criança adquire um domínio da comunicação com os outros, porque se habitua a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, o que simultaneamente, conduz a uma integração grupal” (Faure & Lascar, 1982 cit por Rodrigues, 2012:18).

Em suma, os jogos e teatros de fantoches consistem numa “ (...) actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento” (Sousa, 2003 cit por Almeida, 2012:12).

Passando à descrição de outra atividade relacionada com a temática do nascimento dos animais, mais especificamente o ciclo do ovo, trabalhámos a história intitulada “O ovo vaidoso” (Anexo 6). Esta narrativa foi apresentada em livro e, à semelhança do que aconteceu nas atividades desta natureza anteriormente descritas, os alunos foram

questionados acerca das personagens da história, das ações principais da história e se achavam possível dividir a história em diferentes partes.

A partir desta história, trabalhei com os alunos a sequenciação da história, ou seja, através de imagens, em que cada uma caracterizava um momento da história, pedi aos alunos para as colocarem por ordem, servindo para transmitir-lhes a noção de primeiro, segundo, terceiro.

Até este momento, descrevi três atividades relacionadas com a apresentação e exploração de histórias com as crianças. Em todas elas foram utilizados recursos e estratégias diferentes. Tal facto aconteceu para possibilitar às crianças realizar tarefas de carácter diferente, despertar o interesse das crianças e levá-las a expressarem-se e comunicarem visto que a expressão oral foi uma das dificuldades de aprendizagem encontrada nos alunos.

Ainda relativamente à temática dos animais foi realizado com o grupo o jogo das rimas (Anexo 7). Numa primeira fase deste jogo, mostrei às crianças imagens de animais para estas tentarem encontrar uma palavra que rimasse com o animal em questão. As crianças conseguiram encontrar praticamente para todos os animais um vocábulo que rimava com esse animal. Recorde-se que a maioria das palavras encontradas para rimar eram referentes aos nomes dos alunos.

Numa segunda fase, coloquei imagens de animais num cartaz e as crianças aleatoriamente foram tirando uma imagem que tinham de fazer corresponder ao animal que rimava com aquela palavra. Os alunos de cinco anos realizaram com grande facilidade a tarefa, enquanto os de quatro anos, no início, tiveram alguma dificuldade em identificar os sons finais iguais. Para colmatar essa dificuldade, pedi aos alunos para pronunciarem as sílabas finais com mais intensidade e dizerem o nome do animal a seguir à palavra que lhes saiu para poderem comparar os sons. Esta estratégia foi benéfica e permitiu aos alunos com mais dificuldades conseguirem realizar a atividade.

Noutra intervenção e dada a importância da consciência fonológica, realizámos a exploração de um poema, intitulado “Eu e os meios de comunicação” (Anexo 8). A exploração do poema foi efetuada em grande grupo e após a sua leitura foi solicitado às crianças que identificassem as rimas. De seguida foi realizada a divisão silábica das palavras que se encontravam a negrito, referentes a meios de comunicação.

Esta atividade não correu tão bem como a descrita anteriormente, porque apenas com a leitura do poema era impossível a sua memorização e, por isso, devia haver imagens associadas às palavras para ser mais fácil a identificação das palavras que rimavam. Para tentar atenuar este imprevisto, optei por repetir cada quadra acentuando a palavra final do verso como forma de facilitar a correspondência.

Estas estratégias foram relevantes para o desenvolvimento das crianças, na medida em que “os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento introduzindo actividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e acção activa e motivadora” (Fialho, 2008:2).

Ainda neste sentido, Viana (2006) refere que “os jogos de linguagem (e de análise da língua) são ótimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular. Nestes jogos, as lengalengas, as rimas infantis e os contos rimados desempenham um papel de relevo” (Viana, 2006:7).

Na sequência da atividade relacionada com o poema “Eu e os Meios de comunicação”, foi proposta uma tarefa em pequenos grupos (pares), onde cada par recebeu um tabuleiro com uma palavra referente aos meios de comunicação como telefone, telemóvel, computador, tablet, revista, jornal, carta, televisão e rádio, palavras presentes no poema apresentado anteriormente (Anexo 9).

Nesta atividade, cada grupo tinha de encontrar as sílabas correspondentes à palavra em questão. Essas sílabas estavam numa caixa em conjunto com as sílabas de outra palavra e, de seguida, assinalavam o número de sílabas dessa mesma palavra. Todos os grupos tiveram a oportunidade de completar todos os tabuleiros, pois estes iam circulando.

Os grupos foram formados de modo a que os alunos com menos dificuldades ajudassem os alunos com mais dificuldades, o que foi benéfico para todos os alunos. Desenvolveu-se um espírito de ajuda entre colegas, ou seja, o trabalho de grupo permitiu o desenvolvimento de “toda uma aprendizagem de conceitos escolares através da cooperação e ajuda mútua. É, no fundo, trabalhar em conjunto para crescer quer ao nível social, como também intelectual” (Jacó, 2012:5).

Na sequência dos trabalhos relacionados com a temática dos meios de comunicação foi realizada uma atividade de expressão musical com base no poema “Eu e os Meios de

comunicação”. Como o poema era demasiado extenso para as crianças o decorarem e cantarem na totalidade, optei por cantarmos apenas as três primeiras quadras. Esta atividade foi desenvolvida em grande grupo na manta e para a sua concretização as crianças tiveram de decorar o poema. De seguida, cantámo-lo, usando determinadas melodias. As crianças também tiveram a oportunidade de explorar instrumentos musicais. Para o efeito, cada aluno recebeu um instrumento musical para acompanhar na melodia. A atividade foi bem aceite pelas crianças que demonstraram interesse no decorrer desta. Foi uma atividade propícia ao desenvolvimento da oralidade e também à exploração musical. A presença da música ajuda a desinibir até as crianças mais tímidas e fá-las participar ativamente.

Deste modo, é possível afirmar que a Expressão Musical “relaciona-se com a linguagem, pois há a compreensão do que se está a cantar, conhecendo novos sons, associando as rimas, conhecendo novas palavras e até mesmo criando outras versões de letras para aquela música” (Veríssimo, 2012:14).

Diversos autores salientam a importância da expressão musical no desenvolvimento das crianças na medida em que são muitos os seus contributos, ou seja, “contribui para a sensibilidade, imaginação, memória, concentração, atenção, criatividade, autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e afetividade, assim também com uma efetiva consciência corporal e de movimentação” (Gloton & Clero, 1976 citado por Reis, 2012:59).

Nesta intervenção optei por recorrer a atividades de carácter mais lúdico como por exemplo o “Jogo da memória”, visto serem tarefas que despertam o interesse das crianças e permitem a aquisição de conteúdos de forma lúdica (Anexo 10). Nesta ordem de ideia Parreira afirma “que tanto os jogos quanto as brincadeiras inseridas no contexto escolar, permitem ajudar na formação integral das crianças, que se desenvolve consoante os estímulos que surgem da realidade vivida por elas” (Parreira, 2012: 48).

O jogo da memória implica o desenvolvimento da atenção para a memorização de objetos. Para a atividade desenvolvida no âmbito deste jogo, em cada mesa com quatro alunos foi colocado um tabuleiro com diversos cartões, sabendo que num dos lados destes havia imagens de meios de comunicação aos pares e no outro lado o mesmo padrão para todos os cartões.

O tabuleiro foi rodando e cada criança virava dois cartões e verificava se eram iguais. Se tivesse encontrado o par correto as imagens ficavam viradas para cima, no caso

de não ter encontrado o par voltava a virar os cartões para baixo e passava ao colega ao lado que fazia o mesmo e assim sucessivamente. Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo de promover a capacidade de memorização, ou seja, com o intuito de a criança memorizar onde estavam situados os determinados cartões.

No início, as crianças não estavam a tentar memorizar os cartões nem a sua posição no tabuleiro e como consequência não estavam a conseguir encontrar os pares corretos, salvo raras coincidências e com sorte. Ao aperceber-me deste facto tive de parar o jogo e explicar novamente o que era pretendido, sendo o objetivo do jogo depois atingido com sucesso.

O jogo foi realizado em pequenos grupos, para permitir o desenvolvimento do trabalho em equipa. Os jogos promovem “condições de sociabilidade, levando a criança a organizar-se mutuamente nas ações e intensificando a comunicação e a cooperação. Permite ainda, a descoberta do outro e isso reproduz-se sobre a descoberta de si mesmo” (Parreira, 2012:51).

Tezani (2004, citado por Costa, 2011:8) refere que “o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois no brincar a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, tornando a aprendizagem atractiva e interessante”.

Ao longo deste ponto foram descritas algumas atividades que permitiram concretizar estratégias importantes para o desenvolvimento da expressão oral, que foi uma das lacunas detetadas neste grupo de crianças aquando da observação realizada no início do estágio. Aqui também apresentei algumas tarefas mais lúdicas (jogos) e ações desenvolvidas em grupo, na medida em que, nesta etapa, é necessário que a criança desenvolva a sua atenção, cooperação, entreajuda e motivação para a aprendizagem de modo a sentir-se integrada no grupo.

3.2. Prática no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico

A minha prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida numa escola do concelho de Ponta Delgada, numa turma de 3º ano de escolaridade com alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos.

3.2.1. Caracterização do meio

A prática pedagógica em apreço ocorreu numa escola que fica situada numa freguesia do concelho de Ponta Delgada.

Como forma de contextualizar o meio em que se enquadra a escola onde desenvolvi a minha prática pedagógica, torna-se fulcral fazer uma caracterização deste ao nível social e cultural.

No que diz respeito a instituições, a freguesia em referência possui uma Junta de Freguesia, uma Casa do Povo, uma Igreja e uma casa de saúde. Ao nível cultural e artístico existe um agrupamento de escuteiros, uma banda filarmónica, um grupo coral e um grupo Folclórico. Devido à proximidade desta freguesia com Ponta Delgada, a população pode usufruir com alguma facilidade dos serviços disponíveis na cidade, como também ter maior probabilidade de ir trabalhar para Ponta Delgada.

Quanto ao nível socioeconómico, a população pertence à classe média e baixa, verificando-se nos agregados familiares das crianças escolarizadas o aumento das dificuldades económicas devido ao desemprego de um dos pais e muitas vezes dos dois.

3.2.2. Caracterização da escola

O estabelecimento de ensino onde realizámos estágio é um espaço escolar com boas instalações, pois foi alvo de remodelações recentemente.

Possui salas do 1.º ciclo e do pré-escolar, um gabinete da coordenadora, uma sala de reuniões, um pavilhão interior destinado às atividades da expressão físico-motora, uma reprografia, refeitório com cozinha, sala de professores, casas de banho adequadas ao tamanho das crianças, recreios exteriores com espaços de cimento e espaços verdes e um parque infantil.

Nos dias de chuva, as crianças do pré-escolar utilizam a zona da entrada para o recreio e os alunos do 1.º ciclo o pavilhão interior. A sala onde desenvolvi a minha Prática Educativa fica situada no primeiro piso. Nesta zona existe outra sala do 3.º ano, um local destinado ao lanche das crianças e duas casas de banho, uma para as meninas e outras para os meninos.

