

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**DA LEITURA AO RECONTO ORAL**

Práticas Pedagógicas com Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Lurdes da Conceição Relvas Marques Vaz

**COVILHÃ, PORTUGAL**

2009

**ORIENTADORA:**

Prof.<sup>a</sup>. Doutora

Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2.º Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários  
conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

*Ao Luís e à Edite.*

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta dissertação só foi possível com a colaboração de várias pessoas a quem quero expressar os meus agradecimentos.

Agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha a orientação, o estímulo, a pertinência das suas observações, o interesse sempre demonstrado, os saberes que me transmitiu e a disponibilidade ímpar sempre que por mim solicitada.

À Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas João Roiz, na pessoa do Professor Manuel Barreto, pela disponibilidade demonstrada para a realização desta dissertação.

Agradeço igualmente às minhas colegas Salomé Tomás, Cláudia Correia e Míla Pina a ajuda que me proporcionaram.

À minha Família e Amigos, pelo incentivo que me deram e pelo orgulho que sentem por mim.

Ao meu Filho, pelo apoio que sempre me deu.

Por último, ao ZÉ, sem mais palavras.

## **RESUMO**

A presente dissertação é assumida como um hino ao défice cognitivo dos alunos que, frequentemente, são tidos como incapazes de atingirem os objectivos que nos propomos.

Através da leitura e interpretação do texto *O Nabo Gigante*, as nossas crianças têm assim oportunidade de revelar a capacidade de fazerem inferências altas ou baixas relacionadas com o texto em questão.

A partir do modelo de Giasson e Irwin, poderá o educador aperceber-se do sentido e profundidade que o aluno confere ao interagir com o texto lido, ou seja que tipo de *acomodação* ou *resolução* no acto de compreensão.

## **ABSTRACT**

This essay is assumed as an anthem to the cognitive deficits of students who are often seen as incapable of achieving the goals proposed.

Through the reading and comprehension of the text *O Nabo Gigante*, our children are able to prove their ability to make inferences related to the text in question.

From the model of Giasson and Irwin, the educator can understand the meaning and depth that the student confers by interacting with the text read, that is, what type of *accommodation* or *resolution* in the act of understanding.

# ÍNDICE

## **Agradecimentos**

## **Resumo/Abstract**

## **Introdução**

A Pertinência do Estudo	8
Organização e Dissertação	9

## **CAPÍTULO I**

1 - Perspectiva Evolutiva da Educação Especial	11
2 – Percurso da Educação Especial em Portugal	14
3 - Perspectivas sobre a Integração	20
4 - Perspectivas para a Inclusão	21
5 - Enquadramento Legislativo	25
5.1 - Escola Integrativa/Escola Inclusiva	25
6 - Qualidade das Escolas	27
7 – Conceito de Deficiência Mental	34
7.1 – Etiologia da Deficiência Mental	36
7.1.1 – Factores Genéticos	36
7.1.2 – Factores Extrínsecos	38

## **CAPÍTULO II**

1 - Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita	41
2 - Consciência Fonológica	42
3 - A Leitura	43
3.1 - Modelos de Aprendizagem da Leitura	45
4 - A Escrita	48
5 - A Oralidade	49

## **CAPÍTULO III**

1 - Acerca do(s) Conto(s): Importância da Literatura Infantil	52
2 – A Recepção Leitora	56
3 – A Narrativa, o Desenvolvimento da Compreensão e a Leitura	57
4 - Processos do Leitor	59

## **CAPÍTULO IV**

1 - Metodologia: O Estudo	64
2 - Os Casos – Caracterização dos Alunos	65
2.1 - Caracterização do Aluno JD	65

2.2 - Caracterização do aluno A	65
2.3 – Caracterização do aluno D	66
3 - Caracterização da Escola	67
3.1 – Designação	67
3.2 – Instalações	67
4 - Comunidade Educativa	69
4.1 - Pessoal Discente	69
4.2 – Equipa Pedagógica	69
4.3 – Pessoal não Docente	70
5 – Para a Interpretação das Respostas dos Alunos	70
6 - A Obra Selecionada: Justificação da Escolha	72
7 - Exploração da História “O Nabo gigante” : Actividades	76
7.1 – Procedimentos	77
8 - Expressão Escrita	83
9 - Apresentação e Análise dos Resultados	85
10 - Sugestões de Actividades	87
<b>Como Conclusão</b>	89
<b>Bibliografia</b>	92
<b>Anexos</b>	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

**INTRODUÇÃO**

## **A PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

O presente estudo constitui-se como um apelo ao valor da leitura na formação de todo o indivíduo desde tenra idade, mesmo quando os factores cognitivos não apresentam o desenvolvimento que todos – pais, professores, gostaríamos que os nossos alunos apresentassem.

De facto o grupo com o qual vamos trabalhar a nossa parte prática apresenta características algo singulares que mais adiante apresentaremos de forma detalhada.

Ler é crucial para todo o ser humano. No entanto, este acto só terá validade se o sujeito leitor for capaz de estabelecer relações entre o texto e as suas experiências e entre o texto e os seus significados.

Tentar construir comunidades de leitores, concorre obviamente para a exercitação de saberes e de competências de natureza motivacional e metacognitiva.

Através de actividades de exploração do texto escrito as nossas crianças podem adquirir vocabulário mas em simultâneo mobilizam e exercitam os seus saberes intertextuais, vivenciando ainda a função lúdica do texto.

Ora, não é difícil formar comunidades de leitores, embora como já referi por vezes as limitações impostas nos obriguem a reflectir sobre metodologias mais adequadas.

Assim são objectivos deste trabalho:

- Motivar para a leitura;
- Originar círculos de discussão e de prática colectiva de emoções e afectos na nossa sala de aula;
- Testar os níveis de compreensão leitora dos nossos alunos;
- Fertilizar e expandir o conhecimento dos nossos alunos;
- Aprofundar conhecimentos acerca de conceitos e metodologias acerca da leitura.

Nesta perspectiva tentamos, sobretudo, motivar para a leitura fazendo com que os nossos alunos apreciem os livros e todo o manancial que estes têm para nos oferecer, no sentido de que através da leitura se exercita o poder da comunicação.

Assim sendo, ler é comunicar, torna-se fundamental ensinar os nossos alunos a conversarem com os livros, quer através da audição de histórias, quer através da leitura e do reconto das mesmas.

Neste domínio e principalmente quando a criança não é leitor, as actividades de leitura, antes, durante e após podem revelar-se importantes ferramentas conceptuais e gnoseológicas capazes de conduzir os olhares das crianças para a detecção de detalhes importantes que Azevedo (2006) refere como emergentes da pluri-isotopia, convidando-os a interagir com o texto, cruzando saberes acerca do mundo empírico e historio-factual.

Mediante o exposto apresentamos de seguida a organização do nosso trabalho.

## **ORGANIZAÇÃO E DISSERTAÇÃO**

Para uma melhor leitura e obedecendo à hierarquia que este tipo de investigação exige, a estrutura seguida apresenta este figurino:

1 – Introdução – onde dissertaremos acerca da pertinência do tema tendo em conta o nosso contexto real.

2 – No Capítulo I introduzimos o historial da Educação Especial em Portugal e faremos uma breve abordagem ao conceito de Deficiência Mental.

3 – No Capítulo II dedicamo-nos à leitura, bem como às dificuldades que podem surgir no ensino/aprendizagem daquela.

4 – No Capítulo III referimos a importância da Literatura Infantil como mote para o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura capazes de desplotarem aventuras afectivamente vivenciadas.

5 – No Capítulo IV procedemos a uma experiência pedagógica na sala de aula – analisamos e interpretamos resultados no âmbito da compreensão do texto escrito.

6 – As conclusões seguidas de propostas para experiências futuras e respectiva bibliografia encerram esta dissertação.

Os anexos contêm as fichas de trabalho realizadas pelos alunos e outros documentos que julgamos pertinentes.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

**CAPÍTULO I**

Este capítulo tem como objectivo abordar a problemática da educação da pessoa com deficiência. Foi nossa opção iniciar o enquadramento teórico fazendo uma alusão à evolução da educação especial em geral e dos conceitos que com ela se relacionam, fundamentada em referências e reflexões de especialistas no tema em estudo uma vez que ao longo da nossa prática docente, temos feito várias formações na referida área. Segue-se uma análise mais específica à evolução da educação especial no nosso país, salientando a importância que os aspectos legislativos aí têm tido.

As medidas legislativas que têm vindo a ser tomadas podem considerar-se um contributo para a adequação das escolas à inclusão de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), pelo que, no âmbito deste estudo será feita uma análise das mesmas, para verificarmos se houve uma evolução de conceitos e de que forma contribuíram para a inclusão destas crianças.

Faremos uma breve abordagem à Organização das escolas, realçando a sua participação na inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Terminaremos este capítulo apresentando alguns conceitos de Deficiência Mental e suas causas.

## **1 - PERSPECTIVA EVOLUTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Segundo Lowenfeld (s.d., citado por Moniz Pereira, 1993), a deficiência tem sido perspectivada ao longo dos tempos de formas distintas, as quais correspondem a períodos diferenciados na história, ou seja a forma como tem sido tratada depende em grande parte do momento histórico.

Desde a Idade Média que as práticas educativas, relativas ao atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E), têm evoluído de forma significativa. Essas mudanças são o resultado de alterações sociais, políticas, económicas, científicas e humanitárias que se verificam em vários países e que se vão repercutir a nível Mundial (Perron, 1989).

Na Idade Média dizia-se que eram possuídos pelo demónio, pois chegaram a ser considerados criminosos e loucos acabando por serem internados em orfanatos, manicómios, prisões e outras instituições estatais. Para Bautista (1997) esta época é considerada a pré-história da Educação Especial, também designada de asilar.

Em finais do Séc. XVIII princípios do Séc. XX são criadas as primeiras instituições especializadas para crianças com deficiência, sendo a partir desta data que surge a Educação Especial (Bautista, 1997).

De uma fase assistencial de carácter segregativo, em que o objectivo era o isolamento da sociedade sendo os cuidados prestados de carácter asilar ou hospitalar, passou-se, progressivamente, para preocupações de carácter educativo. No fim do Séc. XIX, princípios do Séc. XX, começou a notar-se uma certa protecção para com as pessoas com deficiência mental.

A publicação em 1921 da Declaração dos Direitos da Criança, a depressão económica ocorrida nessa época e as suas implicações a nível social (e.g., um novo significado do papel da criança na sociedade, o desenvolvimento prioritário de acções no domínio da prevenção da saúde social) foram contributos importantes para o início de um “novo olhar” sobre a deficiência

Na década de 30, nos Estados Unidos da América, inicia-se a formação de professores de Educação Especial nas Universidades, formam-se as primeiras Associações para pessoas com Deficiência (1934) e é publicada a revista “Exceptional Children” (1935), sendo a primeira revista para crianças com deficiência (Pereira, 1988).

Os movimentos a favor dos direitos da criança com deficiência aumentam e organizam-se sob a forma de grupos de pressão, indo intervir cada vez mais na área da deficiência e das práticas discriminatórias utilizadas. Começa, desta forma, a desenhar-se a aproximação da educação da criança com deficiência à da criança “normal”. Assim, as escolas especiais começam a ser questionadas (Pereira, 1988).

Também a Declaração dos Direitos da Criança, os Direitos Humanos em 1948, a segunda Guerra Mundial e as opiniões a nível Mundial, de que a segregação Social e Educativa era anti-natural e indesejável ajudaram a mudança da Filosofia da Educação Especial. Surgem, neste contexto, opiniões diversas: uns defendem a integração das crianças com NEE em classes do ensino regular, outros são de opinião que a educação de crianças com NEE deve ser feita em classes especiais. Esta situação origina a criação de classes especiais dentro das escolas regulares, não se verificando uma ligação entre ambas (Tillemans, 1983).

A década de setenta é um marco importante na educação especial, a nível internacional. Nos Estados Unidos da América é publicada a Public Law (1975) que determinou a obrigatoriedade de educar no meio o menos restritivo possível e a elaboração

de um Programa Educacional Individualizado (P.E.I.), de acordo com a deficiência de cada criança.

No Reino Unido é publicado o relatório Warnock (1975) no qual uma das recomendações mais importantes foi desvalorizar a caracterização de crianças com deficiência, em termos educativos, sendo substituída pelo conceito de “Necessidades Educativas Especiais” do mesmo modo que define Educação Especial como “o conjunto de processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas” (Warnock, 1978: 46-47).

No entanto, só em 1994 surge a Declaração de Salamanca, tendo por base os Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais, assim como um enquadramento de acção, que se pretendem passíveis de concretização internacional. O espírito deste documento é o de promover a igualdade de oportunidades, bem como o direito à educação a todas as crianças.

A Declaração de Salamanca aponta para a escola regular, como sendo o meio mais eficaz de “combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994: 9) e, ainda, em que os custos da educação se revelam mais equilibrados, visto que a escola regular, ao proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças com deficiência, fá-lo “numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Declaração de Salamanca, 1994: 9).

O princípio orientador da Declaração supracitada, é o de que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais, ou outras. Nesta perspectiva, devem ser incluídas: crianças com deficiência; sobredotadas; bem como crianças de rua; crianças que são vítimas de trabalho infantil ou de maus tratos; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e ainda crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Deste modo, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” engloba todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

Defende-se assim, o direito de que as crianças com N.E.E. tenham o mesmo acesso à educação que as outras crianças. Deverão estar integradas na Família e tornarem-se membros activos e úteis dentro da sociedade a que pertencem.

## 2 – PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A evolução do atendimento às crianças deficientes em Portugal, tem acompanhado a evolução das mentalidades e da estrutura social do país. Os primeiros passos a serem dados remontam por volta de 1822, com o ensino a surdos e cegos. No entanto, da revisão da literatura que fizemos, é possível que no nosso país as primeiras tentativas de ensino de surdos-mudos datem do Século XVI, 1563. Estas terão começado em Vila Real, com uma “mestre de Moucos”, Jacob Rodrigues Pereira, e que cumulativamente se dedicava à medicina (Fernandes, 1973).

O mesmo autor refere ainda, que a assistência a crianças anormais terá começado com publicação da Lei de 15 de Junho de 1871, que fundou em Lisboa a primeira Casa de Detenção e correcção para menores delinquentes do sexo masculino que fossem desobedientes e/ou incorrigíveis. Apesar destas tentativas, a educação das crianças deficientes só começa a ganhar relevo em meados do Século XIX.

Na segunda metade do Sec. XIX, a Educação Especial é orientada em duas vertentes: assistencial – criando-se asilos; educativa – criando-se institutos para cegos e surdos.

O primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos surgiu em Lisboa no reinado de D. João VI após uma petição feita por António Freitas Rego. Mais tarde, em 1823 esta instituição, viria a ser integrada na Casa Pia. Acabando por ser extinto, reapareceu anos mais tarde (1877), em Lisboa, no Palácio do Arneiro, com o nome Instituto de Surdos-Mudos. Com a publicação do Decreto – Lei de 27 de Dezembro de 1905, ficou incorporado na Casa Pia (Lopes, 1997).

Posteriormente, outros estabelecimentos foram criados, nomeadamente os asilos e os institutos, essencialmente para o ensino de cegos e surdos. Cada um destes estabelecimentos tinha finalidades diferentes; nos asilos os objectivos prendiam-se com a assistência à criança, nos institutos, os objectivos, eram de cariz educativo.

Mas, em 1913, a Educação Especial em Portugal ganhou uma nova dimensão. O pedagogo Aurélio da Costa Ferreira funda a “Colónia Agrícola de S. Bernardino” e em 1915, o Instituto Médico – Pedagógico da Casa Pia de Lisboa.

Mais tarde o Instituto passa a ser conhecido por Instituto Aurélio da Costa Ferreira (I.A.A.C.F.), onde eram atendidos alunos com Deficiência Mental e que frequentavam a Casa Pia. Mais tarde, crianças com perturbações na fala começaram a ser atendidas no

Instituto. Enquanto Centro de Estudos, este preparou pessoal docente e auxiliar e orientou classes de aperfeiçoamento que funcionavam junto das classes do regular.

O I.A.A.C.F. foi pioneiro na formação de professores de educação especial, tendo iniciado a sua actividade, nesta área, em 1941, que, entretanto, manteve durante vários anos.

Em 1926 passou para a tutela da Secretaria Geral do Ministério da Instrução e foi aprovado o seu regulamento. Ficou responsável pela selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação e ainda como centro de estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar (Lopes, 1997)<sup>1</sup>.

Só em 1946, através do Dec. Lei nº 35:801 de 13/8/46, foram criadas as “classes especiais” que funcionavam junto das “escolas primárias”. Ao Instituto cabia a responsabilidade de orientar as mesmas assim como a formação especializada, do pessoal docente e auxiliar, para atendimento das “crianças anormais”.

De uma forma progressiva, as salas de apoio com carácter temporário ou permanente, começaram a funcionar consoante as necessidades de cada criança, ou seja, as actividades não formais começaram a valorizar-se dando-se ênfase à interacção social. Com o aparecimento das “classes especiais” a integração começava a desenhar-se.

Todavia, só mais tarde, em 1968, é que o Instituto de Assistência a Menores implementou os primeiros programas de ensino integrado para pessoas com deficiência visual no Instituto Helen Keller - O Centro Infantil Helen Keller - escola destinada a crianças com cegueira e amblíopes (visão reduzida), onde mais tarde são também aceites crianças com visão normal<sup>2</sup>.

Em 1968, os alunos com cegueira oriundos do centro Infantil Helen Keller, começaram a frequentar escolas de ensino regular preparatório e secundário. Na década de sessenta assistiu-se, ainda, a uma proliferação de Instituições de Apoio a Crianças com Deficiência. Em suma, mesmo sem lei que a regulamentasse, podemos dizer que a experiência da integração estava iniciada.

Na década de setenta iniciaram-se as primeiras experiências de integração nas estruturas regulares de ensino, suportadas pela Reforma Educativa (Lei nº5/73). A lei

---

<sup>1</sup> O autor supra citado refere ainda que o Instituto é encerrado (1935), vindo a reabrir em 1942 sob a direcção do Prof. Victor Fontes.

<sup>2</sup> Este Instituto foi a primeira escola em Portugal a educar crianças com deficiência visual e crianças com visão normal, sendo “é a única escola de cegos no mundo, que recebe crianças com visão normal” (Santos, 1983, s.p.).

referida tinha por base o seguinte princípio: “proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo”.

A reforma de Veiga Simão criou a Divisão do Ensino Especial no Ministério da Educação, tendo como principal função organizar estruturas regionais capazes de desenvolverem o ensino integrado para crianças e jovens “deficientes e inadaptados” (D. lei nº45/73 de 12 Março). Com uma função idêntica surgiu, um ano mais tarde, a Divisão do Ensino Especial e Profissional regulamentada pela Lei nº 44/73 de 12 de Fevereiro<sup>3</sup>.

A Constituição da República Portuguesa (1976) foi o primeiro texto de apoio à implementação das Equipas de Educação e Ensino Especial. No seu texto consagram-se os direitos dos indivíduos com deficiência e as obrigações do estado para com eles (Art.º 73 e 74).

Ainda nos anos 70, foram criadas por todo o país estruturas educativas, compostas por professores e educadores com função de despiste, formando as equipas de Ensino Especial, que vieram a ser regulamentadas pelo Despacho Conjunto nº 36 /SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto, que as definiu “como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial”. Competia às Equipas fazer o despiste e o encaminhamento de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com N.E.E. O número de Equipas foi aumentando, notando-se uma forte adesão ao ensino integrado.

Os professores pertencentes às Equipas, para além de prestarem apoio itinerante nas escolas, trabalham nas salas de apoio, núcleo de apoio, utilização de ateliês, actividades de tempos livres e trabalho dentro e fora da sala com o professor do ensino regular.

Este facto não pode ser desligado dos acontecimentos registados a nível internacional com a publicação da Public Law (1975), nos E.U.A. e o Relatório Warnock (1978), no Reino Unido. Nasceu assim o ensino integrado<sup>4</sup>, cujas mais valias foram destacadas em componentes anteriores deste estudo.

Porém, é com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que se atingem as grandes metas para a educação em Portugal. A integração, em estabelecimentos de ensino regular, de crianças e jovens com necessidades educativas

---

<sup>3</sup> As C.E.R.C.I. surgem entre 1974/75 sendo este movimento apoiado pelo Ministério da Educação.

<sup>4</sup> “Entende-se por ensino integrado, o apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais, que se encontram inseridos a tempo total ou parcial, em classes regulares, visando a sua integração familiar social e escolar” (Bénard, 1981, p. 325).

especiais é agora vista como um modelo preferencial de educação, com adaptação de currículos, programas e formas de avaliação adequadas e estabelece uma unidade de orientação da educação especial que passa a pertencer ao Ministério da Educação. Esta unidade traduz-se na coordenação da política educativa, no apoio técnico-pedagógico e fiscalização de todas as iniciativas (*cf.* artigos 17º e 18º).

Em 1988, é publicado o Decreto-Lei nº35/88 de 4 de Fevereiro que permite a criação de outros lugares para docentes integrados no quadro de cada escola visando possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, sem qualquer ligação às E.E.E. Este apoio não visa desintegrar os alunos das respectivas turmas; visa sim, que em equipa os docentes possam organizar-se de modo a garantir um atendimento mais individualizado aos alunos mais carenciados. “A separação dos referidos alunos da turma só pode ocorrer em momentos ocasionais, sempre de duração reduzida e apenas para responder a situações específicas devidamente fundamentadas” (*cf.* artº 4º).

O objectivo principal desta lei não foi, em parte, conseguido porque surgiram problemas de coordenação entre serviços com funções semelhantes ou mesmo idênticas. A mesma situação já se tinha verificado aquando da implementação do Projecto Interministerial de Promoção de Sucesso Educativo (P.I.P.S.E.)<sup>5</sup>.

Com a publicação do Despacho Conjunto nº36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto, as Equipas de Ensino Especial dão lugar às Equipas de Educação Especial.

O referido Despacho define que compete às Equipas “Planificar Programas de Intervenção com base nos Planos Educativos Individuais, executá-los e proceder à sua avaliação” e “promover a participação activa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração, execução e avaliação dos Programas Individuais.”

O apoio continua a ser dado em salas de apoio em regime fixo ou itinerante. Estão também previstas as salas de apoio permanente para as crianças com maiores dificuldades cognitivas. Com a publicação do Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro, em particular no seu artº 2º, o cumprimento da escolaridade obrigatória consigna este direito ao estabelecer que: “os alunos com Necessidades Educativas Especiais resultantes de deficiências físicas ou mentais estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”, vem reforçar a possibilidade de os alunos com NEE frequentarem o ensino regular.

---

<sup>5</sup> Em muitos concelhos assistiu-se a uma desarticulação entre o P.I.P.S.E. com os professores do Ensino Especial.

Por sua vez, com a publicação do Decreto-Lei referenciado, pretende colmatar-se o baixo índice de escolarização das crianças com N.E.E.

Sob a tutela do Ministério da Educação publica-se, em 17 de Maio o Decreto-Lei nº 191/91 visando a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.), sendo a sua constituição feita de acordo com o estipulado no art.º 26 da Lei de Bases do Sistema Educativo: “...unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Se existissem, os S.P.O. teriam uma equipa técnica composta por psicólogos, “especialistas de apoio educativo” no pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico, conselheiros de orientação no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, e técnicos de serviço social (Correia, 1997).

O Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto vem preencher uma lacuna legislativa sentida a nível da Educação Especial apresentando um conjunto de procedimentos que permitem a sua concretização. Esta legislação não é uma solução para todos os problemas, mas representa uma afirmação de direitos que o país terá de garantir a todas as crianças e jovens com NEE, bem como um incentivo à transformação da escola e de toda a comunidade.

“A crescente responsabilização da escola do regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com N.E.E. numa perspectiva de Escola para Todos” (Decreto-Lei 319/91). O referido Decreto regulamenta as medidas de regime educativo a adoptar, a forma de encaminhamento e identificação das mesmas, sendo o apoio dado em função das necessidades de cada aluno, prevendo ainda, a aplicação das medidas estabelecidas de forma isolada ou cumulativamente.

Tendo por base a máxima “ UMA ESCOLA PARA TODOS”, o Decreto-Lei 319/91, perspectiva a integração de crianças com NEE na escola do ensino regular, afim da sua educação se processar num ambiente o menos restrito possível. Contudo, a falta de formação de professores, a inexistência de apoio técnico permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração (Correia, 1997).

Poucos anos depois surge, em contexto internacional, e como referimos anteriormente, a Declaração de Salamanca cujas mais valias se prendem com o reforçar da premissa de que todos os alunos pertencem à escola e que todos devem aprender juntos.

A escola inclusiva deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma organização escolar, e estratégias pedagógicas de utilização e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, ponto7).

No entanto, e pese o esforço legislativo a nível internacional e também nacional, toda a legislação publicada não resolveu por si os problemas sentidos pelas escolas sobre a inclusão de crianças com NEE. Sentiam-se falhas e era urgente introduzir no sistema algumas alterações, segundo as linhas orientadoras internacionais. Como forma de colmatar estas limitações surgiu então o Despacho Conjunto nº105/97 de 1 de Julho.

O Despacho Conjunto 105/97 preconiza uma escola democrática e de qualidade. Centra nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. O mesmo Despacho define ainda que os docentes colocados em apoio educativo integram o corpo docente da escola e/ou agrupamentos de escolas, pretendendo-se com isso, que os apoios educativos constituam uma resposta articulada e diversificada à integração das crianças/jovens com necessidades educativas específicas, à promoção da interculturalidade, ao alargamento das aprendizagens e à melhoria do ambiente educativo das escolas<sup>6</sup>.

Este Despacho vem no sentido de tornar as escolas mais adequadas ao processo integrativo, actuando no sentido de as adequar para que sejam escolas para todos os alunos, ou seja, se tornem escolas mais inclusivas. Para isso, é fundamental que todos os intervenientes sejam conhecedores dos seus princípios e aceitem este desafio, trabalhando de modo a que a educação seja efectivamente para todos.

Em Janeiro de 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 que vem revogar o Decreto-Lei 319/91 e estabelece uma nova organização nos apoios especializados a crianças e jovens com NEE de carácter permanente.

O novo Decreto-Lei.

...vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo e das necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da

---

<sup>6</sup> Segundo o mesmo Despacho, os docentes a colocar, deverão estar habilitados com formação especializada, de acordo com a especificidade a desempenhar.

mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Capucha 2008:11).

O modelo de avaliação proposto pelo Decreto-Lei supracitado tem por base a CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade), pondo em causa o apoio à maioria dos alunos com N.E.E.

Para Correia (2008), no método CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), "a escala de avaliação é altamente subjectiva, não tem qualquer rigor". Trata-se de uma classificação para adultos e não para crianças".

Rodrigues (2008), acrescenta: "A elegibilidade, tal como é apanágio da CIF, deixa de fora muitos alunos com dificuldades".

Segundo o novo Decreto-Lei, os alunos com dificuldades intelectuais (deficiência mental), com dificuldades de aprendizagem específicas (como acontece com a dislexia), com perturbações emocionais e do comportamento grave, ou com problemas de comunicação não têm direito a apoio educativo.

A publicação do Decreto-Lei 3/2008 vem pôr em causa a inclusão de muitos alunos, levando ao abandono escolar, sendo estas as opiniões de Correia (2008) e Rodrigues (2008)

Para Correia (2002), a inclusão desenvolve atitudes positivas perante a diversidade. Há, assim, uma interacção entre os alunos, ensinando-os a crescer e a conviver com a diferença tornando-os, deste modo, mais compreensíveis e respeitadores.

### **3 - PERSPECTIVAS SOBRE A INTEGRAÇÃO**

Para além de um suporte legislativo, a integração só se verifica se houver uma mudança de conceitos e mentalidades que o próprio termo envolve. A integração de crianças com NEE implica diferentes modalidades – temporal, educacional e social com base na criação de estruturas, planificação individualizada de programas e classificação de responsabilidades entre o ensino especial (Ruivo, 1981).

Se atendermos ao Warnock Report (1978), a integração tem três níveis:

- **Integração física** – quando existem classes especiais no mesmo edifício ou na mesma área juntamente com as escolas regulares: os alunos vivem no mesmo espaço físico encontram-se e convivem esporadicamente, mas a sua escolaridade é feita à parte.

- **Integração funcional** – é considerada como a forma mais completa de integração onde todos os alunos participam em todas as actividades e dinâmica geral da escola.

- **Integração social** – pressupõe que todos os alunos estejam integrados e desenvolvam algumas actividades em comum.

Para Hegarty (1993), a tarefa da escola é promover uma aprendizagem para todos. Se o não conseguir as suas competências correm o risco de ficarem comprometidas, pelo que só haverá integração quando a criança fizer parte da comunidade da aprendizagem escolar e quando as suas aprendizagens ficarem consolidadas. Acresce que a integração pressupõe o aumento da participação das crianças na vida educacional e social das escolas primárias, preparatórias e secundárias (Coelho, 1985).

Reportando-se a um enquadramento nacional, na década de noventa, Correia (1992) define integração como:

...um conceito que pretende, sempre que possível a colocação da criança com N.E.E., junto da criança dita normal para fins académicos e sociais e no meio menos restritivo possível. Integração, é no fundo interacção, isto é interacção entre os deficientes e os não deficientes.

Face ao exposto facilmente se compreende que a escola de hoje, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória e à democratização do ensino, é uma escola heterogénea, tanto ao nível dos alunos e seus contextos, como ao nível dos professores. Temos pois, que repensar a escola tal como ela está organizada.

#### **4 - PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO**

Com o decorrer dos anos, constatou-se que a escola integrativa se tornou o centro privilegiado das desigualdades. “O insucesso e o abandono escolar são alguns dos sinais que o evidenciam” (Rodrigues, 1998, pag 38). Segundo o mesmo autor “a escola inclusiva não é uma evolução do conceito de integrativa mas sim, uma ruptura, um corte com valores da escola tradicional” (Rodrigues, 1998: 39). Ao caracterizarmos de escola inclusiva pomos em causa todo o processo integrativo isto porque, o modelo da escola anterior não

o era<sup>7</sup>. Ainda que partindo de premissas promotoras de igualdade, terá adoptado um modelo muito próximo da exclusão.

Para Rodrigues (1998), já citado, a escola tradicional confunde sempre diversidade com igualdade e por isso se tornou ela própria um factor de exclusão. Ou seja, quando pretendia ser parte da solução converteu-se em problema. Recordemos que igualdade e diversidade são dois conceitos que a sociedade e a escola sempre tiveram dificuldade em distinguir. É nesta perspectiva que apresentamos o quadro seguinte:

**Quadro nº 1 - Comparação sobre os Modelos da Escola**

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Escola Inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduo e grupos colectivos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Aceita a diferença	Diferenciação curricular
Currículo construído	Currículos diferenciados	Currículo em construção

**Quadro nº 1** (*in Rodrigues, 1998*)

A escola inclusiva parece ser um paradigma que desafia a escola tal como ela está organizada num sistema de valores de respeito, de solidariedade e de qualidade para todos. É uma escola que reconhece as diferenças. Trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. Desta forma, e para que a inclusão se faça com sucesso, é necessário que as escolas tenham uma atitude positiva. As escolas necessitam de uma política clara e sensível sobre inclusão. Uma escola inclusiva é anti-discriminatória e traz benefícios académicos e sociais para toda a sociedade.

Para Ainscow (1997), no conceito de inclusão, o problema centra-se essencialmente na escola e nas suas estratégias capazes de facilitarem a aprendizagem de todos os alunos. O conceito de escola ou educação inclusiva tem como objectivo reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças (Clark et al., 1995), uma vez que, a diversidade é um factor de enriquecimento e de desenvolvimento. Mediante o

<sup>7</sup> A escola inclusiva é por muitos autores considerada como uma evolução da escola integrativa, outros consideram-na não uma evolução mas uma ruptura.

exposto, a escola tem necessariamente de mudar as suas metodologias para responder com eficácia à integração de todos os alunos.

No conceito de educação inclusiva as escolas regulares são conceptualizadas enquanto:

(...) meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca, 1994).

Embora reconheça alguns condicionantes da aprendizagem inerentes ao próprio aluno, também Ainscow (1997), já citado, dá grande importância e considera decisivos os factores de aprendizagem ao nível da sala de aula, os conteúdos curriculares, as estratégias pedagógicas, a interacção professor aluno e aluno – aluno, os materiais utilizados, a motivação para aprender e a formação contínua dos professores. O mesmo autor refere ainda, que as crianças com necessidades especiais criam um ambiente mais rico para todos, onde a diversidade de estratégias passa a ser uma constante. De uma Escola unidimensional passa-se, deste modo, a uma Escola pluridimensional.

Em síntese, parece indiscutível que todo o processo educativo deve ser orientado pelo princípio de:

(...) igualdade de oportunidades e ao direito à participação social da pessoa com deficiência supõem numa escola para todos. Deve adaptar-se à pessoa e não o inverso. A escola coloca a pessoa no centro de todo o projecto educativo, reconhecendo as potencialidades de cada indivíduo e as suas necessidades específicas (Carta de Luxemurgo, 1996, s.p.).

Bénard (1996) considera que, para que uma escola seja realmente inclusiva é necessário que todos os professores tenham conhecimentos que lhes permitam adoptar uma pedagogia diferenciada; ou seja, que na mesma classe ensinem crianças diferentes, com ritmos de aprendizagem diferentes e com níveis diferentes de conhecimentos. Nas suas próprias palavras,

para que a escola seja realmente inclusiva não é suficiente que os professores interiorizem o conceito e se disponham a pô-lo em prática, é necessário e indispensável que tenham conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes de conhecimento prévio, é preciso que os gestores saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a sua auto e formação dos professores: é preciso que os responsáveis dos serviços centrais, regionais e locais conheçam as tarefas que são necessárias empreender e as suportem sob o ponto de vista legal e financeiro (Bénard 1996: 151-152).

De facto, um dos grandes objectivos da escola inclusiva é maximizar as capacidades da escola (optimizar recursos físicos e humanos) para que esta ajude todas as crianças, sem excepção, a aprender. É reduzir o número de excluídos, sejam elas crianças com deficiências físicas, mentais ou pertencentes a minorias étnicas.

A escola inclusiva deve estar aberta à mudança, deve ser flexível, mudar as estratégias sempre que necessário. Citando Porter (1997: 20):

(...) a educação inclusiva é um sistema de educação, onde alunos com necessidades especiais, incluindo disabilities, são educadas em escolas de bairro em ambientes de sala de aula regular, apropriada para a idade com colegas que não têm disabilities e onde lhe são oferecidas apoio e instrução que atendam às suas habilidades e necessidades individuais.