3.2.3. Caracterização da sala de aula

Exerci a minha Prática Educativa numa sala ampla, arejada e com bastante luminosidade, assegurada por três janelas de grandes dimensões para o exterior.

A sala de aula possui um quadro de giz, armários de arrumação, um lavatório, doze mesas retangulares, à volta das quais estão os alunos sentados, dois a dois, uma mesa redonda e a secretária da professora (Anexo 11).

Em relação aos recursos disponíveis na sala de aula, está à disposição dos alunos material didático, como o ábaco, sistema de base 10 e material Maria Montessori. Também existem na sala diversos cartazes, referentes aos aniversários dos alunos, ao encarregado ou encarregada do dia, ao comportamento disciplinar e outros cartazes relativos à matéria lecionada. Para além do que já foi referido, a sala também possui um computador e uma impressora. Os alunos encontram-se sentados em forma de E. Os alunos que utilizam óculos estão sentados na frente para que possam ver com facilidade o quadro. Esta organização da sala não é estanque, na medida em que, sempre que foi necessário mudar algum aluno de lugar, a disposição da sala foi alterada, de acordo com as necessidades detetadas.

3.2.4. Caracterização da turma

A turma que me recebeu é composta por vinte alunos, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Os alunos têm idades compreendidas entre os sete e os onze anos, sendo que a maioria possui oito anos.

Na turma há dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Embora necessitem de algum apoio, conseguem acompanhar o ritmo de realização das atividades no grande grupo. Para além destes, existem quatro crianças que necessitam de apoio educativo.

Um dos alunos com Necessidades Educativas Especiais acompanha a turma em todas as atividades. Na área do Português lê fluentemente, realiza uma boa compreensão de texto e na escrita consegue construir um texto estruturado com sentido apresentando

apenas alguns erros ortográficos. A área em que este aluno apresenta mais dificuldades é na Matemática, nas atividades de raciocínio e cálculo mental, necessitando de um apoio mais individualizado nessas tarefas. Através desse apoio individualizado, oferecido na sala de aula, o aluno consegue concretizar as atividades com sucesso.

O outro aluno com Necessidades Educativas Especiais tem mais dificuldades em acompanhar a turma, realiza uma leitura mais precária, na produção textual realiza textos excessivamente curtos e com muitos erros ortográficos. O Estudo do Meio é uma área em que o aluno demonstra mais interesse e motivação para responder às questões e participar nos momentos mais expositivos. A Matemática é uma área em que o aluno também tem muitas dificuldades, necessitando de apoio individualizado e persistente. O aluno tem apoio educativo muito frequentemente e, por isso, passa muito tempo fora da sala de aula.

Uma das crianças que também necessita de apoio educativo é um aluno que comete muitos erros ortográficos e possui uma leitura muito aquém do que seria de esperar para o nível de ensino em que se encontra. Nas primeiras atividades de leitura, reparámos que a criança lia as palavras silabicamente, a um ritmo relativamente lento, necessitando muitas vezes de ajuda para completar as palavras. Essa leitura, embora com um treino frequente ao longo das aulas, foi piorando. Ao apercebermo-nos de que o aluno não lia com medo de errar, começámos a incentivá-lo a ler. Fizemos ver que não havia problema em errar, porque todos erramos e os colegas também ajudaram e incentivaram, o que deu bom resultado. Com o apoio de todos, o aluno sentiu-se motivado e passou a ler melhor e mais confiante.

A turma é interessada e, em geral, respeita as regras da sala de aula, embora existam algumas crianças com dificuldade de concentração, o que implica estar constantemente a chamar-lhes a atenção. Todos os alunos acompanham com maior ou menor facilidade os conteúdos lecionados ao nível do 3.º ano de escolaridade.

Através da entrevista à professora e das observações realizadas, pudemos constatar que existem quatro crianças com mais dificuldades e com um elevado nível de distração. Dois dos alunos em causa demonstraram interesse e conseguiram resolver as tarefas propostas, mas os outros dois continuam com alguns problemas em concentrar-se, não conseguindo realizar algumas tarefas sem responder às questões propostas.

De um modo geral, as maiores dificuldades sentidas por esta turma são em Português, ao nível da escrita e da leitura, e na Matemática, mais propriamente nos conteúdos relacionados com números, operações e organização e tratamento de dados.

No Português, no que concerne à escrita, os alunos cometem muitos erros ortográficos na produção de texto, tendo dificuldades em respeitar e aplicar corretamente as regras de escrita de um texto. Na leitura, as dificuldades são em compreender os textos lidos.

Na matemática, apresentam problemas notórios, quer ao nível do cálculo mental quer ao nível da resolução de situações problemáticas, na medida em que têm dificuldades de interpretação da informação matemática, resolução e expressão das ideias matemáticas.

No que diz respeito aos pais/ encarregados de educação, permitiu a entrevista feita à professora apurar que os encarregados de educação, na sua maioria, são as mães e que estas participam na educação dos filhos, colaborando com a professora sempre que necessário.

3.2.5. Apresentação e justificação das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste ponto apresentarei as diversas atividades desenvolvidas para trabalhar a leitura, a expressão oral e a escrita (Tabela 2). Também irei descrever algumas atividades implementadas nas outras áreas de conteúdo que se encontram ligadas à área da Língua Portuguesa e que implicam um bom domínio desta área para serem executadas com sucesso.

Atividades	Áreas Trabalhadas	Objetivos
Texto “As histórias da avó Maria	Língua Portuguesa	- Ler em voz alta textos; -Explorar oralmente textos; -Responder a questões relativas à compreensão de textos;
Poema “Pão por Deus”	Língua Portuguesa	- Trabalhar com diferentes tipologias textuais; - Recuperar memórias das tradições açorianas;
Texto “ A Rita e o Romeu vão viajar”	Língua Portuguesa	- Ler em voz alta textos; -Explorar oralmente um texto; -Responder a questões de compreensão de textos;
História “A fábrica dos brinquedos”	Língua Portuguesa Expressão dramática	- Realizar atividades de teatro de fantoches, implicando a apresentação de histórias; - Ler textos de forma dramatizada; -Exploração oralmente um texto; - Responder a questões de compreensão do texto;
Produção de texto sobre a família	Língua Portuguesa	-Treinar a produção textual; -Redigir um texto coerente e com coesão;
Elaboração de questões acerca do Passado do Meio Local	Língua Portuguesa	- Elaborar questões com o intuito de obter informações acerca da sua freguesia; - Formular questões para colocar a um convidado;
Produção de texto em grupo e a sua representação	Língua Portuguesa Expressão dramática	- Escrever um texto com diálogo; - Respeitar as regras e informações dadas acerca do texto; -Trabalhar em grupo;
Resolução de situações problemáticas	Matemática	- Interpretar os enunciados corretamente; -Desenvolver o raciocínio lógico matemático.
Texto com acontecimentos importantes de uma família	Estudo do Meio	-Selecionar a informação importante do texto;
Jogo dos sinónimos e antónimos	Língua Portuguesa	- Aprender de forma lúdica; -Identificar relações de significado entre palavras;
Jogo da numeração romana	Matemática	-Aprender de forma lúdica; -Realizar exercícios de treino da Numeração Romana;

Tabela 2: Síntese das atividades do 1º Ciclo

Na minha prática, em todas as intervenções, procurei fazer no mínimo uma atividade de leitura e interpretação de texto, visto a leitura ser um processo complexo que envolve não só a descodificação como também a compreensão e portanto para o seu desenvolvimento é necessário o treino constante desta área.

Neste sentido “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. As experiências da leitura real (textos autênticos, com funções de comunicação,

informativas e de recreação) são determinantes no desenvolvimento da compreensão da leitura” (Duke, Purcell-Gates, Hall e Tower, 2007 cit por Sim-Sim, 2007) ou seja, “a leitura é vista como um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Lucas, 2013:1).

Em diversas atividades de leitura, inicialmente a leitura era efetuada por mim, seguida de uma leitura silenciosa realizada pelos alunos e depois a leitura em voz alta. Os alunos tinham a oportunidade de ler em voz alta uma parte do texto mas, quando não havia a possibilidade de todos os alunos lerem naquele momento, procurava que os alunos com mais dificuldades lessem sempre. Sabendo que estas atividades podem não facilitar a extração de significados do textos, pretendi com estas o treino da leitura.

Na minha primeira atividade de leitura realizada, o texto fora apresentado aos alunos em PowerPoint. Este serviu de introdução à temática da família e intitulava-se “As histórias da avó Maria” (Anexo 12). O facto de o texto ser apresentado num suporte diferente daquele que os alunos estavam habituados suscitou o interesse da turma e conseqüentemente uma boa compreensão do mesmo. Após a leitura inicial realizada, cada aluno recebeu o seu texto em papel e como referi anteriormente realizaram a leitura silenciosa e em voz alta. Terminadas as leituras, foi realizada a exploração oral do texto, onde eram efetuadas questões oralmente aos alunos e as respostas implicavam a compreensão do texto.

No final desta exploração pedi a dois alunos para fazerem o resumo oral da história o que suscitou algumas dificuldades, na medida em que não estavam a conseguir distinguir o essencial do acessório, concluindo que era um exercício que teria de ser alvo de treino. Ainda neste ponto descreverei uma atividade em que um dos objetivos foi o desenvolvimento da capacidade de resumir histórias ou textos.

No que diz respeito à leitura, através dessa primeira atividade de leitura consegui detetar os alunos que apresentavam mais dificuldades e que necessitavam de mais treino nesta área. Isto permitiu-me estar atenta a esses alunos nas seguintes atividades desta natureza para incentivá-los e pedir-lhes para efetuarem a leitura.

Numa outra intervenção foi trabalhada a leitura através de um outro tipo de texto, nomeadamente um poema alusivo ao Pão por Deus, visto que era o dia do Pão por

Deus (Anexo 13). Optei por esta tipologia textual porque os alunos devem estar familiarizados com os diferentes tipos de texto e as características dos mesmos.

Como habitual realizei uma primeira leitura do poema e de seguida os alunos também tiveram a oportunidade de ler o poema. No decorrer da exploração do poema foi solicitado aos alunos para identificarem as rimas, tarefa que realizaram com grande facilidade. Também foram trabalhadas as restantes características deste tipo de texto.

Tratou-se de um poema curto que foi facilmente compreendido por todos os alunos, que sabiam bastante acerca desta temática o que suscitou um momento de diálogo acerca da forma como cada aluno vivia esta tradição.

Para além dos textos de diferentes tipologias também foi trabalhado um pequeno livro denominado “A Rita e o Romeu vão viajar” (Anexo 14), como modo de introduzir a temática dos meios de transporte. Como o livro escolhido era curto permitiu-me passar o texto para papel para os alunos terem acesso ao mesmo para fazerem a leitura e compreensão. Após a leitura do texto foi realizada a exploração oral do mesmo e de seguida foram propostas questões de interpretação.

Ao responderem às perguntas de interpretação do texto, os alunos têm de compreender as próprias questões, selecionar no texto a informação correta para dar resposta à questão e depois responder à questão de forma completa e estruturando a resposta. Esta atividade foi proposta em todos os textos trabalhados e nem todos os alunos conseguiram responder corretamente às questões por não compreenderem e interpretarem a questão, porque em certos casos o aluno que estava a responder à questão incorretamente já tinha respondido bem à mesma, aquando da exploração do texto só que realizada de outra forma.

O texto “A Maria Castanha” (Anexo 15) foi trabalhado como forma de alusão ao Dia de São Martinho. Escolhi este texto visto ser dia de São Martinho e também por ser um texto com diálogo. A partir desse texto explorei as características do diálogo com o intuito de preparar os alunos para a elaboração de um texto com diálogo.

Numa primeira fase da exploração deste texto, transmiti às crianças as marcas de diálogo, como o travessão, as interrogações e exclamações, presença de discurso direto, ou seja, as personagens falam e no final de cada afirmação é indicada a personagem. Depois dessa explicação pedi aos alunos para encontrarem no texto o diálogo, tarefa que

a meu ver correu bem, porque rapidamente conseguiram descobrir todos os diálogos presentes no texto. Ao perguntar à turma o porquê de terem identificado aquelas situações como diálogo os alunos responderam corretamente enumerando as características transmitidas anteriormente.

A dificuldade surgiu na tarefa seguinte, quando solicitei que criassem um diálogo oralmente pois não estavam a conseguir utilizar o discurso direto. Após algumas explicações e exemplos os alunos conseguiram elaborar pequenos diálogos.

Na última intervenção, optei por apresentar a história “A fábrica dos brinquedos” através de um teatro de fantoches. Escolhi esta história porque se relacionada com a época Natalícia que se estava a aproximar e poderia servir como estratégia para captar a atenção dos alunos que se encontravam muito agitados e ansiosos por essa época. A estratégia funcionou e os alunos mantiveram-se em silêncio e muito interessados no teatro de fantoches (Anexo 16).

Terminada a apresentação, e antes de fazer qualquer exploração do texto, pedi a alguns alunos para recontarem a história e logo o primeiro aluno a fazer esse exercício conseguiu fazê-lo admiravelmente, o que me surpreendeu e levou a perguntar ao aluno se já conhecia a história ao que o aluno respondeu que não. Através desta atividade percebi realmente o impacto da aplicação de estratégias diversificadas no desenvolvimento dos alunos.

A leitura deste texto também não foi como habitual. As personagens foram divididas pelos alunos e cada aluno teve de ler as falas da personagem que lhe correspondeu o que suscitou o interesse e entusiasmo da turma.

Em suma, a leitura “é uma actividade imprescindível na vida escolar e, provavelmente, o modo mais válido para consolidar conhecimentos, já que, pela sua própria natureza, exige uma participação activa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das opiniões expressas pelo autor do texto” (Santos, 2000 citado por Ribeiro, 2005:11).

Terminada a descrição das atividades de leitura desenvolvidas, passo à apresentação de algumas tarefas de escrita propostas aos alunos, como estratégia de os alunos aperfeiçoarem as técnicas de produção de texto.

A escrita é muito importante para a estruturação do pensamento, ou seja, através da escrita (Bourgain citado por Fonseca, 1994: 52),

os alunos devem aprender a transpor o seu pensamento para o papel e devem, com ajuda do professor, criar na sala de aula um espaço de produção escrita que contemple as diferentes funções desta forma de expressão, entre as quais destacamos a função de favorecer a relação do indivíduo consigo próprio, com os outros e com a sociedade e a de desencadear uma entrada no imaginário e no lúdico a partir da aproximação do mundo do “escritor” que serve, normalmente, como modelo e ponto de referência.

Na primeira atividade de produção de texto, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto relacionado com a sua família (Anexo 17), temática esta que estava a ser trabalhada ao longo da intervenção. Para os alunos terem maior facilidade em estruturar o texto pedido, foram dadas algumas sugestões. Por exemplo, no texto tinham de referir as pessoas com quem vivem, com quem é que costumam passear (pai, mãe, irmãos, tios, primos, entre outros) e os membros da família com quem costumam brincar.

Os textos obtidos na sua maioria eram muito curtos, mas no geral estavam bem estruturados e faziam sentido. Apresentavam erros ortográficos de diversa natureza, como falta e/ou deficiente acentuação e troca e/ou omissão de letras.

Os textos foram corrigidos e no dia seguinte os alunos tiveram a tarefa de os reescrever. Esta é uma tarefa muito benéfica porque implica que os alunos ao reescreverem o texto tomem noção das palavras em que cometeram erros e as escrevam corretamente.

Nesta fase, o aluno deve refletir acerca do texto escrito, para que esteja aberto para a “descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro & Pereira, 2007:19).

Na segunda intervenção estava a trabalhar a temática do Passado do meio local e para os alunos ficarem apetrechados de informação acerca do passado da sua freguesia convidei os avós dos próprios alunos a participarem na nossa aula e a reponderem a questões acerca das suas vivências naquela freguesia. Para os alunos saberem o que iriam perguntar aos avós propus aos alunos que elaborassem perguntas acerca do que queriam saber relativamente à freguesia em questão.

Os alunos foram muito criativos, fizeram perguntas muito interessantes e estavam entusiasmados para conseguirem a resposta a todas as perguntas, o que suscitou alguma confusão na sala de aula pois havia alunos que tinham questões em que a resposta era a mesma mas tinham formulado a pergunta de diferente forma, levando à realização de perguntas repetidamente.

Ao deparar-me com esta situação, apercebi-me de que antes da chegada dos convidados devia ter existido um momento de leitura das questões e também de seleção de uma pergunta para cada aluno realizar. Assim, os alunos estariam mais atentos às respostas, porque não teriam a preocupação de ver um grande número de perguntas respondidas.

Numa outra intervenção, pedi aos alunos para construírem um texto em grupo, com o objetivo de estes desenvolverem a escrita que continua a ser uma lacuna da turma e ao mesmo tempo promover a cooperação que é fulcral para o sucesso do trabalho.

Para esta atividade, os alunos organizaram-se em quatro grupos e receberam algumas indicações através de uns cartões (Anexo 18). Esses cartões foram entregues de forma aleatória e continham as personagens da história, o meio de transporte que as personagens deveriam usar para a sua viagem e o local para onde iam (campo ou cidade). Para além destas indicações, foram dadas informações acerca do tipo de texto a elaborar, que tinha de ser um texto com diálogo entre todas as personagens atribuídas a cada grupo e com um narrador.

Os alunos tiveram muita dificuldade em elaborar um texto com diálogo e houve alguma agitação na sala de aula, pois os grupos formados tinham muitos elementos para uma tarefa dessa natureza. Na minha opinião, e após refletir acerca dessa tarefa, acho que a melhor estratégia a adotar nesse caso seria a formação de grupos mais pequenos e os textos terem menos personagens, porque os alunos acabaram por produzir textos curtos e sem falas suficientes para o número de personagens atribuído.

Terminadas as histórias, os alunos tiveram de construir um *big book* sobre a temática explorada nesta intervenção. Cada aluno ficou responsável pela escrita e elaboração de uma página do referido texto, a qual, depois de finalizada, foi lida aos colegas.

Relativamente à leitura, Castanho (2006:99) refere que “sendo a leitura um acto afectivo e um domínio da língua prioritário na formação académica dos alunos, importa associar às práticas de ensino estratégias de remediação assentes em leituras construídas a partir de livros que garantam o sucesso”.

Neste sentido, *big books* assumem-se como uma ferramenta para o sucesso da leitura e satisfação na mesma por apresentarem os seguintes aspetos “linguagem repetitiva e padronizada; relação imagem-texto; imagens sugestivas; vocabulário simples e do uso comum” (Castanho, 2002:49).

Para além do *big book*, os alunos tiveram a oportunidade de dramatizar a história através de um teatro de fantoches. Desta forma, os alunos partilharam o seu texto com os colegas de uma forma lúdica. “A componente lúdica é o primeiro princípio pedagógico para permitir a aprendizagem e, deste ponto de vista, o teatro deve ser considerado como um elemento primordial na educação, sendo que a educação e o teatro são, antes de mais nada, meios ao serviço das pessoas e da cidadania para atuar na melhoria da qualidade das suas vidas” (Pereira, 2012:12).

Na medida em que a área da Língua Portuguesa é transversal, passo a descrever duas atividades: a primeira referente à área da Matemática e a segunda do Estudo do Meio. Estas foram atividades em que se notou evidentemente que as dificuldades dos alunos na Língua Portuguesa foram um entrave à concretização da tarefa com sucesso.

Na área da Matemática, foi proposta uma atividade relacionada com a resolução de problemas (Anexo 19), atividade que, como o próprio programa de Matemática sugere, “envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais” (ME, 2013:8).

Para esta tarefa foram entregues aos alunos as situações problemáticas e foi efetuada uma leitura dos problemas para responder às possíveis dúvidas dos alunos. Nesse momento os alunos não manifestaram dúvidas, mas aquando da resolução dos mesmos a maioria dos alunos pediu ajuda dizendo que não percebia o que era pedido, ou seja, a dificuldade dos alunos não incidia na resolução dos exercícios, sim na

interpretação dos enunciados, porque após a explicação detalhada dos enunciados os alunos resolveram os problemas quase sempre corretamente.

Na área do Estudo do Meio, relativamente à temática os Membros da família e o passado mais longínquo, foi entregue aos alunos um texto com acontecimentos importantes de uma família (Anexo 20) e era pretendido que estes retirassem do texto apenas esses acontecimentos importantes, ou seja, selecionar a informação mais importante do texto. Os alunos tiveram muita dificuldade em interpretar o texto e em copiar apenas o essencial deste.

Finda esta tarefa, foi solicitado aos alunos que colocassem essas datas e acontecimentos importantes num friso cronológico, atividade que foi executada com sucesso.

O jogo é uma estratégia muito importante e com muitos benefícios para o desenvolvimento dos alunos e como tal deve ser implementada na sala de aula. Este “promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Duarte, 2009: 23).

Deste modo, passo a descrever dois jogos utilizados no meu estágio. O primeiro foi implementado na área da Língua Portuguesa, com o intuito de trabalhar os sinónimos e antónimos. Através dos jogos desta natureza, os alunos adquirem mais vocabulário de forma interessante e o jogo é uma forma de cativar o interesse dos alunos.

Para a concretização desse jogo os alunos tiravam uma palavra aleatoriamente e tinham de encontrar a palavra sinónima ou antónima desta para completar o quadro. Embora seja um jogo relativamente fácil houve alguns alunos que tiveram algumas dúvidas (Anexo 21).

Também realizei um jogo na área da Matemática para trabalhar a numeração romana. Este era denominado o bingo da numeração romana. Os alunos tinham de associar o número que saía em numeração hindu-árabe ao número que este representa na numeração romana. Se tivessem esse número no seu cartão assinalavam com uma cruz e o primeiro aluno a ter o cartão completo fazia bingo (Anexo 22).

Este jogo correu muito bem, os alunos demonstraram muito interesse no decorrer do mesmo e foi, sem dúvida, um exercício de treino da Numeração Romana.

3.3. Aprofundamento do tema em estudo

Para além das atividades realizadas com os alunos, com vista à resolução de dificuldades de aprendizagem, tive a preocupação de aprofundar o tema em estudo. Para o efeito, foram entrevistadas três profissionais de ensino: uma educadora e duas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de analisar as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos e de que forma é que estas professoras e educadora lidam com as crianças com dificuldades de aprendizagem e que estratégias desenvolvem junto das mesmas.