Corroborando as perspectivas anteriores, também Correia (2002), como já referimos, salientou que a inclusão desenvolve atitudes positivas perante a diversidade. Há uma interação entre os alunos, ensinando-os a crescer e a conviver com a diferença tornando-os assim, mais compreensíveis e respeitadores. Aquele autor refere ainda, que os professores que trabalham em escolas inclusivas revelam-se mais realizados profissionalmente porque ali tem lugar uma maior diversificação de estratégias. Werts e colaboradores (1996, citados por Correia, 2002) referem, no entanto, que alguns professores ainda se mostram receosos quanto à inclusão isto porque, não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para obterem sucesso; ou seja condições específicas de trabalho

Assim, parece consensual que a escola, enquanto ambiente educativo tem um papel decisivo no processo de desenvolvimento de todas as crianças, podendo estimulá-lo ou retrai-lo, consoante as práticas aí desenvolvidas.

Em rigor, e partindo de um paradigma construtivista em educação, é em função do educando que se devem definir os objectivos, estruturar a acção dos educadores, as tarefas, as estratégias, os materiais e os equipamentos, os espaços pedagógicos. É em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados; tendo em conta o sucesso de cada aluno.

É imperativo tê-lo bem presente na realidade concreta, atendendo à estrutura da sua personalidade, que se encontra num determinado estágio de maturação física, biológica e psicomotora. É fundamental atender ao estágio de desenvolvimento dos seus processos cognitivos, linguísticos e afectivos. Como agentes educativos devemos ter presente a globalidade do seu ser e as manifestações do seu comportamento. Impõe-se que estejamos despertos e informados para podermos agir de forma eficaz.

Só assim, os membros envolvidos no processo educativo poderão delinear planos e programas educativos adequados às necessidades da criança, a par do meio onde se insere. Só assim a inclusão de crianças com NEE poderá ser possível.

Concluimos pois com a crença que as crianças progredem mais no âmbito aquisições académicas e sociais quando integradas em contextos inclusivos.

## **5 - ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO**

### **5.1 - ESCOLA INTEGRATIVA/ESCOLA INCLUSIVA**

As políticas educativas no nosso país têm vindo a regulamentar princípios e conceitos, pretendendo maximizar as potencialidades dos indivíduos e das relações com o meio envolvente, com vista a um desenvolvimento global e harmonioso.

É no início dos anos 90 que a política educativa se torna mais clara e explícita quanto à responsabilidade da escola regular, face à educação das crianças com necessidades educativas especiais, com emissão de importantes diplomas legais. Algumas das reformas introduzidas no sistema educativo, vão afectar de forma decisiva, a educação especial, já que a educação das crianças deficientes se processa, essencialmente, nas escolas regulares.

De acordo com estas políticas educativas, algumas alterações foram realizadas no âmbito da Educação Especial, tendo como fundamento o paradigma da escola inclusiva e todas as decisões de políticas educativas subscritas a nível internacional, de onde destacamos a Declaração de Salamanca (1994), que já referimos, e a Carta de Luxemburgo (1996).

Reiteramos a constatação que toda a legislação publicada não resolveu por si os problemas sentidos pelas escolas sobre a inclusão de crianças com N.E.E. Sentiam-se falhas graves tornando-se urgente introduzir no sistema algumas alterações, segundo as linhas orientadoras internacionais. As estruturas e o apoio existentes (Equipas de Educação Especial) criadas pela lei nº 36/SEAM,SERE/88, não vieram resolver todas as questões.

A introdução de novas medidas, de acordo com as necessidades educativas de cada criança, a definição de condições para a exclusão de uma criança do ensino regular, a substituição da classificação em diferentes categorias (baseadas em critérios médicos) pelo conceito de crianças com necessidades educativas especiais (baseado em critérios pedagógicos), são alguns dos aspectos referidos no Decreto-Lei Nº 319/91 de 23 de

Agosto, que permitem a frequência das escolas regulares pelos alunos com necessidades educativas especiais. O referido Decreto define, de forma objectiva e clara, a necessidade de se proceder a uma revisão legislativa no que concerne à integração.

Bénard (1991) é de opinião que as novas políticas educativas são portadoras de elementos capazes de facilitar a integração de alunos com necessidades educativas especiais. As equipas tiveram a sua existência reconhecida mas esse facto não resolve, por si só, a qualidade da acção prestada. Estas debatem-se com a falta de técnicos, equipamentos e formação. Torna-se efectivamente urgente regulamentar a formação contínua de professores, com vista a um melhor atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei 319/91, a escola do ensino regular é responsabilizada por todos os alunos, tendo em vista a Educação Especial e o ensino integrado. Deste modo, a escola do regular teve de se organizar de forma a oferecer variedade de recursos e respostas educativas às crianças com NEE. O apoio às crianças com N.E.E. era feito pelos professores pertencentes às equipas de educação especial e a forma de intervenção mais comum era a sala de apoio, espaço situado no mesmo edifício do ensino regular, que se destinava a receber alunos retirados das suas turmas a fim de receberem apoio em pequenos grupos ou individualmente.

A estratégia de apoio utilizada pelos professores de educação especial, começou a ser severamente contestada, devido aos efeitos negativos que se faziam sentir ao nível da auto imagem dos alunos com NEE e pelo empobrecimento da interacção com os outros colegas. Passou, assim a defender-se que o apoio prestado aos alunos com NEE devia ser dado dentro das salas de aula do regular.

Para colmatar a situação até então vivida, surgiu no nosso país o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho, este vem revogar o Despacho Conjunto nº 36/88 (criação e funcionamento das Equipas de Ensino Especial), de forma a dar cumprimento às recomendações enunciadas pela Declaração de Salamanca, numa perspectiva mais abrangente de Escola Inclusiva. É assim iniciado um processo de mudança significativo, no que respeita à forma de conceptualizar e de organizar o apoio educativo para crianças com necessidades educativas especiais.

O referido Despacho preconiza uma escola democrática e de qualidade. Centra nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

O apoio centrado no aluno, ainda defendido no Decreto-Lei nº 319/91, cede lugar ao apoio centrado na escola introduzido pelo Despacho Conjunto nº 105/97. De uma escola de integração, passamos a uma pretensa escola de inclusão. O principal objectivo é criar condições facilitadoras do desenvolvimento da prestação dos apoios educativos, no desenvolvimento de respostas, sobretudo no domínio da diferenciação e da educação especial.

Falar de inclusão, hoje, em Portugal implica, portanto, fazer um balanço da situação, avaliando as dificuldades e as necessidades reais e valorizando os passos já dados, pois, “muito do que neste capítulo se tem realizado não foi previsto em diplomas e muito do que está estipulado não foi ainda cumprido” (Costa, 1994, p.64).

## **6 - QUALIDADE DAS ESCOLAS**

Não é fácil falar de Qualidade das Escolas. Em nossa opinião o desiderato de Qualidade nas Escolas só será uma realidade caso os professores, do ensino regular e de educação especial, se disponham a prosseguir os objectivos inerentes à inclusão.

Nesta perspectiva, toda a orientação educativa deve basear-se na aceitação da unicidade e especificidade dos alunos e todos os professores devem estar atentos a esta nova concepção de educação. Todas as estratégias de ensino devem ser desenvolvidas e imaginadas, não no vazio, mas sim elaboradas a nível de escola e da percepção que cada um de nós, professores, tem acerca das aprendizagens dos alunos.

Nos últimos anos a UNESCO tem recomendado a todos os países membros, incluindo Portugal, que centre toda a aprendizagem no trabalho cooperativo de grupo, podendo ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem e ao sucesso.

Para que tal aconteça, é necessário que haja um aperfeiçoamento das escolas de modo a se criarem oportunidades de troca de experiências e demonstração de formas de trabalhar diferentes em colaboração com os colegas. O trabalho colaborativo, uma filosofia de Escola deste novo século é um aspecto que não pode deixar ninguém indiferente.

A reflexão e a troca de experiências entre professores pode ajudar os mesmos a tornarem as suas práticas na sala de aula cada vez mais inclusivas. Segundo Rosenholtz, (1989) e Talbert e colaboradores (1994) as normas de ensino devem ser negociadas socialmente, no contexto da escolarização (no dia a dia). A cultura do local de trabalho tem

assim, um impacto directo sobre a forma como os professores vêem não só o seu trabalho, mas também os seus alunos.

Gradualmente o conceito de Escola que todos queremos vem mudando. O conceito de cultura de escola, segundo Schein (1985) é definido como um nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhadas pelos membros da organização, actuando a nível inconsciente na definição que a organização faz de si própria e sobre o ambiente em que se situa. Manifesta-se através de normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como actuar. Vejamos como Hargreaves (1995) define as culturas da(s) escola(s) estas. Para o autor estas podem ser vistas como tendo uma função de definição da realidade, capacitando os membros da instituição a ter consciência de si próprios, das suas acções e do seu ambiente. E, cada vez mais, a escola ganha uma identidade própria que pode ter avanços e recuos. Para Ainscow (1995), as escolas que conseguem fazer avanços com sucesso nas suas práticas tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho.

No entanto, e para que as escolas consigam encarar a mudança com algum optimismo e enfrentar novos desafios por forma a adoptarem políticas inclusivas é necessário que a nível organizacional a escola mude e se altere. O autor supracitado (Ainscow), considera necessárias seis condições como factores de mudança nas escolas:

- Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida pela escola.
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola.
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente.
- Estratégias de coordenação.
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão.
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

É consensual que para se trabalhar de forma mais inclusiva a liderança é essencial. A distribuição do poder é fundamental na escola inclusiva. O director deve procurar estabelecer um clima encorajador de reconhecimento da individualidade, como algo que deve ser valorizado e respeitado.

No contexto da escola inclusiva, as funções de liderança podem ser distribuídas por uma equipa de profissionais, ou seja, a noção de equipa é essencial nesta nova concepção.

Quando nos referimos à equipa, esta noção vai mais além da equipa pedagógica, envolvendo também alunos, pais e membros da comunidade.

Todos devem encontrar estratégias eficazes de planificação cooperativa, dando ênfase ao trabalho de grupo, como encorajamento de participação nas actividades e procura daquilo que será adequado ao nível local para uma planificação adequada.

Nas escolas que progridem é sabido que existem formas variadas de comunicação que têm como objectivo coordenar as acções dos professores e dos outros intervenientes, de acordo com uma política previamente acordada. Todos trabalham de forma a não interferirem na maneira como o professor realiza a sua prática. Para que tal aconteça os professores devem ter autonomia suficiente para poderem tomar decisões imediatas que tenham sempre em conta a individualidade dos seus alunos.

É necessário um trabalho bem coordenado e cooperativo que dê confiança aos professores numa busca de respostas mais adequadas aos seus alunos na sala de aula. “A formação de professores está intimamente ligada ao aperfeiçoamento das escolas” (Fulan, 1991, s.p.).

Segundo Nóvoa (1992,) as características organizacionais das escolas encontram-se perante uma mudança das políticas educativas e do conceito de escola. Toda esta mudança passa pela modernização do sistema educativo e pela descentralização e autonomia das escolas. O funcionamento de uma organização/escola está directamente dependente da estrutura formal e as interacções que se produzem no seio, entre grupos com diferentes interesses. As características organizacionais das escolas constroem-se tendo como base três áreas:

- A estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços...

- A estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc. ...

- A estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. ...

Todos os factores supramencionados concorrem no sentido de se poder constatar que, de facto, a autonomia da escola é um dos indicadores mais importantes no seu seio

(Brow, 1990). Todavia, a autonomia implica a responsabilização dos actores sociais e profissionais por um lado e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar; ou seja, é importante a criação de uma identidade de escola própria, que facilite a adesão dos diversos actores na elaboração de um projecto próprio.

Em 1998, o Ministério da Educação, publica o Decreto – Lei Nº 115 – A/98, traduzindo-se no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré – Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, tendo como objectivo primordial a democratização escolar, traduzindo-se numa igualdade de oportunidades e na qualidade de serviço público da educação.

De acordo com o Decreto – Lei Nº 115/98,

autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados.

O Artigo 3º refere ainda que fazem parte do processo de autonomia das escolas o regulamento interno e o plano anual de actividades.

Barroso (1996) é de opinião que o conceito de autonomia está ligado à ideia de auto-governo, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto não é sinónimo de indivíduos independentes:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (Barroso, 1996: 17).

Ainda segundo o mesmo autor, (1997: 20-21), para haver autonomia é necessário que sejam definidas:

(...) normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências (...). Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo (...).

O sucesso da autonomia de escolas é determinado pela interacção existente entre os vários intervenientes no processo educativo.

Para que o sucesso seja possível os actores (e.g., professores, pais, alunos, auxiliares da educação), devem interagir definindo estratégias por forma a escola poder assumir a sua identidade dentro do meio em que está inserida, para assim construir o conceito de autonomia. Contudo, sendo o projecto educativo construído comumente, não se devem verificar qualquer tipo de imposições. A não verificar-se esta situação a autonomia poderá estar condenada ao fracasso (Barroso, 1996 e Nóvoa, 1992). Assim, cada escola pode definir o currículo que melhor se adapte aos alunos que a frequentam, procurando alcançar o sucesso educativo dos mesmos.

Como referimos anteriormente, uma escola de qualidade depende do tipo de liderança que possui. A da coesão, que se consegue entre os vários actores, necessita promover estratégias de actuação que estimulem e incentivem o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos e trabalho tanto a nível de escola, como da turma e sala de aula.

Para Rollin (1992) a liderança organizacional deve ser legitimada por uma tomada de decisão e participação colegiais, envolvendo o conjunto da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objectivos próprios do estabelecimento do ensino. É importante ainda que os directores sejam considerados líderes profissionais ou pedagógicos e não apenas executivos.

Ron, G. (1992) afirma que esta atitude pode conceder credibilidade e respeito, mas se os líderes não tiverem uma noção clara dos objectivos educacionais estes serão incapazes de mobilizar outros actores escolares.

Um líder eficaz tem de exercer a sua autoridade a dois níveis: ao nível das ideias mais abstractas e ao nível das acções mais concretas e particulares... A única forma de incutir entusiasmo é através dos resultados de acontecimentos diários em que o gestor, que é o garante de certos valores da instituição, se torne um prático por excelência. Neste seu papel, o líder é um perfeccionista em relação aos mais pequenos detalhes e incute directamente valores, mais através dos actos do que através das palavras (Peters et Waterman, 1982: 23-26).

Nesta perspectiva para que haja uma boa gestão é necessário que os líderes escolares conheçam profundamente o meio envolvente e os contextos sociais. Uma escola deve articular-se com a história e as situações locais para uma maior autonomia.

Barroso (1995) diz-nos que as teorias da administração, a gestão participada em geral têm a sua origem no movimento das relações humanas que se difundiram a partir dos célebres estudos conduzidos entre 1924 e 1933, por Elton Mayo na Western, Electric's,

Hawthorne, nos Estados Unidos. Estes estudos e outros que se seguiram mostraram a importância “do factor humano” nas organizações. Nas últimas décadas a gestão dos trabalhadores nas empresas foi sendo sucessivamente reivindicada por diversas razões: sociais, políticas, psicossociais ... como forma de melhorar a qualidade de trabalho.

Também nas escolas se assistiu a um movimento parecido, embora só muito recentemente se tenha generalizado o conceito. Realçamos os estudos realizados no domínio “das escolas eficazes por Coleman (1996) e que mostraram a importância dos factores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a gestão.

Quando falamos de gestão de escolas, referimo-nos obviamente ao envolvimento e participação dos professores. Os professores são uma força de trabalho qualificada e especializada. Numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos na sala de aula ou a nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidente.

Nos últimos anos o professor tende a ser visto como “ um gestor de situações educativas”. Felizmente já não é o que transmite só conhecimento aos alunos, mas, pelo contrário o que cria as condições necessárias para que estes aprendam.

Como refere Ainscow, M. (1998) “um professor é um músico de Jazz” tem o mesmo repertório todas as noites, mas improvisam em função do feedback que recebem do público. É assim o professor ensina consoante as respostas e a observação do trabalho das crianças, adopta o seu plano de maneira a chegar a todos.

O professor é um organizador e um gestor dentro e fora da sala, sozinho ou em grupo. Estas funções não podem ser exercidas isoladamente e fora de uma organização. Daí que é fundamental a participação dos professores para o êxito da gestão escolar.

A participação dos professores para o êxito da gestão de uma escola é fundamental. No entanto, não nos podemos esquecer que para uma escola ter uma gestão participada existem outros actores igualmente importantes: pessoal não docente, alunos, pais, representantes da autarquia e da comunidade local e outros.

O pessoal não docente, apesar de muitos deles não apresentarem formação adequada, (o que é pena), são fundamentais na escola e devem participar na gestão da

mesma. É pois necessário investir neles ao nível da formação, no sentido de melhorarem as suas competências e qualificações, para uma maior participação no processo educativo.

Também os alunos numa concepção de pedagogia mais actualizada e na perspectiva da educação inclusiva devem participar na gestão da escola.

Segundo Barroso, J. (1995) as crianças e alunos das nossas escolas não devem ser vistos como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação.

(...) não devem ser vistas como consumidoras das saberes, mas sim com produtoras dos saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento. As escolas devem proporcionar os meios e criar condições para que os alunos possam ser os autores do seu próprio crescimento. A participação dos alunos na gestão da escola, “é uma condição essencial para a sua própria aprendizagem (Barroso, J. 1995, s.p.).

A autonomia provoca mudança e a mudança é geradora de conflitos que ameaçam alguns valores e crenças. Os conflitos terão de ser resolvidos através da obtenção de consensos orientada pela gestão construtivamente.

Para Bénard, (1988) a mudança é um processo em que as ideias fundamentais vão sendo substituídas por outras de forma gradual, por forma a evitar choques. A mudança tem, de facto, a ver com a aprendizagem de novas formas de comportamento e de pensamento, podendo por vezes ser penosa. Significa que as escolas devem ser lugares onde os professores aprendem a partir da própria experiência e a reflectir, o que vai influenciar o seu relacionamento com os alunos nas salas de aula.

Podemos concluir que a autonomia de escolas permite que haja uma identidade própria, permitindo um relacionamento com o meio envolvente, havendo uma capacidade de resposta, por parte da escola, aos problemas e desafios resultantes dessa simbiose. Autonomia não é pois, sinónimo de independência, mas, sim, de interdependência.

Em todo este processo de mudança não podemos esquecer o papel do professor de apoio educativo na inclusão de crianças com NEE. Ele coordena um conjunto de iniciativas, facilita o diálogo entre todos os intervenientes tornando-se um recurso fundamental em todo o processo de inclusão.

A inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais nas estruturas do ensino regular é o único meio de dar à criança com Necessidades Educativas Especiais o

estímulo natural da normalidade que lhe vai, permitir, progressivamente, a sua adaptação e integração social. Mas essa inclusão não pode ser só física, sob pena de não passar disso mesmo. Estar incluído é mais do que partilhar o mesmo espaço físico, é partilhar tudo o que de bom e menos bom a escola tem para oferecer. Para que se verifiquem progressos neste tipo de crianças é necessário fazer grandes investimentos de trabalho, tempo e persistência. É em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados.

## 7 – CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Não é consensual entre os profissionais, uma definição concreta do termo deficiência mental. Zazzo (1973 in Ruivo & Feijó, 1979, p.45), define debilidade mental

(...) como uma insuficiência intelectual de origem biológica (hereditária ou devida a acidentes precoces) e portanto irreversível, compatível com a aquisição de aprendizagens escolares de base, mas não permitindo atingir o mínimo exigido pela escola.

Bautista (1997) apresenta uma definição de D.M. um pouco mais abrangente na medida em que relaciona o conceito de DM com a perspectiva psico-educativa que lhe esta subjacente. Para este autor a D.M. pode definir-se segundo três correntes:

- **Corrente Psicológica ou Psicométrica** – A D.M. é a diminuição ou défice das capacidades intelectuais medidas pelos testes de Q.I.
- **Corrente Sociológica ou Social** – dificuldade de um indivíduo em se adaptar ao meio social de forma a levar uma vida autónoma.
- **Corrente Médica ou Biológica** – A D.M. tem uma componente biológica, anatómica ou fisiológica e manifesta-se durante o desenvolvimento (até aos 18 anos).

Posteriormente a Organização Mundial de Saúde (1968) define D.M. como indivíduos como uma capacidade intelectual inferior à média, manifestando-se ao longo do desenvolvimento associada a uma alteração dos comportamentos adaptativos. (Mourato, 1995)

A O.M.S. define a D.M: em termos ontogénicos, tendo como consequência a dificuldade de adaptação ao meio e as limitações na aprendizagem (Reis et al. 1999).

Ajuriaguerra define D.M. com:

Funcionamento intelectual geral inferior à média, com origem no período do desenvolvimento associado a uma alteração do ajustamento ou da maturação, ou dos dois, na aprendizagem e na sociabilização (Mourato, p.12/13, 1995).

O autor supracitado refere que ao longo da história o conceito de D.M. tem sido alterado, com maior ênfase nas últimas quatro décadas. Tem-se verificado uma preocupação no sentido de os indivíduos com D.M. terem sistemas de apoio que os ajude a superar as dificuldades.

A OMS (Organização Mundial de Saúde) adopta a definição de Ajuriaguerra e em 1976, na revisão final, classifica a D.M. nas deficiências intelectuais sendo as que incluem as da inteligência, memória e pensamento.

A Associação Americana para a Deficiência Mental (AAMD), em 1992 adoptou nova definição de D.M.

Deficiência mental refere-se a limitações substanciais na funcionalidade presente. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas das competências adaptativas; comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, competências sociais, auto direcção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos (Reis et. al.p.23 1999).

O conceito apresentado pela AAMD defende que a prestação de apoios adequados, pode melhorar significativamente as capacidades funcionais de um indivíduo com D.M.

Para Bautista (1997), as definições apresentadas pela OMS e pela AAMD são muito semelhantes, ambas contemplam as correntes anteriormente expostas. Estas definições são as mais aceites pelos diversos autores.

Recentemente apareceram duas novas correntes que podem juntar-se às anteriores:

- **Corrente comportamentalista** – Defende a influência do ambiente sobre a deficiência mental.

O défice mental é interpretado segundo a interacção de quatro factores determinantes:

- Factores biológicos passados (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais);
- Factores biológicos actuais (drogas, fármacos, cansaço ou *stress*);
- História anterior de interacção com o meio (reforço);
- Condições ambientais presentes ou outras situações actuais.

- **Corrente pedagógica** – Indivíduo, com D.M., que apresenta alguma dificuldade em acompanhar o processo regular de aprendizagem, necessitando de Apoio Educativo e adaptações curriculares que lhe permitam acompanhar o processo regular de ensino.

A maioria das deficiências mentais ligeiras são detectadas na escola, uma vez que passam despercebidas entre a população não escolar e nas primeiras etapas de desenvolvimento.

Muito se continuará a debater sobre a definição de D.M. Presentemente todas as Organizações Educativas que atendem crianças e adultos com D.M. fazem uso da definição da AAMD.

Segundo os educadores, a definição preconizada pela AAMD promove padrões universais e a comunicação, mais do que o fazem qualquer das outras definições (Reis et. al.1999).

## 7.1 – ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

A deficiência mental pode ter diversas causas, no entanto na maioria dos casos a identificação destas não é possível. Qualquer problema ocorrido durante a formação e desenvolvimento do cérebro pode causar deficiência mental.

Para Bautista (1997), podemos classificar a deficiência mental em dois grupos.

### 7.1.1 – FACTORES GENÉTICOS

Factores que actuam antes da gestação, a origem da deficiência é determinada pelos genes ou herança genética; são factores endógenos.

As causas genéticas conhecidas são de dois tipos:

- **GENOPATIAS** - São alterações genéticas que provocam:

a) **METABOLOPATIAS** ou alterações no metabolismo de:

- Aminoácidos (Fenilcetonúria, Homocistinúria, Hiperglicemia, Síndrome de Lowe...)

- Lípidos (Doenças de Gauchere e Niemann-Pick, Lipoidose...)

- Carbo-hidratos (Galactosemia, Intolerância à frutose, Hipoglicemias, Glucogenose...)
- Outras metabopatias (Síndrome de Lesh-Nyhan, Acidose láctica, Cetoacidúria...)
- b) **ENDOCRINOPATIAS** ou alterações endócrinas e hormonais (Hipotireoidismo, Pseudo-hipoparatiroidismo...)
- c) **SÍNDROMES POLIMALFORMATIVOS** tais como:
  - Síndrome de Prader-Willi, Cornélia Lange, Anemia aplásica de Fanconi
- d) **OUTRAS GENOPATIAS**
  - Síndrome de Rett
  - Distrofia muscular progressiva;
  - Distrofiamiotónica;
  - Hidrocefalia;
  - Espinha Bífida,
  - Encefalocelo e outras deficiências de origem nervosa.
- **CROMOSSOMOPATIAS** – Síndromes devidos a anomalias ou alterações cromossômáticas que podem ser de três tipos:
  - a) **SÍNDROMES AUTOSSÔMICOS ESPECÍFICOS** sendo de destacar as seguintes trissomias:
    - Trissomia G (trissomia 21, Síndrome de Down);
    - Trissomia E (trissomia 18, Síndrome de Edward),
    - Trissomia D (trissomia 13, Síndrome de Patau).
  - b) **SÍNDROMES AUTOSSÔMICOS NÃO ESPECÍFICOS**, neste grupo aparecem trissomias e alterações cromossômáticas menos comuns que as anteriores.
  - c) **SÍNDROMES GONOSSÔMICOS**, alterações ligadas aos cromossomas sexuais, sendo de referenciar os síndromes de Turner e de Klinefelter.

### 7.1.2 – FACTORES EXTRÍNSECOS

Estes factores podem dividir-se em três categorias, sendo apresentados pela ordem em que podem aparecer no tempo.

- **FACTORES PRÉ-NATAIS**, são factores que actuam antes do nascimento podendo ter a seguinte classificação:

- a) **EMBRIOPATIAS** (actuam nos três primeiros meses de gestação).
- b) **FETOPATIAS** (actuam a partir do terceiro mês de gestação).

De entre os factores que actuam durante a formação do feto podendo causar deficiência mental ou outras deficiências destacamos:

- Infecções - considerado por muitos o grupo de doenças mais importantes, entre elas: Rubéola, Citomegalia, Herpes, Sífilis, Congénita, Lúes, Listerioses e Toxoplasmoses.
- Endocrinometabolopatias – alterações endócrinas e metabólicas que afectam o feto, destacando-se: Perturbações na tiróide, Diabetes, défices nutritivos (avitaminoses).
- Intoxicações – são vários os produtos tóxicos que podemos mencionar: álcool, tabaco, fármacos (anticonvulsivos, anticancerígenos), drogas (LSD; heroína), Chumbo Mercúrio.
- Radiações
- Perturbações Clínicas

- **FACTORES PERINATAIS E NEONATAIS** – factores que afectam o recém-nascido durante o momento do parto, sendo de destacar:

- Prematuridade
- Metabolopatias
- Síndrome de Sofrimento Cerebral, podendo dever-se a. Placenta prévia, traumatismo obstétrico, arrefecimento, hemorragia intracraniana, anoxia.
- Infecções (meningite, encefalite, sepsis).
- Incompatibilidade de RH entre a mãe e o bebe.

- **FACTORES PÓS-NATAIS** – factores que actuam após o nascimento sendo de salientar:

- Infecções (meningite, encefalite, vacinas)
- Endocrinometabolopatias (hipoglicemia, hipotiroidismo, hipertiroidismo, mal nutrição)
- Convulsões (Síndrome de West, lesão cerebral)
- Anoxia (cardiopatias congénitas, paragem cardíaca, asfixia)
- Intoxicações
- Traumatismos Crânio-Encefálicos (hemorragias cerebrais)
- Factores Ambientais – indivíduos pertencentes ao *bordeline* não se detectando nenhuma patologia orgânica, pertencentes a famílias de baixo nível cultural socioeconómico.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

**CAPÍTULO II**

## 1 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

As opiniões quanto à génese das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dividem-se. Assim de forma resumida, apresentamos as opiniões consideradas, por nós, como as mais pertinentes.

A dificuldade da aprendizagem da leitura e da escrita resulta de uma lesão ao nível cognitivo e neurológico, não existindo ainda uma explicação evidente. Esta é a opinião de Rebelo, (1993) todavia, para Citoler (1996), ter dificuldade em aprender a ler e a escrever pode advir de toda a problemática apresentada pela criança, durante o processo de aquisição, ou seja, as competências necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita não foram desenvolvidas adequadamente.

Fonseca (1999), é de opinião que as causas que levam às dificuldades da leitura e da escrita podem ser de dois tipos:

**Causas Exógenas** – má frequência escolar, ausência de pré primária, problemas de motivação cultural e falta de hábitos de trabalho;

**Causas Endógenas** – dificuldades no processamento de informação visual e auditiva, imaturidade psicomotora e imaturidade psicolinguística.

Como podemos constatar, a aprendizagem da leitura e da escrita está condicionada a diversos factores, que poderão contribuir para um bom ou mau desempenho da competência leitora e para o desenvolvimento eficaz da linguagem escrita. Problemas relacionados com a leitura e com a escrita sempre existiram, mas, hoje em dia, assumem um valor diferente, porquanto quem apresenta dificuldades nestas áreas tem dificuldade em comunicar e perceber o mundo que nos rodeia. A importância da escolha dos métodos e dos materiais utilizados é crucial na compreensão do processo de aprendizagem, podendo contribuir para prevenir ou minimizar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprender a ler e a escrever não é tarefa fácil. Leitura e escrita são actividades altamente complexas que utilizam um grande número de competências (Maliphant et al., cit. por Rutter, 1978). Cabe, de facto, ao professor motivar estes alunos para desenvolverem as capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

## 2 - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Hoje em dia muito se tem falado em consciência fonológica.

A importância da consciência fonológica reside no facto de ela colaborar com uma alfabetização bem sucedida, ou seja, prepara a criança para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento desta competência permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser agrupados para a formação de novas palavras.

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se no contacto das crianças com a oralidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que esta capacidade metalinguística se desenvolve.

Os investigadores desta temática são peremptórios ao afirmarem que a consciência fonológica tem um papel determinante, enquanto requisito facilitador nos processos de aprendizagem/desenvolvimento da leitura/escrita (Azevedo, 2006).

A consciência fonológica pressupõe a capacidade que a criança tem em perceber que a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. Vejamos ainda quais são os níveis aí implicados:

Os níveis da consciência fonológica são: consciência silábica (divisão da palavra em sílabas intuitivamente); consciência intrassilábica (capacidade de manipular sons dentro de uma palavra) e a consciência fonémica (capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra) (PNEP, 2007).

Ao entrar para a escola, a criança tem conhecimento da correspondência entre as letras e os sons. A apresentação escrita da palavra vai permitir-lhe que ela tome consciência da existência do fonema e desenvolva a capacidade de analisar os fonemas que a compõe desenvolvendo a consciência fonémica. Esta capacidade é a última a ser adquirida pela criança, revelando-se crucial na aprendizagem da leitura bem como nos níveis de desempenho nos primeiros anos de escolaridade.

É no processo da aquisição da escrita que a consciência fonémica se desenvolve, tornando-se a consciência fonológica imprescindível na aquisição do domínio da escrita.

Hoje, todos defendemos que a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita são processos de aprendizagem entendidos como dependentes uns dos outros (PNEP, 2007).

### 3 - A LEITURA

Etimologicamente ler deriva do latim “lego/legere”, que significa recolher, apanhar, escolher, captar com os olhos, lemos a palavra escrita. Luckesi (2003, p. 119) diz que

(...) a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de descodificação de símbolos.

De acordo com esta perspectiva, todo o indivíduo é capaz de ler, conhecendo ou não os signos linguísticos/gramaticais. A capacidade de compreensão que usamos na compreensão de um texto é a mesma que utilizamos na compreensão da linguagem oral, estando esta associada a vários factores como o vocabulário, os conhecimentos do indivíduo e a capacidade de raciocínio verbal (Morais, 1997; Castro e Gomes, 2000) citado por Azevedo (2006).

A leitura “(...) amplia e integra conhecimentos (...), abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a consciência (...)” (Ruiz, 2002, p:35).

O objectivo fundamental ao procedermos à leitura de um texto é entender e reter o que lemos, por conseguinte a leitura torna-se uma prática em que é necessário haver aprendizagem e para tal devemos criar hábitos de leitura. O deleite da leitura requer atenção, intenção, reflexão, espírito crítico, análise e síntese desenvolvendo a capacidade de pensar Dmitruk (2001, p:41). Ou seja, será melhor leitor aquele que tiver a leitura como prática corrente.

A maior ou menor compreensão de um texto escrito reveste-se fundamental para a compreensão do processo ensino aprendizagem, visto ser um factor determinante na adequação de materiais e métodos que previnam ou minimizam as dificuldades de aprendizagem.

A capacidade de compreensão que usamos na leitura é a mesma que utilizamos na compreensão da linguagem oral, estando associada a um conjunto de factores, nomeadamente: o vocabulário, os conhecimentos do indivíduo e a capacidade de raciocínio verbal. Tais factores são fundamentais no desenvolvimento de uma leitura proficiente, isto

é, a capacidade de processar palavras de uma forma mais ou menos rápida e consequentemente interagir com o texto (Azevedo, 2006).

Vários autores corroboram a opinião de que:

A leitura resulta de um conjunto de processos que permitem alcançar a pronúncia das palavras escritas, i.é., que levam à convergência com a língua falada. A finalidade é a compreensão do que se lê. Assim, aprender a ler é aprender a reconhecer e a identificar palavras, ou seja, a descodificá-las (Azevedo, 2006: 132).

Ao ser implementada a escolaridade mínima obrigatória, saber ler e escrever passou a ser um direito de todos. Ensinar a ler e a escrever, colmatar as dificuldades apresentadas é uma tarefa de responsabilidade social (vide Morais, 1997: Candeias, 2000).

Mas a leitura e a escrita requerem sistematização. Para aprender a ler e a escrever são essências pelo menos duas aquisições:

- a) reconhecimento dos sinais gráficos; o processo de leitura só pode ser iniciado a partir do momento que os traços representados façam sentido para o leitor;
- b) ter conhecimento da ordem de como os sinais gráficos se organizam (Gomes e Castro: 114).

Segundo as autoras supracitadas para aprender a ler é necessário que o leitor tenha interiorizado a organização espacial isto porque, o leitor principiante deve perceber qual é a organização espacial de referência (vertical ou horizontal, a começar à direita ou a começar à esquerda). Podemos inferir que o acto de ler é um processo muito mais amplo do que podemos imaginar. Ler não é só codificar e descodificar palavras, é, antes de tudo construir sentidos para o que se lê (Sardinha, 2008).