A entrevista constitui-se como um instrumento de recolha de dados de natureza qualitativa e tem “ como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.” (Quivy e Campenhoudt, 1995: 69).

Neste tipo de investigação, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994:16).

O sistema de categorias é um instrumento de análise de conteúdo “que é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos”. (Weber citado por Lima: 2013:7).

A análise de conteúdo é um processo complexo que envolve diferentes fases. Bardin organiza as fases da seguinte forma: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação A fase da pré - análise consiste na organização do material de forma a torná-lo propício à sua análise. Na segunda fase, designada de exploração do material é a fase em que o material é organizado através da criação de um sistema de categorias, aqui é fulcral a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Na terceira fase, como a própria designação o transmite é a

fase de tratamento dos dados, aqui é realizada a interpretação dos dados e a sua análise crítica e reflexiva. (Mozzato & Grzybovski, 2011: 735).

O sistema de categorias utilizado para organizar os dados foi organizado em categorias, subcategorias, e unidades de registo.

Os dados como já referi anteriormente estão organizados segundo um sistema de categorias, sendo que serão apresentados cinco quadros, um por categoria. As categorias delineadas foram as seguintes, fatores das dificuldades de aprendizagem, pessoas envolvidas nas dificuldades de aprendizagem, áreas ou domínios curriculares de incidência das dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da Língua Portuguesa e estratégias de intervenção.

3.3.1. Resultados das entrevistas

O primeiro Quadro a analisar diz respeito aos fatores das dificuldades de aprendizagem enunciados pelas entrevistadas (Quadro 2).

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Fatores das DA	Biológicos/genéticos	<p>“Há crianças que têm mesmo distúrbios de aprendizagem, dislexias, pronto tem este fator que é a parte biológica” (E).</p> <p>“Fatores de saúde” (P1).</p> <p>“A própria questão genética” (P2).</p>
	Sócio-familiares	<p>“O ambiente familiar onde eles estão inseridos pode ditar uma criança ter dificuldades de aprendizagem ou não” (E).</p> <p>“tentar perceber a disfunção da família, para ajudar” (E).</p> <p>“Fatores sociais, culturais” (P1).</p> <p>“Quando são questões relacionadas com a família, pronto que eu deduzo que seja relacionadas com a família entro em contato com... tento entrar em contato com eles” (P2).</p>
	Motivacionais	<p>“De interesse dos próprios alunos, de motivação” (P2).</p>

Quadro 2: Fatores das dificuldades de aprendizagem, apresentados pelas entrevistadas.

Como podemos constatar através do quadro dos fatores das dificuldades de aprendizagem, as entrevistadas aquando desta questão apresentaram fatores de ordem biológica/genética, sócio-familiares e motivacionais. As três entrevistadas referem-se aos fatores biológicos dizendo de forma sucinta que as dificuldades de aprendizagem têm a ver com a parte biológica, com fatores de saúde e com a questão genética, ou seja, utilizam expressões distintas para se pronunciarem acerca de aspetos ou características que respeitam ao indivíduo.

Os fatores de natureza sócio-familiares também são sugeridos em todas as entrevistas e através das respostas da educadora e da professora número dois podemos averiguar que este é o fator a que estas dão mais importância. A educadora afirma que o ambiente familiar pode determinar um aluno ter ou não dificuldades de aprendizagem e ainda que procura saber a problemática da família para ajudar. Do mesmo modo, a professora 2 diz entrar em contacto com a família para resolver essas questões. A professora 1 faz referência a estes fatores mas não os desenvolve.

Relativamente aos fatores motivacionais, estes só são referidos pela professora 2, pois o interesse e a motivação influenciam a aprendizagem dos alunos.

Em suma, dos fatores apresentados podemos apurar que os sócio-familiares na ótica das entrevistadas são os que mais impacto têm na aprendizagem dos alunos. Podemos salientar ainda que nenhuma das entrevistadas se referiu aos fatores institucionais. Segundo Lopes a escola “é o grande meio de transmissão de conhecimentos de massa, constitui-se como o factor (ou conjunto de factores) causal mais significativamente implicado nas DA (Lopes, 2010:72).

Passamos à análise do Quadro 3 referente à categoria pessoas envolvidas na identificação das dificuldades de aprendizagem.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Pessoas envolvidas na identificação das DA	Docentes	<p>“Tenho uma suspeita que aquela criança, que as dificuldades de aprendizagem daquela criança não são só de maturação” (E).</p> <p>“Eu não tenho competência para dar diagnósticos, eu só posso suspeitar” (E).</p> <p>“Nós sabemos às vezes que há coisas que não estão bem e não conseguimos perceber o que é...” (P1).</p> <p>“Quando fazemos o diagnóstico portanto de um aluno relatamos como é que o aluno se comporta dentro da sala” (P2).</p>
	Técnicos especializados	<p>“Os educadores especializados têm testes próprios para poderem identificar e diagnosticar” (E).</p> <p>“Eles vêem as coisas de uma outra forma ... de uma forma mais técnica e tenho da minha experiência tem tido algumas diferenças, sim” (P2).</p>

Quadro 3: Pessoas envolvidas na identificação das dificuldades de aprendizagem, na ótica das docentes

Neste quadro são apresentadas duas subcategorias, uma apontando para os docentes e a outra para os técnicos especializados. A subcategoria docente é mencionada pelas três entrevistadas. A educadora refere que pode suspeitar que uma criança tem dificuldades de aprendizagem mas não tem competência para lhe realizar um diagnóstico. A professora 1 diz que pode detetar que o aluno tem um problema mas não consegue identificar a natureza dessa problemática. A professora 2 esclarece-nos acerca da forma como realiza o relatório de um aluno, dizendo que nesse relatório apenas pode descrever a forma como o aluno age dentro da sala de aula.

No que diz respeito aos diagnósticos realizados pelos técnicos especializados, apenas a educadora e uma das professoras se pronuncia acerca do assunto. A educadora afirma que os técnicos têm as ferramentas adequadas para fazerem o diagnóstico correto e a opinião da professora 2, em consonância com a da educadora, expressa a ideia de que eles analisam a problemática do aluno de forma técnica.

Através deste quadro podemos concluir que os docentes admitem não ter competências técnicas para a realização do diagnóstico específico das dificuldades do aluno e que cabe aos técnicos especializados a realização desse diagnóstico.

No quadro seguinte são apresentadas as áreas ou domínios curriculares em que as dificuldades de aprendizagem têm incidência (Quadro 4).

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Áreas ou domínios curriculares de incidência das DA	Língua Portuguesa	<p>“a problemática com maior incidência no grupo, das crianças dos grupos todos que eu já tenho apanhado são a nível da Linguagem Oral e Abordagem à escrita” (E).</p> <p>“Pode ser um aluno que seja só relativo na língua portuguesa, como por exemplo de disortografia ou dislexia” (P1).</p> <p>"Nessa questão da expressão oral... noto [...dificuldade...] em relação [...] ao Português” (P2). "Tenho notado [dificuldades] basicamente [...] no Português" (P2).</p>
	Matemática	<p>“No raciocínio lógico matemático temos de utilizar a linguagem para comunicar [e às vezes há dificuldades]” (E).</p> <p>"As dificuldades de interpretação refletem-se na Matemática" (P1).</p> <p>"Tenho notado [dificuldades] basicamente na Matemática" (P2).</p>
	Estudo do Meio	<p>“Estudo do Meio noto alguma dificuldade [...] por terem alguma dificuldade na Língua Portuguesa” (P2). “[Na] expressão oral... noto foi como disse há pouco [...] também no Estudo do Meio” (P2).</p>
	Expressão Dramática	<p>“Na expressão dramática temos de falar [e às vezes há dificuldades]” (E).</p> <p>“E tenho notado também ultimamente [dificuldades] na área da expressão dramática” (P2).</p>
	Expressão Musical	<p>“Na expressão musical estamos a cantar, estamos outra vez a utilizar a linguagem” (E).</p>

Quadro 4: Representações das docentes sobre as áreas ou domínios de incidência das dificuldades de aprendizagem.

A partir da análise do quadro podemos encontrar cinco subcategorias que são a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio, a Matemática, a Expressão Dramática e a Expressão Musical.

A Língua Portuguesa e a Matemática são áreas referidas pelas três entrevistadas. Na Língua Portuguesa, a educadora refere que é nesta área que os seus alunos apresentam mais dificuldades, a professora 1 enumera algumas dificuldades de aprendizagem específicas que os alunos podem ter e a professora 2 diz esta ser a área de maior problemática e enuncia as dificuldades na expressão oral. Nas dificuldades da Matemática as docentes relacionam-nas com a Língua Portuguesa dizendo que os alunos têm dificuldades em expressarem-se para comunicar o raciocínio no caso da educadora e dificuldades de interpretação apresentadas pela professora 1.

A área do Estudo do Meio apenas é referida por uma das professoras que aponta para o facto de as dificuldades na Língua Portuguesa terem impacto nesta área, nomeadamente a expressão oral.

Nas Expressões, a educadora aponta para a Expressão Dramática e Musical visto serem áreas em que temos de utilizar a linguagem. A Expressão Dramática é também referida por uma professora dizendo que os seus alunos têm revelado dificuldades nessa área.

Podemos concluir que, no discurso das entrevistadas, as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática são as mais propícias ao surgimento de dificuldades de aprendizagem. No entanto, o maior volume de referências aponta para insuficiências na área da Língua Portuguesa, uma vez que algumas da Matemática decorrem, não propriamente de dificuldades no lidar com os números e/ou conceitos matemáticos, mas de deficiente domínio da língua materna. Também podemos verificar que a educadora dá mais ênfase às dificuldades manifestadas na área das Expressões do que as professoras, pois apenas uma destas faz uma pequena referência à Expressão Dramática.

Terminada a reflexão sobre este quadro daremos continuidade a esta análise a partir do Quadro 5 em que são apresentadas as dificuldades de aprendizagem específicas na Língua Portuguesa.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da Língua Portuguesa	Expressão oral (à vontade para falar, comunicar ideias e raciocínios,...)	“As crianças têm o vocabulário muito empobrecido, portanto tem pouco vocabulário, conhecem poucas palavras e isso dificulta muito toda a parte, para a construção frásica” (E). "[dificuldade em] utilizar a linguagem para comunicar o raciocínio” (E). "Porque é sempre aquela vergonha, uma ansiedade" (P2). "quando os alunos não se conseguem expressar muito bem verbalmente” (P2). “Dificuldade na dicção, na expressão oral” (P2).
	Leitura técnica	"[dificuldade de] leitura” (P2)
	Interpretação de enunciados e textos	“As dificuldades de interpretação [...de enunciados...] na matemática” (P1). "[dificuldade de] compreensão [da leitura]” (P2)
	Ortografia	"[dificuldades] na ortografia" (P1).
	Produção de textos	"talvez para os mais velhinhos, [dificuldade de] expressão escrita” (P2)

Quadro 5: Dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da Língua Portuguesa, apontadas pelas docentes.

Este quadro encontra-se dividido em cinco subcategorias que são a expressão oral, a leitura técnica, a interpretação de textos, a ortografia e a produção de textos.

A expressão oral é a problemática que a educadora e uma das professoras mais desenvolvem. A educadora refere o facto de os seus alunos possuírem um vocabulário muito empobrecido, capaz de influenciar a expressão oral, nomeadamente na construção de frases e na comunicação de raciocínios. A professora 2 afirma que os alunos não se conseguem expressar muito bem. Para além da expressão oral, a professora 2 fala nas dificuldades na leitura, na compreensão e na expressão escrita.

A professora 1 enuncia as dificuldades de ortografia e de interpretação de enunciados.

Em suma, são apontados problemas ao nível da comunicação oral e escrita, mas, enquanto nesta última são apontados aspetos de compreensão e expressão, no referente à linguagem oral apenas são realçados aspetos da expressão oral, ficando omissos os da sua compreensão, bem como o conhecimento do funcionamento da língua.

Finalmente, vamos analisar o Quadro 6 respeitante à categoria estratégias de intervenção. No que diz respeito às estratégias de aprendizagem Perraudeau (2006) afirma “que se trata de uma coordenação de procedimentos, escolhidos num painel de possibilidades, por causa de uma suposta eficiência e em função de uma determinada finalidade” (Perraudeau, 2006:7).

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Estratégias de intervenção	Equipa multidisciplinar	“O educador tem de desenvolver toda uma parte com a escola para avisar a equipa multidisciplinar, para eles depois intervirem junto da família, tentar perceber a disfunção da família, para ajudar” (E).
	Apoio individualizado	“Eu dou um apoio mais individualizado àquelas crianças, porque elas precisam, as crianças quando têm mais dificuldades precisam de um adulto ao lado” (E). “Individualização do ensino aprendizagem com o aluno” (P1) “Tento fazer um apoio individualizado aos alunos” (P2).
	Formação de grupos com as crianças com dificuldades	“As crianças que têm mais dificuldades ficam mais agrupadas para eu poder dar aquele tal apoio” (E).
	Explicações insistentes em grande grupo de conteúdos ou competências lacunares.	“O parar, é o não avançar sem pelo menos minimizar aquelas lacunas que falham ali e só depois é que continuar” (P1).

	Trabalho diferenciado	<p>“As atividades e estratégias têm de ser pensadas de uma forma diferente para estas crianças, conforme as dificuldades delas e adaptadas para que elas consigam desempenhá-las” (E). "eu tenho que dar um trabalho diferenciado, portanto, não posso exigir a estas crianças o mesmo que estou a exigir às outras, tem de ser adaptado às dificuldades" (E).</p> <p>“Tento diversificar tudo o que tenho, todas as matérias que tenho para dar, tento diversificar de maneira a contribuir para o seu sucesso” (P2).</p> <p>“Tentar utilizar por vezes o computador como maneira de fazer um ensino diferente” (P2).</p>
--	-----------------------	--

Quadro 6: Estratégias de intervenção apresentadas pelas entrevistadas.

A partir deste quadro, observamos estratégias que as docentes dizem utilizar se relacionam com o recurso à equipa multidisciplinar, ao apoio individualizado, à formação de grupos com as crianças com dificuldades, às explicações insistentes em grande grupo de conteúdos ou competências lacunares e ao trabalho diferenciado.

A subcategoria equipa multidisciplinar apenas é referida pela educadora que diz recorrer a esta para intervir junto da família, quando o meio familiar é um fator de insucesso da criança.

O apoio individualizado é uma estratégia que todas as docentes entrevistadas admitem utilizar com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A formação de grupos com as crianças com dificuldades é uma estratégia apontada pela educadora que diz que as crianças com dificuldades ficam todas num grupo para ela poder dar-lhe apoio mais facilmente.

As explicações insistentes em conteúdos ou competências lacunares são uma estratégia apontada apenas por uma professora e que é realizada com toda a turma. Esta implica que a professora não avance nos conteúdos até todos os alunos compreenderem aquele conteúdo.

Finalmente é apresentado o trabalho diversificado que também é uma estratégia que todas as entrevistadas dizem utilizar. A educadora diz adequar as atividades que realiza ao nível das crianças com dificuldades porque não pode exigir destas o que exige às restantes. A professora 1 afirma diversificar para obter o sucesso dos alunos e a professora 2 aponta o computador com uma forma de diversificar.

Em suma, as entrevistadas admitem recorrer a diversas estratégias para conseguir que os alunos alcancem o sucesso. Estas estratégias estão especialmente direcionadas para os alunos com dificuldades e apenas as explicações insistentes em determinados conteúdos constitui uma estratégia para todos os alunos.

3.4. Considerações finais do estudo

O estudo que efetuamos permitiu-me aprofundar conhecimentos acerca das dificuldades de aprendizagem em geral e das dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa em específico.

Ao propor-me a realizar um estudo desta natureza, pretendia apoderar-me de saberes benéficos para o meu trabalho com criança. Com esta abordagem investigativa consegui concretizar este objetivo, na medida em que encontrei e analisei informação muito importante, relativamente a esta temática que me permitiu perceber em que consistem as dificuldades manifestadas pelos alunos às quais muitas vezes não conseguimos dar resposta.

Aquando da minha prática e com base nas observações realizadas, consegui analisar os alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que nas duas práticas desenvolvidas as maiores dificuldades da turma prendiam-se com a área da língua portuguesa. Na educação pré-escolar os alunos apresentavam um vocabulário pouco diversificado o que comprometia as atividades de expressão oral e no 1º ciclo do ensino básico as maiores lacunas eram na leitura e escrita, nomeadamente na produção textual.

Com este estudo também verifiquei que as dificuldades na língua portuguesa tinham implicações nas outras áreas de ensino. Na matemática os alunos revelavam dificuldades na resolução de problemas por não conseguirem realizar uma interpretação correta dos enunciados.

Passando às conclusões relativamente às entrevistas realizadas, as entrevistadas afirmam que os seus alunos apresentam dificuldades na Língua Portuguesa e que estas têm implicações nas restantes áreas de ensino, na Matemática, no Estudo do Meio e nas Expressões. Destacam a importância das estratégias de aprendizagem como meio para colmatar as dificuldades de aprendizagem.

Em suma, com este estudo, conclui que as dificuldades na Língua Portuguesa são uma problemática na sala de aula e que estas afetam as outras áreas de ensino, podendo comprometer, mais tarde, o sucesso escolar. Também é importante salientar

que as estratégias de aprendizagem são um meio para superar as dificuldades de aprendizagem.

Conclusão

Esta parte do trabalho visa tecer algumas considerações gerais sobre o relatório no seu todo. Neste contexto, urge explicar que, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de realizar duas práticas educativas supervisionadas, uma na Educação Pré-Escolar e a outra no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambas foram muito benéficas para o meu percurso académico, pois possibilitaram o contato com a realidade escolar, permitiram colocar em prática as aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso e também apoderar-me de ferramentas e conhecimentos acerca da prática deveras importantes para o meu futuro profissional. Convém lembrar o que Maciel e Mendes (s/d: 5) nos ensinam: “o estágio supervisionado na formação de professores deve possibilitar, ao aluno professor, a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência: criatividade, autonomia, tomada de decisão e, sem dúvida, reflexão sobre sua atividade docente”.

Refletindo sobre a Educação Pré-Escolar, posso referir que, inicialmente e visto ter sido o primeiro contato com a prática, tive algumas dificuldades em planificar e desenvolver atividades diversificadas e adequadas ao desenvolvimento dos alunos e, de certa forma, também em realizar uma exploração rica dos materiais. Nesta prática, trabalhei com uma turma heterogénea em que as maiores dificuldades foram inicialmente ao nível da expressão oral. Este grupo integrava um aluno com necessidades educativas especiais.

No decorrer do estágio, e após conhecer melhor as dificuldades e potencialidades da turma, consegui planificar e desenvolver atividades mais diversificadas e adequadas às necessidades das crianças. Nesta prática, procurei implementar estratégias direcionadas para a Língua Português, mais especificamente para a expressão oral visto ser a maior lacuna dos alunos.

No início do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, tivemos a possibilidade de ter um tempo de observação mais longo, o que foi benéfico para conhecer os alunos, detetar

os que tinham mais dificuldades, analisar o comportamento da turma e também os seus interesses, o que possibilitou, logo na primeira intervenção, a planificação de atividades que permitissem cativar o seu interesse.

Nos dois estágios, considero que apresentei atividades diversificadas que consistiram em estratégias de ensino que mantiveram os alunos interessados e motivados. Apesar do notório envolvimento, considero que algumas atividades poderiam ter sido desenvolvidas de outro modo porque nem sempre consegui cumprir as atividades que me havia proposto. Compreendo agora que bastaria alterar pequenas coisas, como, por exemplo, reduzir o número de elementos do grupo ou explorar os conteúdos de modo diferente e mais apelativo, para que o resultado fosse mais consistente.

Ao longo deste trabalho apresento informação relativamente aos fatores inerentes às dificuldades de aprendizagem que permitem ao professor saber a origem das dificuldades dos seus alunos e de que forma é que podem desenvolver as suas práticas em função e com o intuito de colmatar o impacto que esses têm no desenvolvimento dos seus alunos.

Os fatores na origem das dificuldades de aprendizagem podem ser externos relacionados com o ambiente familiar em que as crianças estão inseridas ou mesmo com a instituição de ensino e internos como por exemplo os problemas genéticos.

Na sequência dessas causas e como forma de intervir corretamente é fulcral que seja realizada uma avaliação/ diagnóstico o mais precocemente possível para se encontrar as melhores estratégias para trabalhar com esses alunos. As estratégias de aprendizagem devem ser diversificadas e significativas, de forma a provocarem nos alunos o efeito desejado.

Neste trabalho exploramos diversas estratégias para colmatar as dificuldades de aprendizagem e dentro de este vasto leque destaco a importância da motivação no ensino, pois se à partida o aluno estiver motivado para a aprendizagem muito facilmente conseguirá superar as suas dificuldades.

Em suma, este trabalho, bem como os estágios realizados e já referidos, foi muito benéfico para a minha formação e para o meu futuro enquanto educadora e professora de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.

Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança análise e caracterização*. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Almeida, P.M. (2012). *Aprender com a Expressão dramática!* Relatório de Estágio Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Banet, B., Hohmann, M. & Weikart, D.P. (1987). *A criança em Ação*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da Escrita: A dimensão Textual*. Ministério da educação: Lisboa.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bossolan, M. (2011). *Dificuldades de aprendizagem: levantamento bibliográfico e análise de estudos na UNICAMP*. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas.

Carita, A., Silva, A., Monteiro, A. & Diniz, T. (1997). *Como ensinar a estudar*. Barcarena: Editorial Presença.

Castanho, M.G.B. (2014). *A Expressão Dramática ao Serviço do Ensino da Língua Portuguesa: Do Texto à Representação*. Portuguese World Language Institute: Cambridge, MA USA.

Castanho, M.G.B. (2002). ALL. Aprender a ler lendo: projeto de literacia para o século XXI, in Gabriela Funk (Org.), *Livro de atas do encontro (Re)pensar o Ensino do Português* (pp.41-58). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Lisboa

Castanho, M. G. B. (2006). Aprender a Ler Lendo: Um Roteiro de Leitura Partir de Livros Gigantes, in Pereira, A.; Viana, F. L. P.; Tilve, M. D. F. e Castanheira, G. *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa* (pp.87-104). Braga: Editora Casa do Professor.