Na verdade, aprender a ler e a escrever requer vários anos de prática onde o professor deve adequar métodos e materiais de acordo com as necessidades do aluno para que este se torne num leitor e escritor autónomo, já que estas aprendizagens são processos longos e complexos (Leite et al:129), citado por Azevedo (2006). É pois necessário que o mecanismo da leitura esteja bem interiorizado pelo aluno, uma vez que representa uma aquisição fundamental para todas as aprendizagens.

Durante o acto de ler os leitores usam estratégias essenciais que se vão desenvolvendo e modificando, à medida que a leitura vai decorrendo. Para Goodman (1990), citado por Azevedo (2006) o recurso às estratégias permite ao leitor avaliar e usar a informação. Assim podemos considerar as seguintes estratégias:

- **Seleção** – Durante a leitura de um texto o leitor deve ser capaz de seleccionar o essencial do acessório.

- **Predição ou antecipação** – O leitor utiliza todo o seu conhecimento para construir hipóteses em relação ao terminus de palavras, de frases e de textos. O leitor consegue prever o que vem num determinado texto e o seu significado, isto porque o leitor vai seleccionando e predizendo à medida que lê.

- **Inferências** – Recorrendo aos conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas de memória os leitores conseguem completar a informação apresentada no texto e inferem o que está implícito no texto (Cit. Sardinha 2008).

Segundo o mesmo autor é possível que os leitores elaborem predições ou inferências incorrectas o que vai gerar estratégias de confirmação. Este processo mostra-nos a preocupação do leitor em compreender o que lê, havendo um autocontrolo da leitura, desenvolvendo mecanismos de compreensão. Por vezes é necessário recorrer a estratégias de autocorreção, isto porque os leitores devem reconsiderar a informação seleccionada que poderá ser ou não complementada.

Para formar bons leitores é necessário que o professor desenvolva as estratégias referidas nos seus alunos, para que eles se tornem conscientes dos processos que utilizam para ler (Magalhães:75), citado por Azevedo (2006).

### 3.1 - MODELOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

As perspectivas tradicionais, actualmente ultrapassadas, focavam essencialmente dois aspectos; os métodos de ensino e os pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura. A partir dos anos setenta (perspectiva cognitivista), investigações feitas demonstraram a insuficiência destas concepções, surgindo novas teorias que convergiram para a análise das operações e estratégias cognitivas que se encontram na actividade de ler, dando uma importância superior à análise do processamento da informação. Estas teorias levaram à criação de novos modelos, que procuram essencialmente explicar os processos que decorrem na mente das crianças para que seja possível a descodificação de um texto escrito.

Assim, para Adam e Starr (1982) citados por Azevedo (2006) e Sardinha (2005), a aprendizagem e desenvolvimento da capacidade leitora resume-se em três modelos:

**O modelo ascendente** - parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e, finalmente, da frase para o texto. Consiste, basicamente, na tradução da mensagem escrita no seu equivalente oral. Este modelo defende que a aprendizagem da leitura inicia-se pelas competências de nível inferior.

**O modelo descendente** – oposto do modelo ascendente, defende que os processos mentais superiores são fundamentais no acto de ler, na medida em que parte do texto/frase para a palavra, desta para a sílaba e, finalmente, da sílaba para a letra. Segundo este modelo, ler passa pelas fases de identificação, antecipação e verificação este modelo é defendido por Goodman.

**O modelo interactivo** - considera o acto de ler como o produto final da utilização dos modelos anteriores. Se o leitor não reconhecer uma palavra, visualmente ou não, vai accionar os seus conhecimentos fonológicos, se estes forem insuficientes recorre contexto para aceder ao sentido.

Antes da entrada para a escola, a criança já é portadora de conhecimentos que são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este desenvolvimento cognitivo e linguístico, referido como *literacia emergente*, é tido como fundamental para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. É, partindo deste pressuposto, que deve ser feita a escolha dos modelos e métodos de leitura, isto é, deve ter-se em conta as dificuldades apresentadas por cada aluno. Downing (1984), citado por Azevedo (2006) e Sardinha (2005), afirma que a aquisição da competência leitora, compreende três fases distintas:

**A fase cognitiva** – Nesta fase processa-se à consciencialização do carácter simbólico e abstracto da escrita, da estrutura segmental da linguagem falada e da relação grafema/fonema, isto é, deve haver uma *clareza cognitiva*.

**A fase do domínio** – A segunda fase consiste no aperfeiçoamento das operações de leitura.

**A fase da automatização** – A última fase é consequência da anterior, onde se procura que o aluno consolide todos os processos envolvidos na descodificação da mensagem escrita para chegar ao nível fluente de leitura.

Apesar de distintas - as três fases - desempenham um papel relevante na aprendizagem da leitura. A fase cognitiva assume particular importância em todo este processo, é nesta fase que se tornam operacionais todas as competências para a leitura dando origem ao *boom* da aprendizagem leitora.

Voltando aos modelos de leitura, Goodman (1999), citado por Azevedo (2006), defende que os modelos descendentes e psicolinguísticos dão ênfase às actividades que proporcionam uma clareza cognitiva, pondo de parte os tradicionais pré-requisitos. Os novos paradigmas referentes ao processo ensino/aprendizagem da leitura, referem que devem ser facultados, ao aluno, textos escritos que levem a uma interacção sistemática aluno/texto em que o acto de ler possa representar um processo holístico. Este processo leva à formação de leitores críticos capazes de intervir em sociedade. Na perspectiva daquele autor assistimos, assim, a uma espécie de jogo a que ele chama *guessing game* (adivinhação).

## MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA

Já nos referimos aos modelos explicativos do acto de ler. Cabe, nesta parte do trabalho uma referência aos métodos.

A escolha do método de ensino da leitura reveste-se de crucial importância, porque influencia a aprendizagem da leitura, podendo minimizar ou aumentar as dificuldades dos alunos.

Podemos considerar duas categorias dos métodos de ensino da leitura:

- Método global;
- Método sintético (fónico).

O método global aplicado à leitura privilegia a memorização visual das palavras e oralmente as frases onde elas aparecem. Este método parte do pressuposto de que para a criança aprender a ler não é necessário um trabalho prévio com os elementos fónicos. Parte da palavra, frase ou texto, ficando a análise dos seus componentes (sílabas, fonema ou letra) para uma fase posterior. Este método é bastante criticado porque leva a uma sobrecarga da memória dos alunos.

O método sintético consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral (som) e o escrito (grafia). Estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos, os grafemas e as sílabas, para se poder chegar às estruturas mais complexas: as frases e ostextos.

A maior parte dos métodos utilizados pelo professor é uma mistura de vários métodos. Cabe ao professor adequar o método de leitura escolhido às características

inerentes a cada aluno, nomeadamente aos seus conhecimentos prévios, às capacidades cognitivas, bem como ao desenvolvimento da linguagem, para que o desenrolar do processo ensino/aprendizagem seja feito com sucesso. Em suma não há efectivamente um método mas sim métodos.

#### **4 - A ESCRITA**

Falar em leitura pressupõe o texto escrito. Debruçamo-nos agora sobre a escrita e sua aprendizagem.

A aprendizagem da escrita está estritamente ligada à aprendizagem da leitura, tal como o processo de aprendizagem da leitura, o processo de aquisição da escrita não é inato, pois exige trabalho, sistematização e persistência, tanto por parte do aprendente, como de quem ensina.

Iniciando com a “garatuja”, a criança ensaia e formula hipóteses, evoluindo da fase pré-silábica, até chegar ao conhecimento alfabético, onde vai associar os sons da linguagem oral às letras do alfabeto, passando a descodificar palavras e a atribuir-lhes um determinado significado.

Para Barbeiro (1994), o acto de escrever implica um conjunto de processos hierarquicamente organizados que vai desde o desenho das letras, passando pela organização frásica, até à escrita de textos. Ou seja quando falamos da escrita, falamos do texto e de todos os factores aí implicados.

A aquisição da linguagem escrita, diz Goulão (2006, citado por Azevedo), inicia-se antes da entrada formal na escola, através da imersão num ambiente facilitador, onde prolifere a linguagem escrita, facultando á criança a construção do conhecimento sobre aquela. Assim, o processo de aprendizagem da escrita pode depender dos estímulos ambientais e sociais que são facultados às crianças. Vigotsky (1977:39) afirma que “... a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história.” É junto das famílias e ambientes institucionais (creches e jardins de infância) que começa a “pré-história” da escrita (Picado, 2008).

Visto desta forma, e considerados como modelos lineares, a pré-história da escrita corresponde à fase da pré-escrita – antecede a passagem das palavras para o papel -, segue-se a fase da escrita – o texto está a ser produzido – finalmente a revisão – aperfeiçoamento do texto (Rohaman, Wlecke, 1964).

Para os cognitivistas, os modelos referidos, são postos em causa porque o processo de escrita é separado por fases estanques – lineares - tendo apenas em conta o produto escrito, devendo este centrar-se nos processos internos do indivíduo, afim de se verificar uma interacção recursiva entre as diversas fases.

Na década de oitenta, apareceram vários modelos processuais da escrita, modelos não lineares, sendo o modelo apresentado por Flower e Hayes (1981), o eleito pelos investigadores visto ser o que melhor descreve os processos mentais envolvidos na actividade da escrita. O modelo referido distingue três domínios fundamentais:

- O contexto da produção da tarefa (assunto, destinatário, motivação e texto em produção;
- Memória a longo prazo (conhecimentos existentes na mente);
- Processo da escrita composto por três fases:
  - A planificação – construção mental do saber;
  - A redacção – transformação do saber em linguagem verbal escrita;
  - A revisão – reflexão e transformação do texto produzido.

Escrever activa um conjunto de acções cognitivas como seleccionar, organizar e avaliar, dependendo do grau de desenvolvimento, da maturação cognitiva e neurofisiológica da criança.

Compete à escola criar condições e desenvolver actividades que proporcionem o amadurecimento da escrita. Britton (1992), defende que a leitura de histórias pela criança, ou de alguém que leia para ela é uma das melhores formas para desenvolver a linguagem escrita nos primeiros anos.

Nesta perspectiva o papel da escola torna-se crucial na formação de bons escreventes, tendo como objectivo preparar futuros cidadãos que sejam capazes de construir os seus saberes, de forma autónoma, e com plena consciência democrática.

## **5 - A ORALIDADE**

Não menos importante do que a leitura e a escrita temos a linguagem oral, competência fundamental para a aquisição da leitura.

Quando chega à escola a criança apresenta uma linguagem oral informal que lhe permite interagir com os seus pares, e ao fazê-lo ela activa competências inatas em que utiliza algumas regras gramaticais, fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas. Consequentemente ela transporta um conhecimento implícito que a escola deve explicitar. Perante o exposto, conclui-se que há aspectos que não foram adquiridos e outros que é necessário consolidar.

A aquisição de uma linguagem oral bem estruturada permite codificar de forma clara e adequada o pensamento em linguagem, sendo esta um factor preditivo para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Lugarini in Louras, 2003).

A maior ou menor capacidade de fazer descrições, narrar e argumentar aumenta, se a criança apresentar um bom desenvolvimento da linguagem. No entanto, esta competência ficará comprometida se a criança for portadora de um défice cognitivo, ou se for oriunda de um ambiente familiar em que o desenvolvimento e a aquisição do vocabulário foram muito restritos, condicionando, assim, a capacidade linguística do sujeito.

Pelo que foi dito, cabe à escola desenvolver actividades, no sentido de promover a oracia ao nível da compreensão - saber ouvir; envolve a capacidade de concentração e de processamento/assimilação e de informação e a oracia ao nível da produção – saber falar; saber adequar a linguagem a um determinado contexto.

Assim sendo, a promoção da oracia permite a aquisição de estratégias autónomas de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo do aluno, formando-se assim como indivíduos críticos, autónomos, permitindo uma interacção com todos os indivíduos de uma comunidade.

Apesar de a linguagem oral ser uma capacidade inata, o processo de aquisição da linguagem oral é um processo moroso e complexo, necessitando de um trabalho sistemático. O reconto de histórias vividas ou imaginadas pode permitir o desenvolvimento da oralidade, possibilitando que esta seja materializada pela fala, leitura e escrita.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

**CAPÍTULO III**

## 1 - ACERCA DO(S) CONTO(S):

### IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Não é pacífico o surgimento da Literatura Infantil. Vários são os autores que vão defendendo aquela como pertencente ao convívio literário.

O Conto Infantil surgiu, segundo André Jolles, a partir do conto popular. Mas será o conto infantil igual ao popular?

Na óptica do autor supracitado já no século XVIII se usava a palavra conto. Porém, esta era usada para designar uma Literatura maravilhosa, popular e infantil. Os Irmãos Grimm, diz-nos Jolles, mais não fizeram do que utilizar este conceito. Aquele autor apresenta-nos as diferenças entre conto popular e conto literário do seguinte modo (Quadro n.º2):

<b>Conto Popular</b>	<b>Conto Literário</b>
Sucessão de episódios	Um único sucesso
Episódios subordinados à personagem	Sucesso mais importante que a personagem
Visão maravilhosa à moral e à noite	Atitude realista
Resolve problemas e conflitos	Coloca problemas e conflitos
Situado noutra tempo e noutra espaço	Enraizado na realidade do narrador
Carácter impessoal de linguagem	Carácter pessoal, individual da linguagem

**Quadro n.º 2**

É evidente que não tem sido pacífica esta caracterização do conto e menos ainda a chamada Literatura Infantil no que se refere à sua recepção pela criança, como afirmámos inicialmente.

Daí que as questões: “Haverá uma Literatura Infantil?”, “Os contos fazem parte da Literatura Infantil?” têm sido uma constante nos trabalhos de vários investigadores.

Citando Sardinha (2008), durante muito tempo, a existência de um sistema literário infantil foi relegado para segundo plano e considerado por alguns como uma forma literária menor.

Sousa (1996: 61) cita Sardinha (2007), a propósito deste *non sense*, vem dizer-nos o seguinte:

por ver sobreposto o nome “literatura” o atributo “infantil”, com as inevitáveis implicações negativas daí decorrentes, a amplitude semântica do atributo permitiria, na perspectiva de alguns, considerar “infantil” um instância descodificadora extratextual [...] de qualidade literária e [...] um esquema actancial e diegético simplista e redutor.

Sem alimentarmos querelas, apoiamo-nos em Vítor Aguiar e Silva (1981), citado por Mergulhão (2006), para quem estes textos apresentam uma grande originalidade e singularidade manifestada de forma lúdica e/ou poética preenchidos por aspectos vários como as rimas, os efeitos rítmicos, os fónicos, entre outros, cujas matrizes semânticas das palavras e força comunicativa e expressiva das metáforas contribuem, com diz Azevedo (2006), para o desenvolvimento da sua competência literária e literária do público Infante/Juvenil. Tais autores, acreditam de facto na importância do conto para o contexto pedagógico.

Ora, em todas as culturas do mundo o conto serviu propósitos diversificados. Daí que o interesse por este, ao longo dos tempos, se tenha manifestado nas mais distintas áreas do conhecimento; o que significa que o conto tem servido muitas áreas do conhecimento.

A esse respeito diz-nos Traça (1992):

Conto, conto o que significas tu? Perguntam os antropólogos;  
Conto, de onde vens e para onde vais? Perguntam os folcloristas;  
Conto, o que te diz o meio de onde vens? Perguntam os etnólogos;  
Conto, que necessidade tens tu de te desenvolveres? Pergunta a Morfologia do Conto;  
Conto como funcionas tu e porque me agradas? Perguntam os narratologistas;  
Conto, que espécie de texto és tu? Perguntam os linguistas;  
Conto, o que me revelas tu do inconsciente? Perguntam os psicólogos e os psicanalistas.

O conto estuda modelos textuais, forma primitivas de viver, estabelece regras de funcionamento da narrativa, explica conflitos humanos... Em suma, o conto levanta questões que dizem respeito a todos nós, e que obviamente fazem parte do nosso mundo.

Através do conto podemos estudar outras culturas, pois este fala-nos de aspectos da vida social, do comportamento emocional (amor, ódio, raiva, amizade) e, frequentemente, apresenta-nos contrastes que Bettelheim (1998) tão bem retratou:

Bem – Mal;	Luz – Trevas;
Saúde – Doença;	Noite – Dia;
Fortuna – Miséria;	Vitória – Derrota;
Branco – Preto...	

Nos contos, os desenlaces e a resolução de conflitos são frequentes. Porém, podem variar consoante as culturas e as formas de organização social. De qualquer modo, na sociedade do nosso tempo os contos não perderam actualidade. Pelo contrário, continuam vivos e presentes na vida de todos nós. Todos, todos nós já ouvimos contos...bonitos, feios, maravilhosos... (Sardinha 2008).

A criança que ouve contos organiza melhor o discurso na mente e, conseqüentemente, cria e desenvolve estruturas que lhe permitem poder vir a compreender qualquer tipo de narrativas: por exemplo, a sua própria narrativa (Sardinha, 2005).

A criança que ouve contos aprende a técnica do reconto porque como diz o povo “quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto”. Ora, no reconto é isso mesmo, dizer por palavras suas.