Castro, C. (s/d). Características e finalidades da Investigação-Ação. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Dislexia, dirgrafia, disortografia e discalculia*. Areal Editores: Porto

Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora: Porto.

Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição Portuguesa*. Porto Editora: Porto

Costa, O. V. C. (2011). *O jogo didáctico com estratégia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Área de Análise e Intervenção em Educação. Universidade Nova de Lisboa.

Costa, N. F. (2012). *Dificuldades de aprendizagem: um estudo documental Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá*: Maringá.

Cruz, V. *Dificuldades de aprendizagem. Fundamentos*. Porto Editora: Porto.

Cruz, A. R. L. (2012). *A articulação Curricular entre a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório final: Instituto politécnico de Portalegre.

Duarte, J (2009). *O jogo e a criança. Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Fialho, N. N. (2008). Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf. Acedido em 7 de abril de 2015

Fonseca, F. I. (org.), Santos, A., Viela, G., Duarte, I.M., Cabral, M., Santos, O. & Figueiredo, O. (1994). *Pedagogia da Escrita perspectivas*. Colecção Linguística: Porto Editora

Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In Estrela, Teresa et al. *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE

Gomez, M^a. T, Mir, V. & Serrats, M^a. G. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Edições Asa: Porto.

Jacó, J.C. (2012). *O papel da Aprendizagem Cooperativa na promoção da socialização e do sucesso académico em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Estudo para o relatório final: Beja.

Lima, J. Á. (2012). Análise de conteúdo: um passo em frente. Documento de trabalho, proposto para publicação. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.

Lopes, J.A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco*. Psiquilíbrios edições: Braga.

Lucas, S. (2013). *A leitura e escrita: A importância da Consciência Fonológica e da Nomeação Rápida*. Universidade de Coimbra.

Magro, M. (1979). *Estudar também se aprende*. E.P.U.: São Paulo

Manuel, J. M. (2009). *O jogo e a criança*. Escola Superior de Educação João por Deus.

Martins, A. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e 1º ciclo*. Relatório de estágio: Ponta Delgada.

McWilliam, R. A. (org), (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto Editora: Porto.

Mesquita, M. (s/d). *O papel do Professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos*. Disponível em: http://www.ensino.eu/media/5497/Papel_do_Prof_Escola_para_Todos.pdf

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério da educação. *As Metas de aprendizagem na educação Pré-escolar*. Instituto de Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica

Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). *Documentos e debates: Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. RAC.

Panozzo, N. S. P. (2001). *Literatura Infantil: Uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. Universidade Federal do rio grande do Sul: Porto Alegre

Parreira, S. (2012). *Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar com enfoque investigativo em jogos, brincadeiras e parcerias sociais em creche*. Relatório de estágio. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Pereira, B. (2012). *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico-Conceções e práticas de Professores*. Instituto politécnico de Lisboa

Perraudeau, M. (2013). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Instituto Piaget.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto Editora: Porto.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebello, J.A.S. (1993). *Dificuldades da leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Portugal: Edições Asa.

Reis, C. S. L. (2012). *O reflexo das aprendizagens na área da Expressão Musical*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar: Vila Real.

Ribeiro, M (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga.

Ribeiro, C. (2002). *Aprender a aprender. Algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo*. Disponível em: http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mathesis11/mathesis11_273.pdf. Acedido a 9 de março de 2014.

Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Estágio: Instituto politécnico de Castelo Branco

Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Exercícios, técnicas, conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. A esfera dos livros: Lisboa.

Sánchez, J. N. G (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Artmed Editora: Porto Alegre.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura. A compreensão de textos*. Ministério da Educação: Lisboa.

Strick, L. &Smith, C. (s/d.). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Guia completo para educadores e pais*. Penso Editora: Porto Alegre

Viana, F. L.P (2006). *As rimas e a consciência Fonológica*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica.pdf>

Veríssimo, I.R. (2012). *A expressão musical na Educação Pré-escolar*. Estudo a apresentar no relatório final: Beja.

Zenhas, A. *et al.* (2000). *Ensinar a estudar Aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo;

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Despacho n.º 5306/2012: Diário da República, 2.ª série — N.º 77 — 18 de abril de 2012

Anexos

Anexo 1: Áreas da Sala de Aula do pré-escolar



Anexo 2: Placards da sala de aula do pré-escolar



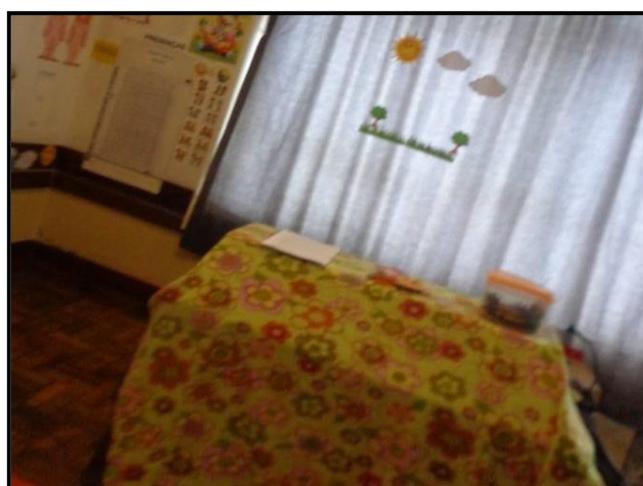
Anexo 3: Apresentação da história “Eu e o meu pai vamos passear”



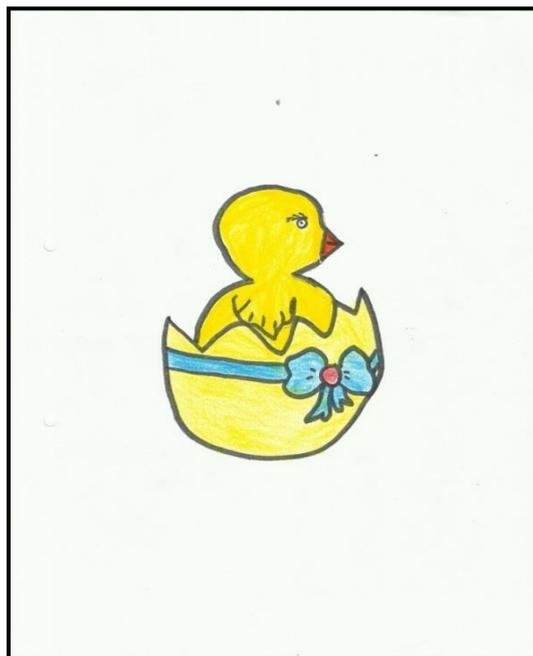
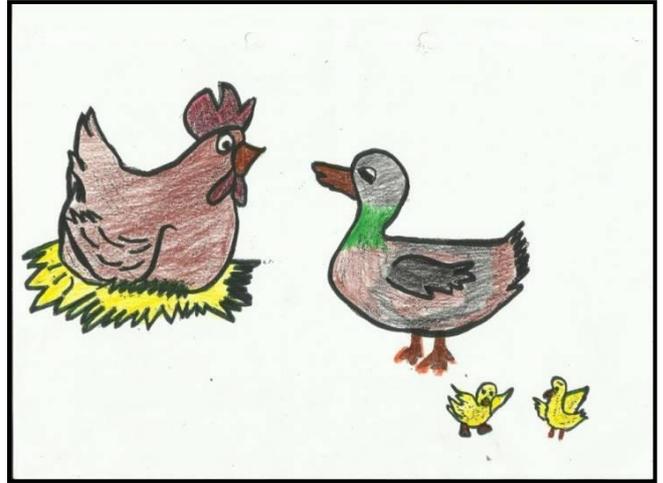
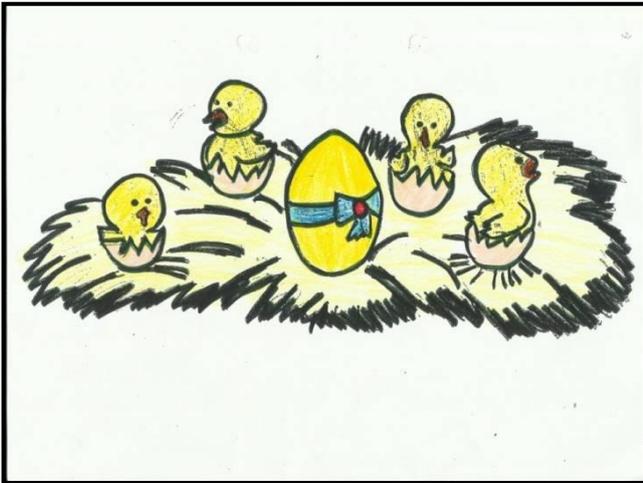
Anexo 4: Atividades do Dia do Pai



Anexo 5: Teatro de fantoches



Anexo 6: História “O ovo vaidoso”



Anexo 7: Jogo das rimas



Anexo 8: Poema “Eu e os meios de comunicação”.

Eu e os meios de comunicação

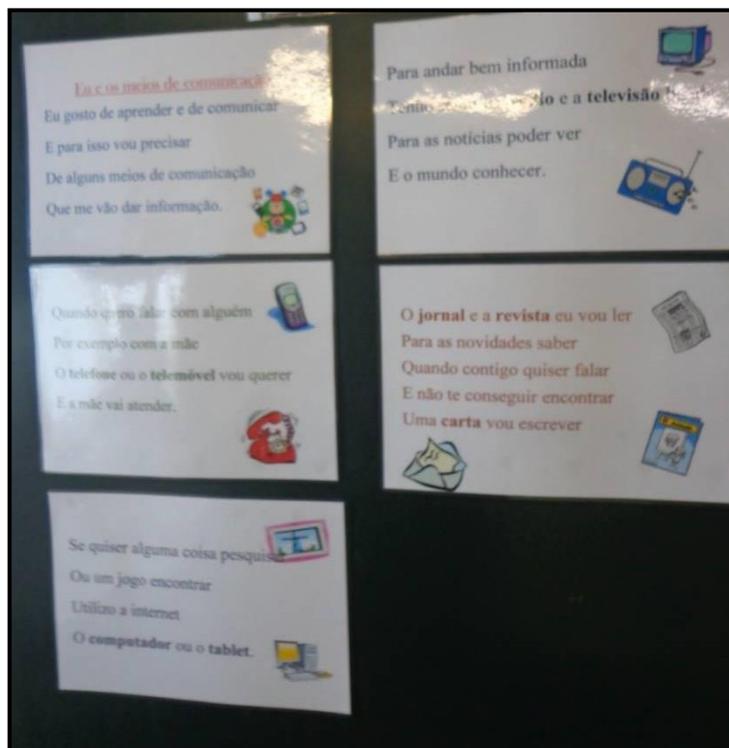
Eu gosto de aprender e de comunicar
E para isso vou precisar
De alguns meios de comunicação
Que me vão dar informação.

Quando quero falar com alguém
Por exemplo com a mãe
O **telefone** ou o **telemóvel** vou querer
E a mãe vai atender.

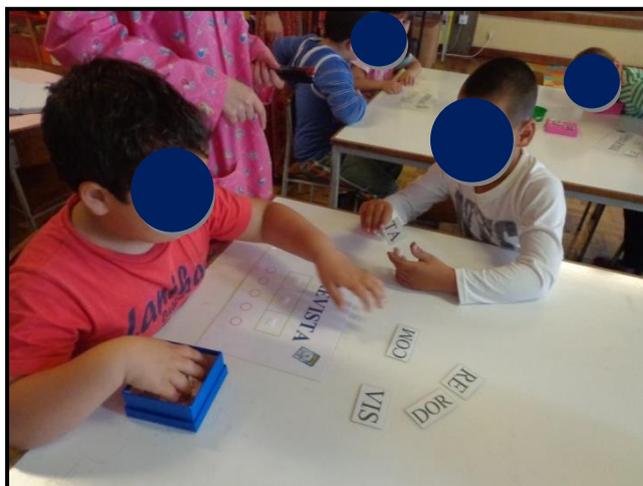
Se quiser alguma coisa pesquisar
Ou um jogo encontrar
Utilizo a internet
O **computador** ou o **tablet**.

Para andar bem informada
Tenho sempre a **rádio** e a **televisão** ligada
Para as notícias poder ver
E o mundo conhecer.

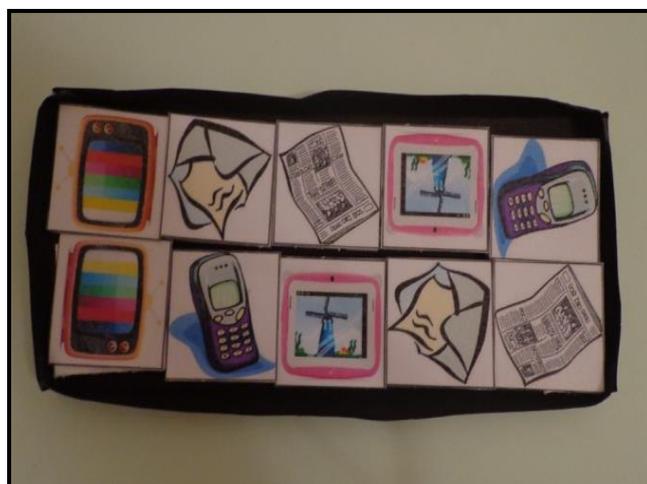
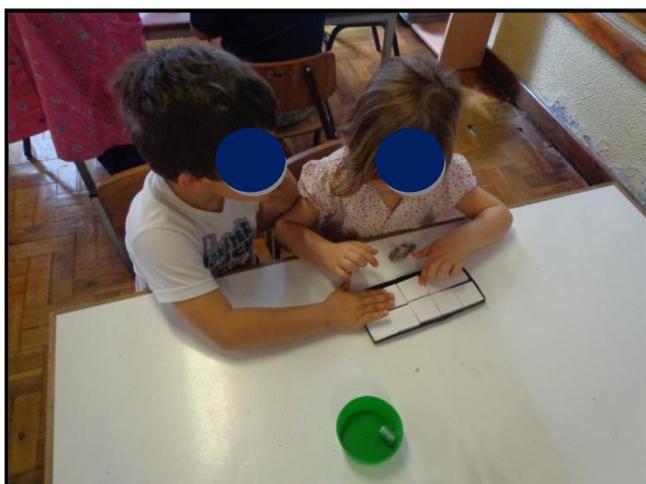
O **jornal** e a **revista** eu vou ler
Para as novidades saber
Quando contigo quiser falar
E não te conseguir encontrar
Uma **carta** vou escrever



Anexo 9: Construção de palavras por sílabas



Anexo 10: Jogo da memória



Anexo 11: Sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico



Anexo 12: Texto “As histórias da avó Maria”

As histórias da avó Maria

Maria, já uma pessoa de idade, todos os dias sentada na sua cadeira de balanço contava histórias à neta. Cada dia havia uma história diferente. Maria era um poço de imaginação. Hoje, era o dia da história do mendigo e Maria começou a chamar a sua neta:

- Ana vem ouvir uma história!

- Está bem! - Respondeu a neta.

Ana sentou-se junto à avó para a ouvir a história.

Era uma vez um mendigo muito pobre que andava a pedir de casa em casa. Era um velho feio, rabugento e a sua roupa era feita de trapos e estava toda rasgada. Um dia bateu à porta de um pintor francês, muito famoso, chamado Pierre.

Ele abriu-lhe a porta e perguntou:

-O que é que deseja?

-Sabe, eu sou o pobrezinho cá da aldeia e queria um dinheirinho para poder comer...

- respondeu o mendigo.

-Desculpe, mas eu só lhe posso dar dinheiro se você trabalhar para mim! - respondeu Pierre.

-Faço tudo para poder ganhar dinheiro. - disse o mendigo.

-Ok, então pode começar por vestir umas roupas lavadas!

-Desculpe, mas eu não tenho outra roupa... – lamentou-se o mendigo.

-Não há problema, eu arranjo-lhe umas roupas!

-O que quer que eu faça? – perguntou o mendigo.

-Vai pousar para mim, para poder pintá-lo. – disse Pierre com um sorriso na cara.

E assim foi. O mendigo passou a trabalhar para o Pierre e não precisou de andar a pedir. Passou a ser a inspiração do pintor.

-Então gostaste da história? – perguntou a avó Maria.

-Claro que sim! – disse a Ana.

-Achas que eles se tornaram amigos?

-Acho que sim.

-É verdade, foram grandes amigos.

-Assim como nós somos? – perguntou a Ana.

-Claro que sim, agora vamos lanchar que não tarda nada a tua mãe vem buscar-te. – disse a avó Maria.

-Ok, vamos! – disse Ana correndo para a cozinha. Matilde Pimentel

Anexo 13: Poema “Pão por Deus”

Pão por Deus

Pedir um pão-por-Deus

É cultura popular

Vinda lá dos Açores

Para o povo cultivar;

É preciso começar

O resgate da tradição

Pedindo o Pão-por-Deus

Em forma de coração;

Envie um coração

E a cultura voltará ao presente

Peça o seu pão-por-Deus

Para orgulho de seus descendentes.

(Autor desconhecido)

Anexo 14: Texto “A Rita e o Romeu vão viajar”

A Rita e o Romeu vão viajar...

A Rita e o Romeu gostam muito de viajar. Desta vez vão de avião visitar a prima Alice, que vive muito longe! Vão voar por entre as nuvens e percorrer os céus. Vai ser uma grande animação!

Para lá chegarem viajaram num avião muito bonito! Era branco, azul e vermelho.

O Romeu ficou fascinado com a bela vista que via da janela... Como já estavam a chegar conseguia ver carros de várias cores a andar nas ruas, uns pequenos e outros grandes.

Chegamos, chegamos, chegamos.... Gritavam eles. Estavam muito satisfeitos com a viagem. O avião já estava a aterrar e a prima Alice já estava à espera!

Ao saírem do avião a Rita diz para o irmão:

-Romeu, Romeu, penso que a Alice já está à nossa espera!

O Romeu respondeu:

- Pois é, a Alice já chegou! Estou ansioso por abraçá-la!

Os dois irmãos entraram a correr no aeroporto e foram em direção à prima que já os esperava.

Os três primos reencontraram-se e ficaram muito felizes.

Depois do seu reencontro e de matarem todas as saudades, deram início à sua aventura!

Apanharam o comboio e rumaram até à Vila das Flores, local onde mora a prima Alice. Lá terão oportunidade de passear e de desfrutarem do ar puro do campo.

Na estação de comboio, apanharam um táxi e foram para casa da Alice. Quando chegaram, arrumaram as suas malas e decidiram ir aproveitar o bom tempo.

Resolveram ir dar um passeio de bicicleta entre prados verdejantes, árvores, flores e montanhas.

Até que avistaram uma praia! Pensaram, e não podiam deixar de aproveitar para dar um passeio de barco. E assim foi! A Rita, o Romeu e a Alice remaram até se cansarem.

Depois de um dia tão divertido, as três crianças acabaram por adormecer no pequeno barquinho!

Ana Catarina Silva

Anexo 15: Texto “A Maria Castanha”

A Maria castanha

O céu estava cinzento e quase nunca aparecia o sol, mas enquanto não chovia os meninos iam brincar para o jardim.

Um jardim muito grande e bonito, com uma grade pintada de verde toda em volta, de modo que não havia perigo de os automóveis entrarem e atropelarem meninos que corriam e brincavam à vontade, de muitas maneiras: uns andavam nos baloiços e nos escorregas, outros deitavam pão aos patos do lago, outros metiam os pés por entre as folhas secas e faziam-nas estalar – crac,crac - debaixo das botas, outros corriam de braços abertos atrás dos pombos, que se levantavam e fugiam, também de asas abertas.

Era bom ir ao jardim. E mesmo sem haver sol, os meninos sentiam os pés quentinhos e ficavam com as bochechas encarnadas de tanto correr e saltar.

Uma vez apareceu no jardim uma menina diferente: não tinha bochechas encarnadas, mas uma carinha redonda, castanha, com dois grandes olhos escuros e brilhantes.

- Como te chamas? – perguntaram-lhe.

- Maria. Às vezes chamam-me Maria Castanha.

- Que engraçado, Maria Castanha! Queres brincar?

- Quero.

Foram brincar ao jogo do apanhar. A Maria Castanha corria mais do que todos.

- Quem me apanha? Ninguém me apanha! Ninguém apanha a Maria Castanha!

Ela corria tanto. Corria tanto que nem viu o carrinho do vendedor de castanhas que estava à porta do jardim, e foi de encontro a ele. Pimba! O saco das castanhas caiu e espalhou-as todas à reboleta pelo chão.

A Maria Castanha caiu também e ficou sentada no meio das castanhas.

- Ah. Minha atrevida! – gritou o vendedor de castanhas todo zangado.

- Foi sem querer – explicaram os outros meninos.

- Eu ajudo a apanhar tudo. – disse Maria Castanha, de joelhos a apanhar as castanhas caídas.

E os outros ajudaram também. Pronto. Ficaram as castanhas apanhadas num instante.

- Onde estão os teus pais? – perguntou o vendedor de castanhas à Maria Castanha.

- Foram à procura de emprego.

- E tu?

- Vinha à procura de amigos.

- Já encontraste: nós somos teus amigos – disseram os meninos.

- Eu também sou – disse o vendedor de castanhas.

E pôs as mãos nos cabelos da Maria Castanha, que eram frisados e fofinhos como a lã dos carneirinhos novos. Depois, disse:

- Quando os amigos se encontram, é costume fazer uma festa. Vamos fazer uma festa de castanhas. Gostam de castanhas?

- Gostamos! Gostamos! – gritaram os meninos.

- Não sei. Nunca comi castanhas, na minha terra não há. – disse Maria Castanha.

- Pois vais saber como é bom.

E o vendedor deitou castanhas e sal dentro do assador e pô-lo em cima do lume. Dali a pouco as castanhas estalavam... Tau! Tau!

- Ai, são tiros? – assustou-se a Maria Castanha, porque vinha de uma terra onde havia guerra.

- Não tenhas medo. São castanhas a estalar com o calor.