Diz Sardinha (2008), já citada, que desde que nascemos cada um de nós é dono da sua narrativa que, no entender da autora, poderá ser contada assim (baseando-se em Traça):

1. Era uma vez um herói (heroína);
2. Que parte à procura de algo para ser feliz (um objecto, amor, amizade, riqueza...);
3. Ao longo da sua vida sempre alguém o informa ou aconselha;
4. Porém, o herói parte à aventura...
5. No caminho encontra aliados e inimigos...
6. Sozinho ou com ajuda de aliados, vai encontrando obstáculos que consegue, ou não, vencer;
7. Frequentemente consegue aquilo que procura...
8. Todavia, por vezes um inimigo poderoso opõe-se: um gigante, um dragão, um bicho mau...
9. Mas o herói defronta o seu inimigo, contudo, é vencido;
10. O amigo do herói vem em sua ajuda;
11. E o herói volta a defrontar o inimigo e consegue ganhar!
12. Entretanto, durante o(s) seus(s) regresso(s) o herói é perseguido por aliados ou servidores do seu inimigo (irmãos, soldados, monstros...);
13. Vai novamente combatê-los e assim vencer diversos obstáculos, armadilhas e muitas, muitas dificuldades...
14. O herói regressa a casa – FIM – “Casaram-se e viveram felizes para sempre”. Ou Novas provas...

Novas peripécias...  
Novos combates... (Traça, adaptação)

Não é difícil corroborarmos com Sardinha e com Emília Traça, quando referem que a mecânica do conto é sempre a mesma. Por isso, temos razões para acreditar que os contos de outrora, os ditos contos populares, continuam sempre activos, já que sobre a sua estrutura se podem construir contos modernos, reflexo da época em que vivemos. Ora, de facto é um pouco o que se tem passado. Dos contos de antigamente surgem os contos actuais.

Mas várias são as questões que acerca do conto se têm vindo a colocar, sobretudo aos educadores, pois alguns desses contos, na actualidade, têm sido contados de diversos modos e sob várias perspectivas.

Eis, diz Sardinha já citada, algumas das perguntas que tantas vezes colocamos:

- Que valor real podem ter algumas versões dos contos maravilhosos que entretanto foram simplificadas, suavizadas, despojadas?

- Que heróis imaginários povoam hoje os cérebros infantis? Esses mudaram ou são os mesmos de antigamente?

- Quem conta? – Quem deve contar? – Por que conta?

- Os contos continuam a desempenhar um papel importante na formação da criança?

- Os contos continuam a desempenhar um papel importante na formação da criança?

- É necessário renovar o chamado conto maravilhoso?

- Mantemos ou não a sua estrutura?

- A audição do conto motiva para a leitura?

- A televisão veio substituir a audição ou a leitura do conto?

Sem termos a pretensão de responder a todas as questões aqui levantadas e que já outros igualmente o fizeram, tentaremos neste trabalho também dar uma achega, na crença de que o conto pode funcionar como ponte para a formação de leitores.

## 2 – A RECEPÇÃO LEITORA

Ora os contos são contados e lidos por adultos.

O que é a recepção leitora? Contos lidos por adultos que impacto têm nas crianças? Como é feita a recepção leitora? Sabemos que a recepção é verbal e psicológica.

A primeira consiste em comentários verbais, opiniões sobre a obra escutada e, nos adultos, a interação com a mesma que vai desde a interpretação à análise. Todavia, a recepção psíquica, que cada um faz da obra lida é sempre diferente, seja adulto ou seja criança. Sardinha, (2005) apelida este processo de metatexto.

Piaget propõe-nos que a recepção literária na criança passa da *assimilação* à *acomodação* dependendo, obviamente, do seu desenvolvimento cognitivo, ou seja das vivências e visões do mundo.

Na etapa *pré-operacional* assistimos ao chamado *egocentrismo mental* que significa que a criança se concentra principalmente no episódio ou elemento sem conseguir integrá-los num todo, sendo que a sua fixação (ou recordação) se integra em detalhes de experiências concretas, ou mesmo subjectivas, como o medo ou a concretização de um desejo.

Ao não ser capaz de integrar as partes no todo, leva a que a criança ainda não tenha sentido crítico. Logo que o faça, estará, assim, na etapa da *acomodação*, tendo já ultrapassado a fase da *assimilação*.

Aqui a criança está no chamado *período conceptual* pois já é capaz de transcender o *egocentrismo mental* e já consegue tomar consciência dos objectivos dos contos.

No seguimento da fase *acomodação* a criança mostra muitas vezes a necessidade de contar o conto. Quantas e quantas vezes tem sucedido ao longo da nossa prática...

É evidente que o faz de forma completamente fragmentada. Neste período, Piaget refere-se à fase de significação literal. Nesta fase, a criança não é capaz de interpretar o valor conotativo de um enunciado, passando sempre para a significação literal.

Ora, mediante o exposto, sublinhamos que a forma do conto popular é aquela que melhor se adapta aos contos infantis, já que se trata de narrativas muito, muito breves.

Ainda outros aspectos fazem destas narrativas textos muito apropriados às práticas pedagógicas.

Desde a moral *naïfe*, permitindo transformar a realidade segundo os desejos de cada um (da sua visão do mundo), até à forma como estão estruturados, pois facultam o desenvolvimento da formação conceptual. Os contos infantis permitem ainda um jogo simbólico onde a criança representa o drama (?) da sua existência. Diz Azevedo (2006) que permitem o *fechar* e o *abrir de portas* ao darem as respostas para tantas e tantas questões.

O conto tem ainda um recurso considerado fundamental – A Fantasia – que permite experiências não apenas do *vivido* como do *não vivido*. De facto, a criança, nesse jogo simbólico do *vivido* e do *não vivido* vai-se apercebendo de forma inconsciente, da analogia entre o significado e o significante dos elementos simbólicos.

Já Bettelheim (1991), tem uma visão mais específica. O autor defende a hipótese de que é esse símbolo do conto maravilhoso que suscita uma recepção activa ao nível do inconsciente. Vejamos o que nos diz aquele autor:

l'enfant à besoin de comprendre ce qui se passe dans son être conscient et grâce à cela, de faire face également à ce qui se passe dans son inconscient.  
Il peut acquérir cette compréhension [...] non pas en apprenant rationnellement la nature et le contenu de l'inconscient, mais en se familiarisant avec lui, en brochant des rêves éveillés [...] en ruminant des fantasmes issus de certains éléments du conte qui correspondent aux pressions de son inconscient.

Nesta perspectiva, a criança que tem experiências acerca de conflitos interiores, pode encontrar aqui solução e esperança para como diz Azevedo, já citado, *abrir e fechar as portas* do seu mundo.

### **3 – A NARRATIVA, O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO E A LEITURA**

A narrativa, pela estrutura que a compõe (estrutura narrativa), tem servido o contexto pedagógico, quer através quer do seu próprio esquema, quer através das noções de gramática da narrativa.

O modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) identifica-se com a gramática da narrativa de Denhière (1984) cit. por Giasson (2000) entre outros, porque embora as partes essenciais da narrativa possam variar entre as gramáticas, os elementos comuns que a compõe são em número bastante significativo. Assim, os elementos pertencentes às categorias da estrutura narrativa apresentam o seguinte figurino:

- 1 – Exposição - situação inicial;

- 2 – Acontecimento desencadeador;
- 3 – Complicação;
- 4 – Resolução;
- 5 – Fim;
- 6 – Moral.

Quanto ao encadeamento, este pressupõe, portanto, uma hierarquização considerada fundamental no âmbito da compreensão. Ora, as narrativas, quando bem estruturadas, desenvolvem mecanismos de *adivinhação* que, como defendia Goodman (1984, cit. por Sardinha, 2006) são muito importantes ao nível da estrutura cognitiva geral no espírito do leitor. Goodman defende a leitura como um processo psicolinguístico através do qual o leitor reconstrói ciclicamente – previsão, testagem e confirmação – as hipóteses sobre a mensagem do texto. Conseguida esta reconstrução pela via da síntese, o leitor vai validando, com base nas informações anteriores, a informação extraída do texto em interacção com a informação armazenada na memória de longa duração que obviamente relaciona com o conteúdo em análise.

Construir e reconstruir, recorrendo aos conhecimentos anteriores num jogo de *adivinhação linguística* – *Guessing Game* – é a tese de Goodman que já citámos.

Tendo em conta os benefícios da narrativa ao nível da motivação para a leitura, bem como no âmbito do desenvolvimento da compreensão, sem a qual a primeira não pode ter lugar, esta estrutura textual, quando seleccionada com rigor, pode constituir a emancipação do imaginário da criança, a par do encontro lúdico, pessoal e criativo da linguagem.

As combinatórias presentes na estrutura da narrativa servem o estudo de “O Nabo Gigante” quer na perspectiva da narrativa, quer da narratologia, quer da psicologia que adiante apresentamos em pormenor.

Tal como em Beaugrande e Dressler (1981, cit. por Sá, 1996) também aqui se apresenta:

- uma realidade ausente com posterior criação ou recriação;
- uma sequência de acções ou acontecimentos ligados por relações temporais de causa e efeito;
- um conjunto organizado de acontecimentos;
- recursos a organizadores temporais e auxiliares de aspecto.

Para a narratologia situamo-nos em Larivaille (1974, cit. por Sá, 1996) que considera:

- um estado inicial de equilíbrio;
- um processo dinâmico;
- um estado final, onde o equilíbrio é recuperado.

Corroborando Kintsch e Van Dijk também aqui podemos encontrar:

- a exposição;
- a complicação;
- a resolução.

#### **4 - PROCESSOS DO LEITOR**

O sintagma da compreensão na leitura exige, obviamente, o texto a ser lido, o leitor que lê e o(s) contexto(s) em questão.

Já nos debruçámos sobre as narrativas, bem como a estrutura que lhe está subjacente. Compete-nos, agora, nesta fase do nosso trabalho, argumentarmos sobre o modo como o leitor acede ao texto, porque no decurso do acto de ler a activação da dimensão cognitiva sempre em articulação com a afectiva implica que o leitor recorra aos chamados processos psicológicos (Sardinha, 2008).

Durante o acto de ler é necessário activar um conjunto de habilidades cognitivas que Irwin (1986) e Giasson (1993) designaram por processos de leitura.

Numa primeira fase é necessário, que o leitor faça um reconhecimento de grafemas e de fonemas, segue-se a decodificação da palavra e da frase, numa fase posterior a compreensão do texto. Se estes conceitos não estiverem consolidados o leitor limita-se a decodificar palavras e textos.

É, portanto, fundamental, que antes da leitura de um texto se recorra aos conhecimentos que o leitor já possui, para que seja possível a integração dos novos conhecimentos (Sardinha, 2005).

Irwin (1986) e Giasson (1993) distinguem cinco categorias de processos de leitura divididos em componentes:

**Microprocessos** – reconhecimentos de palavras, leitura de grupos de palavras e selecção da ideia central da frase;

**Processos Integrativos** – estabelecem relações entre as proposições ou entre duas frases. Para que se verifique uma coesão entre as relações estabelecidas, é necessária a existência de dois elementos fundamentais os referentes/anáforas, os conectores e ter um conhecimento prévio da noção de inferência (Irwin, 1986).

O referente/anáfora está associado à substituição de uma palavra por outra, por exemplo: nome substituído por um pronome, palavras sinónimas, destas associações resultam as inferências anafóricas.

Irwin refere-se ainda às *slot-filling inferences* que requerem, para além dos conhecimentos linguísticos, mais atenção e reflexão.

As inferências referidas, neste processo, são denominadas de *referências baixas* isto porque, as respostas dadas são baseadas no texto, a utilização de sinónimos ou de pronomes pode ser demonstrada utilizando a gramática.

Os conectores são palavras que ligam dois factores entre si, que podem unir duas proposições ou duas frases, sendo necessária a compreensão dos mesmos. Os conectores podem ser de natureza diversificada (tempo, condição, causa, oposição...).

**Macroprocessos** – compreensão global do texto; citado por Pimenta (2005), Irwin (1986) defende que a memorização de ideias, é feita com mais facilidade se inserida num todo – *overall organization pattern*. Azevedo (1997) citado por Pimenta (2005: 25), considera que:

[...] a detecção de uma continuidade semântica é fundamental na constituição do sentido de um texto [...] o leitor deve ser capaz de identificar uma macro-estrutura que defina o sentido global do texto[...]

**Processos Elaborativos** – permitem elaborar previsões para além do texto - “ler nas entrelinhas” – nesta fase o leitor deve assumir um papel activo formulando hipóteses sobre o desfecho do texto.

Sendo predominantemente de natureza cognitiva, tanto a inferência como a previsão/antecipação são estratégias de leitura muito semelhantes, pois diferem pelo tempo da sua materialização. A inferência é orientada para um trabalho desenvolvido num determinado momento. Por sua vez a previsão/antecipação leva à formulação de hipóteses (futuro) baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor, que lhe permite ir

para além do texto, aguardando-se ou não a sua confirmação. Esta interação do leitor com o texto, leva-o a adquirir mais conhecimentos, a um enriquecimento do vocabulário, tornando-o assim, num leitor hábil.

Eco (1983: 26) citado por Pimenta (2005: 29), refere que inferir e prever/antecipar são estratégias em que a segunda implica sempre a primeira:

Para arriscar previsões que tenham uma probabilidade mínima de satisfazer o curso da história, o leitor sai do texto. Elabora inferências [...]

As inferências resultantes do processo elaborativo são designadas de inferências altas, isto porque o leitor ao fazer previsões aplica conhecimentos já adquiridos, em novos contextos. Há uma relação entre a informação dada pelo texto e os conhecimentos do leitor que resulta de toda a informação retida de forma organizada e coerente – memória a longo prazo – em que a aprendizagem não é mais do que a alteração parcial ou total nela constante, levando ao processo da compreensão (Pimenta, 2005).

Sousa (1993: 63), citada por Pimenta (2005: 31), diz que:

Esta possibilidade de predizer e inferir depende, apenas, do leitor, do que ele já sabe e se encontra armazenado na sua memória de longa duração (long-term memory), organizada de forma estruturada em schemata. Por isso, podemos dizer que a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita.

Ao desenvolver o processo da compreensão, o leitor adquire conhecimentos que vai utilizar no seu quotidiano. Esta opinião é partilhada por Giasson (1993), quando diz:

É igualmente importante que o leitor aprenda a reutilizar, em situações da sua vida quotidiana, os conhecimentos que retirou do texto (Giasson, 1993: 191).

Para o desenvolvimento das capacidades de inferir, prever/antecipar ou formular hipóteses, é importante que o professor estimule os seus alunos a inferirem o significado das palavras desconhecidas e a predizerem resultados. Assim, quando chegam à escola, as crianças são portadoras de conhecimentos resultantes das suas vivências, não devendo ser consideradas de *tábua rasa*. A interação que a criança vai ter com o texto e a capacidade de formulação de imagens mentais durante a leitura, depende do *background* (esquemas mentais) de cada um.

Importa pois, que na aprendizagem da leitura seja dada a devida relevância ao conhecimento do qual cada um é portador, uma vez, que é este em conjunto com a informação retirada do texto que permite a maior ou menor compreensão por parte do

leitor. É importante que os aspectos referidos sejam tidos em conta, porque se isso não acontecer, estamos a contribuir para a formação de leitores pouco competentes. Assim, é de extrema importância desenvolver capacidades leitoras em leitores inexperientes, em que o elemento controlador, da aprendizagem da leitura é o próprio texto.

**Processo Metacognitivo** – leva à compreensão e permite ao leitor adaptar-se ao texto e à situação referindo-se ainda, ao conhecimento que um leitor possui sobre o processo de leitura.

Nesta fase, e através de um auto-controlo, o leitor tem consciência se o que lê tem ou não verdadeiro sentido, conseguindo arranjar estratégias de remediação no seu próprio processo de leitura (Pimenta, 2005).

Os processos metacognitivos dizem respeito [...] à capacidade que o leitor se aperceber de uma perda de compreensão e utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o seu problema (Giasson, 1993: 198) citado por (Pimenta, 2005: 34).

Apesar de descritos individualmente os processos de leitura não são estanques, adquirem-se em simultâneo, através do desenvolvimento processual das habilidades de cada domínio, desenvolvendo as competências necessárias para formar leitores competentes (Sardinha, 2005).

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

**CAPÍTULO IV**

## **O ESTUDO**

### **1 - METODOLOGIA**

O método utilizado para o nosso estudo foi o estudo de caso. Para Yin (1994), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.

Bell (1989), diz-nos que o estudo de caso é recomendável para pesquisas individuais, dando a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade, dentro de um período de tempo limitado.

A presente dissertação foi feita através de estudo de caso porque pretendemos compreender quais as maiores limitações das crianças com NEE na aprendizagem da leitura e da escrita.

Como motivação das crianças para o nosso, estudo utilizámos a história “O Nabo Gigante”.

Os dados foram recolhidos através da elaboração de fichas de trabalho cujo conteúdo se refere ao conto mencionado.

À Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas João Roiz foi solicitada autorização para a realização do nosso estudo (Anexo 1), assim como aos Encarregados de Educação.

Para levar a cabo a nossa pesquisa, elegemos como sujeitos três alunos com Necessidade Educativas Especiais, que frequentam o 4º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. A população em estudo pertence ao Agrupamento de Escolas EBI João Roiz de Castelo Branco.

## 2 - OS CASOS – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

### 2.1 - CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO JD

**Nome:** JD

**Data de Nascimento:** 31/08/1998

**Ano de Escolaridade:** 4º Ano

A nível cognitivo o JD apresenta muitas dificuldades nomeadamente a nível da estruturação e sequência de ideias, capacidade de memorização e raciocínio lógico-matemático. Apresenta dificuldades na comunicação, revela problemas articulatórios e fonológicos ao nível da linguagem e expressão oral e compreensão. As frases são incompletas, respondendo muitas vezes por monossílabos.

Na avaliação Psicológica realizada em 14 de Novembro de 2006, através da Wisc- III, testes de inteligência aferida à população portuguesa, obteve resultados característicos de Défice Cognitivo associado a uma hiperactividade com défice de atenção/concentração. Apresenta um défice no funcionamento social e académico. Tem uma auto estima muito baixa, necessitando constantemente de ser encorajado pela professora na execução das tarefas. Não tem interiorizado as regras de convivência social. O JD apresenta dificuldades na compreensão de conceitos mais complexos e construção de saberes.

É apoiado individualmente por uma professora de Educação Especial, todos os dias da semana, em blocos de noventa minutos.

### 2.2 - CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO A

**Nome:** A

**Data de Nascimento:** 7/11/1997

**Ano de Escolaridade:** 4º Ano

O aluno revela dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Tem dificuldades em expressar correctamente (por escrito) uma ideia ao nível da sequencialização dos vários elementos da frase e escrever pequenos textos. Lê de forma silabada e sem entoação adequada. Distrai-se com muita facilidade. Na escrita faz repetições, adições, transposições, omissões, adições inversões ou substituições e não gosta nem compreende o que lê. Tem uma grafia ilegível.

O seu vocabulário e sintaxe são pobres porque não lê. As frases são mal estruturadas, falta de elementos ou repetidos, tempos verbais mal utilizados, erros de pontuação, vocabulário restrito, abreviação de ideias, traçados irregulares e ilegíveis, não respeita as linhas e revela apresentação deficiente e anarquia dos trabalhos.

Faz uma leitura arritmada, silabada, sem entoação e hesitante. Recusa-se a ler (diz que não sabe).

Apresenta dificuldades na compreensão de conceitos mais complexos, na capacidade de abstracção e construção de saberes. Revela pouco interesse pelas actividades escolares, nomeadamente, as de leitura e escrita desmotivando-se facilmente. Tem uma auto estima muito baixa, necessitando constantemente de ser encorajado pela professora na execução das tarefas.

O aluno faz parte da equipa de apoio de Educação Especial, tendo apoio individualizado diariamente.

### **2.3 – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO D**

**Nome:** D

**Data de Nascimento:** 8/9/1996

**Ano de Escolaridade:** 4º ano

O aluno revela dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita ( não adquiriu a técnica da leitura e da escrita). Acusa alterações de comportamento (desafiante e de oposição) em relação aos colegas e adultos. Tem dificuldade em aceitar e respeitar regras dentro e fora da sala de aula. Tem reacções desadequadas (sem motivo aparente nega-se a trabalhar mesmo que muito motivado). Distrai-se com muita facilidade. Apesar de estar matriculado no 4ºano, as suas aquisições académicas situam-se ao nível do início do 1ºano. Escreve o nome completo com modelo. Lê e escreve algumas palavras, mas não é capaz de as aplicar na elaboração de frases.

Apresenta dificuldades na compreensão de conceitos mais complexos e na e construção de saberes. Tem tempos de concentração muito curtos, pouco interesse pelas actividades escolares, desmotivando-se facilmente. Não tem interiorizado as regras de convivência social.

O aluno faz parte da equipa de apoio de Educação Especial, tendo apoio individualizado diariamente.

### 3 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

#### 3.1 – DESIGNAÇÃO

**Cod.** 256766 – Escola Básica do 1º Ciclo Quinta da Granja de Castelo Branco

**Morada:** Rua Dr. Henrique Carvalhão

**Código Postal:** 6000 – 235

**Freguesia:** Castelo Branco

**Concelho:** Castelo Branco

**Telefone:** 272326265

**URL:** [crat.es.ipcb.pt/cb10/index.htm](http://crat.es.ipcb.pt/cb10/index.htm)

**E-mail:** [info@eb1-n10-castelo-branco-gt-granja.rcts.pt](mailto:info@eb1-n10-castelo-branco-gt-granja.rcts.pt)

#### Quadro nº 3

#### 3.2 – INSTALAÇÕES

A EB1 Quinta da Granja situa-se na zona sul de Castelo Branco; idealizada pelo arquitecto Norberto Grancho no ano de 1993, foi construída e inaugurada no mesmo ano. É uma escola de arquitectura moderna, feita de raiz, não se enquadrando em nenhuma das tipificações de edifícios escolares antigos. Apesar de ser uma construção recente verifica-se a existência de barreiras arquitectónicas, impedindo as pessoas portadoras de deficiência motora de exercer o direito de qualquer cidadão: entrar e sair da escola.

O edifício apresenta um aspecto cuidado e em bom estado de conservação, beneficia de uma boa localização geográfica tendo por perto o Hospital, o Centro de Saúde, GNR e os Bombeiros.

A Escola possui, no espaço interior, três andares: cave, rés-do-chão e 1º andar. Na cave ficam o ginásio, balneários femininos e masculinos, assim como algum material necessário para as aulas de Educação Física e uma sala onde se encontra material de pintura bem como um armário que contém algum do material necessário para a realização de actividades no âmbito das Ciências Experimentais que é utilizado por todos os professores depois de requisitado. O rés-do-chão é composto pelo hall, as paredes envolventes têm quadros de cortiça para exposição de trabalhos realizados dos alunos e para afixar informações consideradas importantes. Ainda neste andar temos o bar, frequentado apenas por alunos, professores e auxiliares da escola, três casas de banho (meninos, meninas e adultos), três salas de aulas e a Biblioteca onde todos os alunos podem requisitar livros para levarem para casa mediante a apresentação do cartão da biblioteca.

Subimos ao 1º andar e encontramos três salas de aula, uma sala de música, uma sala de informática equipada com oito computadores, a sala de coordenação da escola, a sala de professores e um gabinete para apoio a crianças com necessidades educativas especiais e tal como no rés-do-chão três casas de banho. No hall do 1º andar está uma mostra de objectos que ilustram o material escolar de antigamente.

O espaço exterior, onde os alunos brincam durante a hora do intervalo, é bastante amplo, possui um pequeno parque infantil, um pequeno jardim e algumas árvores. Junto a este espaço encontra-se um campo de futebol público, pertença da Câmara, que durante o intervalo é fechado à comunidade para os alunos poderem utilizar livremente. A Escola não possui um pátio coberto, o que condiciona as brincadeiras dos alunos em dias de chuva.

No ano lectivo 2006/07 foram construídas duas salas de aulas no exterior da Escola, uma vez que as existentes não eram suficientes para o número de alunos que frequentam a escola. Estas salas são pouco espaçosas e as condições acústicas não são as melhores, apesar de terem janelas amplas são pouco arejadas.

As salas já existentes são espaçosas e funcionais. Todas as salas de aulas (8) estão equipadas com um quadro negro, aquecimento central, uma bancada com lavatório e água canalizada, material geométrico, um mapa, um globo, armários para guardar os materiais de alunos e professores e janelas largas que permitem uma excelente iluminação natural. O

material áudio visual pode ser utilizado na biblioteca e nas salas de aulas depois de requisitado. O mobiliário encontra-se num estado de conservação razoável.

Para protecção de todos, a Escola mantém-se fechada sendo necessário tocar à campainha, toda a escola está rodeada de gradeamentos e de muros com uma altura considerável. No interior, a escola está equipada com extintores, todos os andares têm um plano de evacuação onde estão assinaladas as saídas de emergência existentes. Anualmente são feitos simulacros para que todos, em caso de necessidade, tenham conhecimento das saídas de emergência.

## **4 - COMUNIDADE EDUCATIVA**

### **4.1 - PESSOAL DISCENTE**

A população discente distribui-se pelos quatro anos de escolaridade (178 alunos), de uma forma o mais equilibrada possível num total de oito turmas:

1º Ano – 2 Turmas

2º Ano – 2 Turmas

3º Ano – 3 Turmas

4º Ano – 1 Turma

Algumas turmas de 4º ano de escolaridade estão deslocadas na EBI João Roiz.

Por ser uma Escola urbana, as características dos alunos são bastantes heterogéneas pelo que as dificuldades e situações primam pela diversidade. A aplicação de medidas específicas conforme as necessidades das diversas turmas e nos diversos momentos.

### **4.2 – EQUIPA PEDAGÓGICA**

O corpo docente da Escola é formado por oito professoras titulares de turma, apoiadas por uma professora especializada de Ensino Especial.

Está colocada, a tempo inteiro, uma professora em apoio sócioeducativo que, para além do apoio que dá na gestão da Escola, também apoia alunos com dificuldades de aprendizagem.

A meio tempo (dois dias por semana), está colocada uma professora na biblioteca. A maioria das docentes pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva.

#### 4.3 – PESSOAL NÃO DOCENTE

A Escola conta com três Auxiliares de Acção Educativa, apoiadas por tarefas. Para acompanhamento de uma aluna com paralisia cerebral a Escola, conta ainda com uma tarefa que faz apenas quatro horas por dia.

### 5 – PARA A INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

O quadro interpretativo das respostas dos alunos baseia-se nas teorias da compreensão em leitura já devidamente clarificadas no quadro teórico, onde o papel do leitor tem um papel fundamental.

O quadro síntese já apresentado remete para:

**Microprocessos** – reconhecimento das palavras em unidades mais amplas;

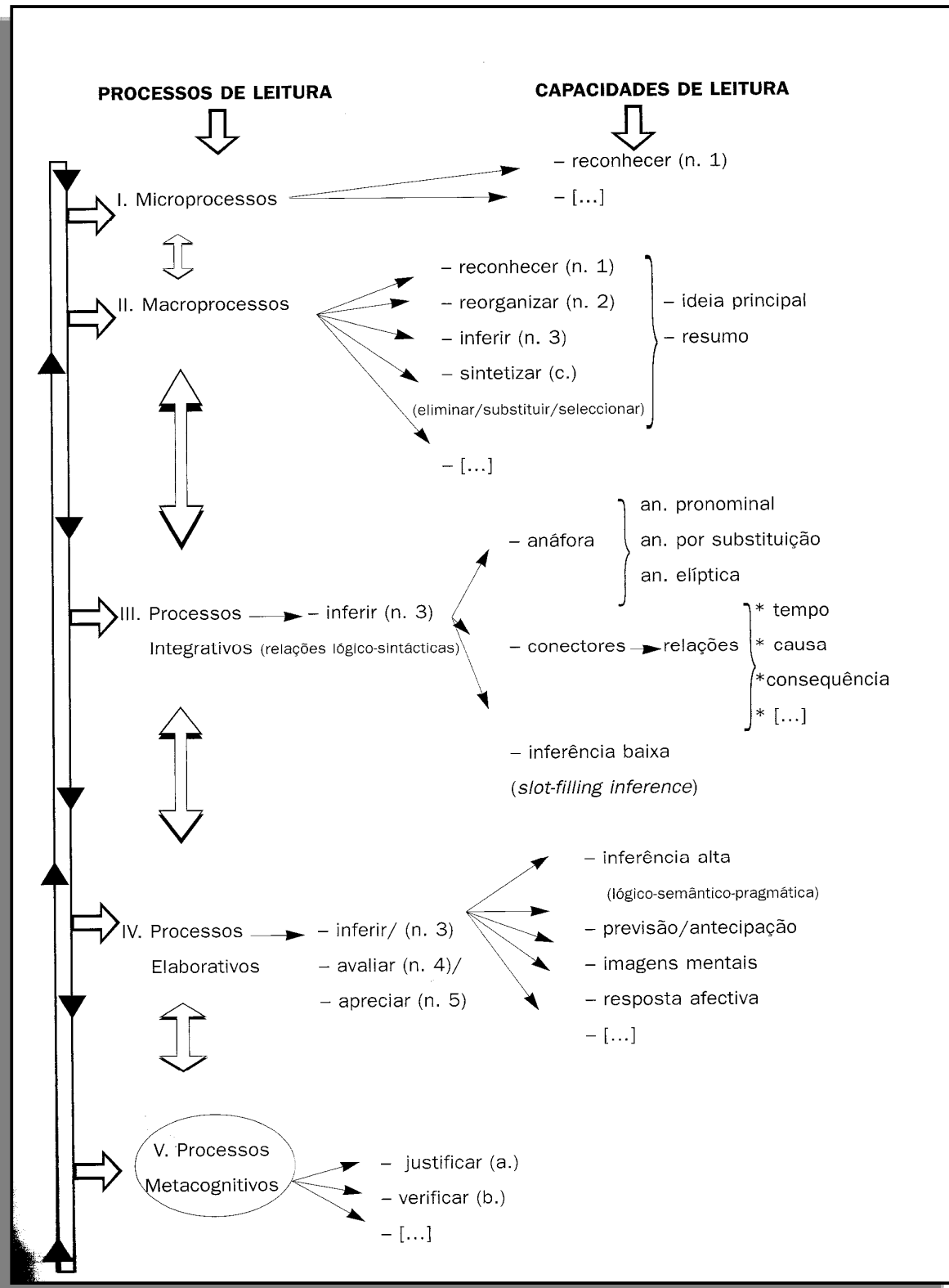
**Macroprocessos** – organização e integração dessas ideias num todo coerente;

**Processos integrativos** – desmontagem das relações implícitas estabelecidas entre os elementos da frase, do parágrafo, do texto visando o todo coerente;

**Processos elaborativos** – gama de acções mentais realizadas pelo leitor com a intenção de criar novos elementos relacionados com o texto tornando-o significativo (antecipação de informação textual, inferências altas, imagens visuais);

**Processos metacognitivos** – resolução de problemas que requerem atenção, concentração.

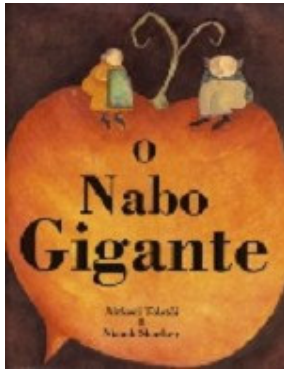
Segue-se o quadro síntese onde o nosso estudo foi alicerçado, sendo baseado nas teorias defendidas por Irwin (1986), Giasson (1993) e Tollefson (1989).



Quadro nº 4 - Segundo Irwin (1986), Giasson (1993) e Tollsfsom (1989)

## 6 - A OBRA SELECIONADA

### JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DA OBRA



**Autor:** Tolstói, Aleksei

**Ilustração:** Sharkei, Niamh

**Colecção:** Albuns

**Nº de páginas:** 44

**Tema:** Literatura Infantil

Este conto de Aleksei Tolstói (1883-1945), oferece-nos a história de dois velhinhos que tentam colher um nabo gigante que nasceu na horta.

Como não conseguem arrancar o legume que cresceu exageradamente, pedem ajuda a todos os animais da quinta. Porém, só quando entra em cena um pequeno rato é que o nabo gigante se solta da terra, provando que o menor de todos faz a diferença. Assim sendo, através desta narrativa podemos constatar que a cooperação de todos é a grande lição, ou seja que todos independentemente do tamanho, acabam por ser necessários.

Também a escolha da obra não foi inocente. Tivemos o cuidado de seleccionar uma obra onde as personagens primam pela diferença:

Velhinhos sem força que necessitam da ajuda de todos nós.

Nabos gigantes que não são iguais aos outros mostrando e comparando: Todos diferentes/Todos iguais.

O pequeno rato que apesar de pequeno revela que tem força para ajudar os outros a superarem as suas dificuldades, bem como a resolver problemas com a sua atitude.

A leitura do conto leva-nos para a seguinte reflexão:

Todos, todos podemos ter papéis distintos na nossa sociedade, o que não invalida que todos somos necessários.

De facto, a leitura não pode ser privilégio de alguns e individualmente pode dar às crianças a oportunidade de terem um *lugar ao sol*.

Todavia, formar leitores competentes tem sido uma preocupação tanto dos professores como dos nossos governantes. De implementação recente, o PNL é um projecto governamental que tem como objectivo criar hábitos de leitura como factor de desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da língua e enriquecimento cultural. Assim, podemos inferir que actualmente desenvolver a competência leitora parece ser uma preocupação de todos. As crianças que fazem parte do estudo, apesar de défice cognitivo, têm todo o direito de entrar no mundo da literacia leitora.

Uma das formas de criar o gosto pela leitura é indiscutivelmente lendo. Para isso, elegemos o conto supracitado. Quem não se lembra de no aconchego da casa, ouvir os mais velhos contarem contos? O conto foi um dos primeiros contactos que tivemos com o mundo da leitura. Ao ouvi-los, agora noutra contexto pedagógico, os alunos desenvolvem a capacidade de memorização, aumentam o campo lexical, recontam de forma sequenciada, desenvolvem a inteligência e criam laços de afectividade com a leitura, entrando assim no chamado mundo da literacia leitora.

A leitura é igualmente importante para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois esta promove e exige vários factores em interacção. Promover o domínio de competências e a adopção de hábitos de leitura, por parte destes alunos, constitui também um dos objectivos do Plano Nacional de Leitura.

Como parte integrante do público-alvo, os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem participar nas actividades dinamizadas pelas escolas no âmbito dos programas de promoção de leitura, sendo esta já uma forma de inclusão.