Do assador subiu um fumozinho azul-claro a cheirar bem. E azuis eram agora as castanhas assadas e muito quentes que o vendedor deu à Maria Castanha e aos seus amigos.

- É bom, é. – ria-se Maria Castanha a trincar as castanhas assadas.

- Se me queres ajudar, podes comer castanhas todos os dias. Sabes fazer cartuchos de papel?

A Maria Castanha não sabia mas aprendeu. É ela quem enrola o papel de jornal para fazer os cartuchinhos onde o vendedor mete as castanhas que vende aos fregueses à porta do jardim.

Maria Isabel Mendonça Soares

Anexo 16: História “ A fábrica dos brinquedos”

A fábrica dos brinquedos

Há muito, muito tempo, viveu um homem muito grande e forte mas também muito velhinho. As barbas brancas quase lhe tocavam no peito e o seu cabelo comprido estava em desalinho.

Um dia, Nicolau - assim se chamava ele - sentou-se ao pé da janela a meditar. A certa altura olhou através da vidraça: lá fora nevava. Era inverno! Os vários pinheiros do seu jardim estavam cobertos de um manto espesso e branco. Porém umas pegadas na neve despertaram-lhe a atenção. Um pouco mais adiante, estava um mendigo. Esse pobre homem, que era um sem – abrigo, estava mal agasalhado, descalço e sozinho. Noel, que tinha um coração de ouro, abriu a janela e chamou-o:

- Vem cá, homem! Onde é a tua casa?

-Ah! A minha casa?! Eu não tenho casa.

-E a tua família?

-Oh! Esses... nunca os conheci! Vivia com a minha avó, mas ontem ela morreu, não aguentou o frio deste Inverno.

-Meu Deus! Mas que vida de triste a tua! E agora?! Com quem vives? Sozinho?

-Sim, agora vivo sozinho.

-Mas...e....e não tens frio, mal agasalhado e descalço? Bem que precisas de um par de sapatos, de uma camisola e de um casaco! Vou pedir à minha mulher que te faça uma camisola e vou fazer-te eu próprio um par de sapatos! E sabes que mais? Se quiseres podes colaborar comigo!

- Oh! Muito obrigado, senhor. Que devo fazer para colaborar consigo?

- Eu vou explicar tudo: a minha mulher andava a dizer-me que eu precisava de um trabalho para me entreter. Eu fiquei um bocado confuso: como poderia eu arranjar um emprego de um dia para o outro? E então, quando te vi, lembrei-me imediatamente de um bom passatempo para nós os dois! E até fazíamos uma boa ação e tudo! A minha ideia era construirmos uma fábrica de brinquedos onde trabalharíamos todo o ano para obtermos os melhores e mais bonitos presentes para oferecermos aos meninos bem comportados no final do ano. Podíamos também dar um nome à data de entregar as prendas. Hummm, pode ser Natal em honra da minha mulher Natália.

-O senhor, isto é, o Nicolau tem ideias fabulosas! Para mim o senhor é um verdadeiro santo?

-Oh, Oh, oh, não sou nada! Sou apenas o pai Natal! É um bom nome para quem inventa o Natal! No Natal, todas as prendas devem estar prontas. Treinarei as minhas renas para grandes viagens, prepararei e..já me estou a ver a cruzar os céus !!! Só tu poderás estar comigo no trenó, para levares o saco com as prendas!

- Mas, Pai Natal, Quando é que vai ser o Natal?

- Oh! Meu Deus! Não tinha pensado nisso! Mas, até pode ser no dia em que nasceu Jesus! Ele ficaria orgulhoso de nós! Portanto o Natal é no dia 25 de Dezembro?

- Chamo-me Cristóvão.

- Muito bem, Cristóvão, vamos já contar tudo à minha mulher!

Natália ficou encantada com a ideia do marido e prontificou-se logo a chamar todos os duendes empregados para ajudarem na construção da fábrica. Esses adoraram a ideia de passar a trabalhar numa fábrica e empenharam-se mais que nunca na sua construção. Em menos de cinco dias a fábrica estava pronta!

Naquele ano todos os duendes tiveram de trabalhar em velocidade máxima, pois o Natal estava à porta! Todos os dias a Fábrica de brinquedos do Pai Natal recebia dezenas de cartas de todos os meninos e meninas do mundo, a encomendarem os seus presentes de Natal. A todas as cartas o Pai Natal respondia dizendo que se portassem bem.

E o prometido é devido: os duendes carregaram as prendas até ao trenó e Cristóvão pô-las no grande saco do Pai Natal.

À meia-noite em ponto, o trenó cruzava o céu puxado pelas renas, carregando o saco dos presentes, o Pai Natal, e claro, Cristóvão!

Ainda hoje, sempre que é noite de Natal, podemos ver o grande trenó com o Pai Natal e Cristóvão, se olharmos para o céu à meia-noite em ponto.

Vaz Nunes

Anexo 18: Cartões com informação para a elaboração de uma história

Carro



Avião



Navio



Bicicleta



Campo



Cidade



Personagens

Mãe

Pai

Filha

Filho

Personagens

Pai

Avô

Avó

Filha

Anexo 19: Situações problemáticas

1. A Teresa nasceu em 1998 e o seu irmão nasceu 4 anos antes. Quantos anos tem o irmão da Teresa?

R: _____

2. A Rita tem 8 anos, a Luísa é dois anos mais nova do que a Rita e a idade do Luís é igual à soma das idades da Rita e da Luísa. Quantos anos têm a Luísa e o Luís.

R: _____

3. O Pedro tem 25 anos, em que ano é que ele nasceu?

R: _____

4. A Catarina tem 9 anos e a mãe tem 34 anos. Quantos anos tinha a mãe da Catarina quando ela nasceu?

R: _____

5. O João nasceu em 1997. Ele tem dois irmãos, um mais velho 3 anos e um 5 anos mais novo. Quantos anos têm os irmãos do João.

R: _____

6. A avó do André nasceu em 1953 e o avô em 1955. A avó casou-se com 25 anos e o avô com 23 anos. Em que ano se casaram os avós do André.

R: _____

Anexo 20: Texto com Acontecimentos importantes de uma família

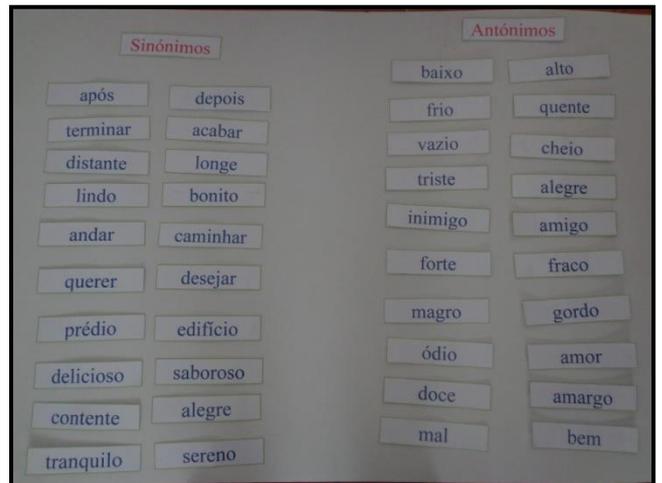
Os meus avós maternos casaram em 1980 e, no mesmo ano, emigraram para América, local onde nasceu a minha mãe em 1981. Os meus avós estiveram 15 anos na América e depois regressaram a Portugal.

A minha mãe estudou para enfermeira e em 1996 o meu pai teve um grave acidente de mota e esteve muito tempo no hospital. Foi no hospital que o meu pai conheceu a minha mãe, que trabalhava lá como enfermeira.

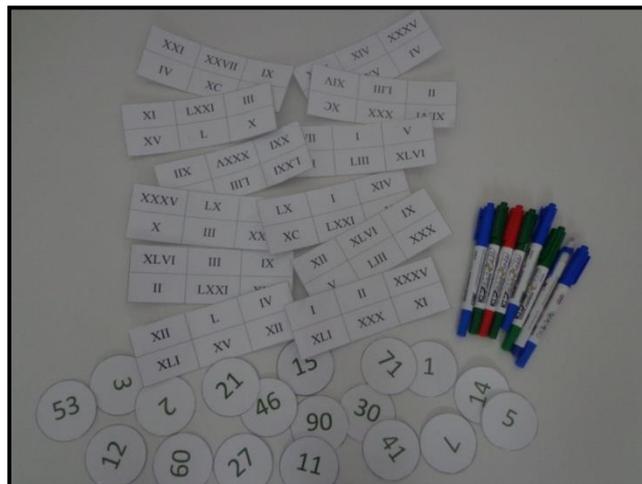
Os meus pais casaram-se em 1998, o meu irmão nasceu em 1999 e eu nasci em 2006.

1. Retira do texto os acontecimentos importantes desta família e o ano em que ocorreram.

Anexo 21: Jogo dos sinónimos



Anexo 22: Jogo da Numeração Romana



Anexo 23: Guião das entrevistas

1. Quando é que nota que um aluno tem dificuldades de aprendizagem? Em que consistem essas dificuldades? Incidem em todos os conteúdos e em todas as áreas dos Programas de Ensino? Quais? Dê exemplos. De forma sintética, diga o que entende por dificuldades de aprendizagem.
2. Que fatores contribuem para a ocorrência de dificuldades de aprendizagem? Como consegue controlar ou minimizar o efeito desses fatores?
3. Tendo em conta a sua experiência de lecionação, relate de forma pormenorizada as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos seus alunos na área da Linguagem Oral e Abordagem à escrita/ Língua Portuguesa.
4. Das dificuldades acabadas de descrever, quais são as mais frequentes? E as mais graves? Porquê?
5. Na sua opinião, as dificuldades que relatou afetam de algum modo as outras áreas de conteúdo?
 - 5.1. Se sim, como?
6. Este ano a sua turma possui crianças com dificuldades de aprendizagem específicas?
 - 6.1 Se sim, quais?
7. Nota alguma diferença entre a identificação de dificuldades que faz dos alunos e a realizada por técnicos especializados? Em que sentido? Porquê? Em que medida um diagnóstico de um técnico especializado a ajuda a trabalhar melhor com os alunos com as dificuldades identificadas? Para que lhe servem os relatórios dos técnicos especializados?

8. Que estratégias usa, em termos gerais, para os alunos superarem as suas dificuldades? E em termos específicos? Como se organiza na concretização dessas estratégias?
9. Relate alguma experiência em que tivesse obtido êxito inesperado ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem. A que se deveu o seu êxito?

Anexo 24: Consentimento Informado das entrevistas

Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Consentimento informado

Solicito a sua participação num trabalho de investigação intitulado “Dificuldades inerentes à aprendizagem da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico”, com vista à realização do Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade do Açores.

Este estudo tem como principal objetivo investigar as diferentes dificuldades que surgem aquando da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Neste sentido agradecemos a sua participação numa entrevista sobre a referida temática.

A entrevista que lhe propomos é de carácter voluntário e estritamente confidencial, podendo interrompê-la ou terminá-la a qualquer momento.

Como forma de recolher os dados e tratá-los da forma mais rigorosa possível é desejável proceder à gravação dos mesmos, o que só acontecerá se aceitar a nossa solicitação.

Assinatura do(a) investigador(a)

Assinatura do(a) entrevistado(a)