Mediante o exposto, apresentamos os resultados obtidos com o grupo de alunos com o qual se vai realizar a interacção com o texto, e como já afirmámos tem Necessidades Educativas Especiais. Apesar de pertencerem a uma faixa etária entre os 10 e os 12 anos, apresentam características cognitivas específicas – Deficiência Mental - e por isso são alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade estando ao nível dos alunos do 2º ano de escolaridade, daí a escolha da narrativa “O Nabo Gigante”. Tal como o nabo da nossa história, também estes alunos têm direito à diferença, mas não é por esta razão que não podem ser inseridos na sociedade a que pertencem.

Os alunos do nosso estudo apresentam défice de atenção, de abstracção, de dificuldades de linguagem e por vezes a compreensão de mensagens verbais é limitada, pelo que, recorrer à imagem no processo de ensino-aprendizagem, ajuda-os a compreender melhor a mensagem que lhes é transmitida porque “...as imagens estão mais próximas da

realidade que qualquer outro meio de comunicação” (Thibault, 1979). O recurso à imagem pode considerar-se fundamental no ensino destes alunos, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita bem como em outras áreas do Currículo Escolar.

Estas imagens servem assim todo o imaginário que as crianças constroem, sejam diferentes ou não, porque todas certamente cresceram e crescem no seio dos “mundos privados de infância” (Núñez, 2007:106).

Com dificuldades ou sem elas, todas as crianças desenvolvem a imaginação. Aliás, nesta perspectiva, os estudos de Cohen e Mackeith onde Núñez (2007) se baseou mostram uma análise e até uma classificação feita entre animais e brinquedos com centros de *efabulação* que os influenciarão para toda a vida. Desde uma linguagem *imaginada*, a terras longínquas e geográficas desconhecidas, onde o secretismo raia o obsessivo, assim podem ser os mundos imaginários e imaginados pelas crianças. Cada criança tem a sua plena liberdade de *voar* pelo seu próprio mundo...

Mas, voltando à história seleccionada, constatamos que o “O Nabo Gigante” é caracterizado por uma qualidade de imagem superior. Verifica-se também (o que nem sempre acontece) uma interacção entre a linguagem verbal e a pictórica. Apresenta uma narrativa pouco extensa, um enredo simples o que permite uma interpretação fácil por parte dos alunos, evitando o desinteresse durante o desenrolar da acção, com poucas personagens representadas, que vão surgindo na imagem à medida que vão sendo referidas na narração verbal. Tendo em conta as sugestivas ilustrações, bem como o humor, a subtilidade, o registo verbal e o visual esta história pareceu-nos ser (entre muitas outras) a que mais se adequa às características dos alunos e consequentemente ao presente estudo.

No referente à leitura, entendemos que a *práxis* pedagógica deverá ter como objectivo promover o gosto pela leitura de forma a criar e desenvolver a competência leitora, privilegiando a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes géneros (poemas, contos, trava-línguas, lengalengas...) propiciando momentos de reconto oral para desenvolverem a organização do pensamento e da linguagem, bem como a aprendizagem e o uso adequado dos aspectos formais da língua. Neste sentido, a literatura infantil é um caminho que leva os alunos a desenvolverem a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, como temos vindo a referir.

Assim, e tendo como referência a história “O Nabo Gigante” pretende-se que os alunos tenham oportunidade de treinar os seguintes níveis de desempenho que estão

articulados com os Objectivos/Estratégias/Actividades (alínea e) do Artº16 do Dec-lei nº 3/2003.

Níveis de desempenho:

### **Comunicação Oral**

Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza

Desenvolver a expressão oral

Desenvolver a consciência fonológica

Descrever desenhos e imagens

Desenvolver a memória

Desenvolver a atenção

Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

Identificar intervenientes na história

Responder a questionários

Adquirir vocabulário

### **Comunicação escrita**

Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita

Ouvir ler histórias

Recontar uma história

Desenvolver as competências da escrita e da leitura

Preencher uma ficha de leitura

Produzir textos

Responder a questionários

### **Funcionamento da língua**

Organizar área vocabular

Exercitar o uso de sinais de pontuação (ponto final e vírgula)

Identificar nomes

## 7 - EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA “O NABO GIGANTE”

### ACTIVIDADES

O Português é a nossa língua materna sendo um importante factor de identidade nacional e cultural. O domínio da Língua Portuguesa é fundamental no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. Torna-se assim, decisivo, no desenvolvimento das Competências Gerais de Transversalidade Disciplinar.

A meta do currículo de Língua Portuguesa, na educação básica, é desenvolver nos alunos as seguintes competências literárias:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Sardinha (2008) refere que um leitor competente deve interagir com o texto, compreender o que lê e fazer da leitura um projecto de vida. A autora vai mais longe dizendo que a falta de leitura põe em causa a democracia, pois deixamos de ser interventivos e críticos.

Nesta linha de pensamento, o acto de ler pressupõe, por parte do leitor, informar-se, progredir e adaptar-se para agir e reagir. Mais do que nunca, podemos dizer que a leitura é o centro da actividade escolar, para isso devemos criar hábitos de leitura para promover o desenvolvimento da literacia. Com a leitura aumenta o vocabulário, o número de palavras lidas, a compreensão e apreensão de ideias, úteis ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem. Neste contexto, procuramos delinear um conjunto de actividades com o objectivo de criar hábitos e gosto pela leitura e escrita, pois como referimos também os nossos alunos têm direito ao mundo da leitura.

### 7.1 - PROCEDIMENTOS:

A concepção da Língua como sistema modelizante primário oferece ao homem “uma forma de vida” meditando o conhecimento em si mesmo, dos outros e das coisas, dominando o sistema de normas, de valores e de crenças duma comunidade, integrando-se activamente na dinâmica das relações inter-individuais (Fonseca, 1992: 235).

Assim é através do conto “O Nabo Gigante”, que em contexto de sala de aula é possível, para além do recurso aos mecanismos linguísticos e ao conhecimento de si e dos outros, motivar para a leitura. É ainda com este conto que abordamos o valor pedagógico da Literatura Infantil, como meio de consciencialização histórica e de desenvolvimento da cidadania.

Ao confrontar o leitor com a temática da história, Alexis Tolstoi mostra-nos como a entreadajuda é necessária para vivermos em sociedade.

Como se trata de um estudo conducente à nossa dissertação de mestrado, optámos por uma identidade fictícia dos alunos, a quem chamámos de J.D; A. e D. A pontuação dada a cada resposta nas fichas de trabalho foi de um (1) valor.

Com a finalidade de motivar os alunos para a compreensão do texto escrito ou seja para a compreensão em leitura, dividimos as actividades em duas partes:

#### **1ª Parte (Activação do Conhecimento – Pré-Leitura)**

Na primeira parte pretendemos que os alunos observassem e descrevessem a capa e a contracapa do livro, ao mesmo tempo que iam fazendo inferências sobre um possível tema do conto. A professora fez a leitura oral do conto.

**Hoje vou contar-vos uma história, mas primeiro vamos observar a capa e a contracapa do livro.**

**Profª - Qual é o título do livro que vamos ler?**

A - “ O nabo gigante”.

**Profª - Quem é o autor?**

J.D. - “Alexis Tolstoi.”

**Profª - Quem é a ilustradora?**

J.D., A., D. - “Não sei.”

**Profª. - A ilustradora é Niamh e Sharkey.**

**Profª - Qual é a editora?**

J.D., A., D. - “Não sei.”

**Profª - O que vêm na capa?**

D. - “Um nabo, um velho e uma velha em cima de um nabo.”

**Profª - Agora vamos observar a contracapa. O que podes observar J.D.?**

J.D. - “Cenouras, ervilhas, feijão, nabos e pimentos”

**Profª - O que é um nabo?**

D. - “É uma coisa para comer.”

**Profª - É um legume.**

**Profª - O que quer dizer gigante?**

J.D. - “Gigantesco.”

A. - “Muito grande”

**Profª - Então, de que falará a nossa história?**

D. - “De um nabo que cresceu muito.”

**Profª - Que palavras iremos encontrar na história?**

A. - “Nabo, cenoura....”

D. - “Velho, velha...”

**Profª - Onde pensam que moravam os velhinhos?**

D. - “Numa quinta.”

**Profª - Porquê?**

D. - “Porque é nas quintas que se plantam muitas coisas para nós comermos.”

A primeira parte terminou com a leitura do conto “O Nabo Gigante”.

## **2ª Parte – Pós-Leitura**

Nesta parte fizemos pequenos resumos orais e fizemos a interpretação oral dos mesmos. A imagem visual esteve sempre presente, permitindo que os alunos fossem fazendo descrições com o objectivo de desenvolver o discurso oral.

### **MOMENTO 1**

Um velhinho e uma velhinha viviam numa casinha velha e torta, que tinha um jardim em toda a volta.

Também lá viviam alguns animais: uma vaca, dois porcos, três gatos pretos, quatro galinhas sarapintadas, cinco gansos brancos e seis canários amarelos.

#### **QUESTÕES:**

**Profª - Quantos anos teriam os velhinhos? Porquê?**

A. - “Deviam ter uns oitenta anos, porque a velhinha tem cabelos brancos e o velhinho é careca.”

**Profª - Como era a casinha?**

J.D. - “A casinha era velha e torta.”

**Profª - A palavra casinha vem de outra palavra, qual é’**

J.D. - “É da palavra casa.”

**Profª - Que animais tinham os velhinhos?**

D. - “Os velhinhos tinham uma vaca, gatos, porcos, galinhas e canários.”

**Profª - Havia mais canários ou mais gatos?**

J.D. - “Havia mais canários.”

**Profª - Como eram as galinhas?**

D. - “As galinhas eram sarapintadas.”

**Profª - O que significa sarapintadas?**

J.D. - “Que são às pintas.”

**Profª - Vamos dizer palavras da área vocabular de galinha.**

**D.** – “Penas, patas, bico.”

**A.** – “Capoeira, ovos, ave, asas, pintainho.”

**J.D.** – “Milho.”

**Profª - A. diz o nome dos animais que viviam na quinta, por ordem decrescente da sua quantidade.**

**A.** – “ Primeiro são os canários, depois os gansos, a seguir as galinhas, depois são os gatos, depois os dois porcos e por último é a vaca.

## **MOMENTO 2**

Numa bela manhã de Março, em que se sentia o cheiro das flores, os velinhos pensaram fazer as sementeiras no jardim. Semearam ervilhas, cenouras, batatas, feijões e por último os nabos.

Durante a noite choveu muito, os velinhos ficaram contentes porque chuva ia ajudar as sementes a crescerem e os legumes mais suculentos.

Passou a Primavera, veio o Verão e o calor amadureceu os legumes.

Os velinhos colheram os legumes todos, só deixaram ficar um nabo porque parecia gigante.

## **QUESTÕES:**

**Profª - Que legumes semearam os velinhos?**

**D.** - “Os velinhos semearam ervilhas, cenouras, batatas, feijões e nabos.”

**Profª - J.D. para que servem os legumes?**

**J.D.** – “Os legumes servem para nós comermos.”

**Profª - Dá-me um exemplo de um legume?**

**J.D.** – “Nabos, batatas, cenouras.”

**Profª - Em que estação do ano os velinhos fizeram as sementeiras?**

**A.** – “ Foi em Março.”

**Profª - Março não é uma estação do ano, é um mês do ano. Foi numa época em que há muitas flores, qual é?**

A. – “Foi na Primavera.”

**Profª - Que outras estações do ano conheces D.?**

D. – “O Outono, o Verão e o Inverno.”

**Profª - Em que estação do ano estamos J.D.?**

J.D. – “Estamos no Inverno.”

**Profª - Tens a certeza; repara ainda não está muito frio e as folhas das árvores começaram a cair.**

J. D. – “É o Outono.”

**Profª - Qual a estação do ano que mais gostas A.?**

A. – “Eu gosto do Verão.”

**Profª - Porquê?**

A. – “Porque está calor e vou para a praia.”

**Profª - Os velhinhos ficaram contentes, porquê?**

D. – “Porque começou a chover e os legumes cresceram mais depressa.”

**Profª - De onde vem a chuva?**

A. – “A chuva vem das nuvens.”

### **MOMENTO 3**

Numa linda manhã de Setembro o velhinho levantou-se e foi para o jardim com o propósito de colher o nabo. É que já estávamos no Outono.

Surpresa! O velhinho não conseguiu arrancar o nabo, foi pedir ajuda à velhinha. Os dois puxaram, puxaram mas o nabo não se mexeu.

Então pediram ajuda à grande vaca castanha, aos dois porcos barrigudos, aos três gatos pretos, aos cinco gansos brancos e aos seis canários amarelos, puxaram, puxaram... mas também não conseguiram.

A velhinha teve uma ideia...

...pôs um pedaço de queijo numa ratoeira para apanhar o rato que andava na cozinha. A velhinha apanhou o rato e levou para ajudar, todos com muita força puxaram, puxaram, puxaram... e o nabo saiu.

Caíram todos uns em cima dos outros mas ficaram muito contentes.

Para festejar, fizeram uma grande panela de sopa de nabo e o rato foi quem comeu mais.

#### QUESTÕES:

**Profª - Em que mês do ano foi colhido o nabo?**

**J.D.** – “Foi colhido no mês de Setembro.”

**Profª - Quantos meses o nabo esteve na terra?**

**D.** – “Esteve quatro meses.”

**Profª - Contem bem, de Março a Setembro quantos meses são?**

**A.** – “Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto e Setembro. São seis meses.”

**Profª - Quantos meses tem um ano? Quais são?**

**J.D.** - “Janeiro, Fevereiro; Março, Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto, Setembro, Outubro, Novembro e Dezembro. São doze meses.”

**Profª - O que é uma ratoeira?**

**J.D.** – “É onde vivem os ratos.”

**D.** – “É uma coisa para apanhar ratos.”

**A.** - “É um objecto onde se põe queijo, o rato vai comer e fica preso.”

**Profª - Quem ajudou os velhinhos a arrancar o nabo?**

**D.** – “Foram todos os animais que os velhinhos tinham, mais o rato.”

**Profª - Como ficaram todos depois de arrancarem o nabo?**

**J.D.** – “Ficaram contentes.”

**Profª - Qual foi o primeiro animal que os velhinhos foram chamar? Porquê?**

**A.** – “Foi a vaca.”

**D.** – “Porque é a maior. Se fosse eu também ia buscar a vaca primeiro.”

**Profª - Quais são os animais que têm quatro patas?**

**J.D.** – “É o rato, é a vaca e são os porcos.”

**Profª - E quais são os animais que têm o corpo coberto de penas?**

**A.** – “São as galinhas, os gansos e os canários.”

**Profª - Depois de arrancarem o nabo, o que fizeram os velhinhos?**

**D.** – “Fizeram uma panela de sopa de nabo e quem comeu mais foi o rato.”

**Profª - Do que fala a história? O que podemos concluir?**

**D.** – “Fala de um nabo que cresceu muito e foi preciso os animais ajudarem a arrancá-lo.”

**Profª - Então para vivermos precisamos do quê?**

**J.D.** – “De comer.”

**Profª - Os velhinhos conseguiram arrancar o nabo sozinho?**

**D.** – “Não, chamaram os animais da quinta.”

**Profª - Nós para vivermos precisamos da...**

**A.** – “Ajuda de todos.”

## **8 - EXPRESSÃO ESCRITA**

A escola é um ambiente onde se desenvolve um grande número de competências, nomeadamente a escrita e a leitura. O que escrevemos revela-se de grande utilidade na aprendizagem dos conceitos básicos da Língua Portuguesa, elevando o nível de expressão oral e escrita. Tal como a leitura, a escrita é factor inquestionável no sucesso pessoal e no grupo social da criança.

Segundo o estipulado no Currículo Nacional do Ensino Básico/Competências Essenciais na disciplina de Língua Portuguesa, deve garantir-se a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade o desenvolvimento de competências específicas do modo escrito (leitura e expressão escrita). Este documento, na expressão escrita, define como meta do 1º Ciclo:

“Domínio das técnicas instrumentais da escrita.”

Assim, após a leitura da história foram distribuídas duas fichas de trabalho (ficha 1 e ficha 2) que passamos a explicar:

### FICHA 1 (EXPLICAÇÃO)

Esta ficha (Anexo 2) é constituída por dois grupos: no primeiro grupo as questões exigem inferências directas ou seja o aluno infere a partir do texto (livro).

O segundo grupo é composto por uma pergunta que exige uma resposta aberta, se bem que a partir de uma parte história. Aqui o aluno, para além de inferir sobre o conteúdo do texto ainda dá a sua opinião.

### FICHA 2 (EXPLICAÇÃO)

A ficha de trabalho número 2 (Anexo 3) é composta por dois grupos de perguntas. O primeiro grupo é formado por duas perguntas de interpretação que exigem uma resposta aberta; as restantes questões são de escolha múltipla e apenas exigindo apenas que o discente responda a partir do texto – inferências directas.

O quadro seguinte estabelece a relação entre os procedimentos de abordagem ao texto e os parâmetros aí implicados. Todavia, para uma melhor interpretação dos resultados, conferimos um código a cada parâmetro (como já referimos) (Quadro nº 5).

Níveis de Desempenho	Processos de Leitura	Código Atribuído
Organiza ideias	Macroprocesso	1
Estrutura a relação das ideias	Macroprocesso ou processo integrativo	1
Escreve o vocabulário correcto	Microprocesso	1
Escreve com correcção ortográfica	Macroprocesso ou processo elaborativo	1
Faz inferências directas	Microprocesso	1

Identifica a personagem principal	Microprocesso	1
Faz descrições	Macroprocesso	1
Aplica sinais de pontuação	Microprocesso	1

Quadro nº 5

## 9 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já referimos, a análise das respostas dadas pelos alunos nas fichas de trabalho 1 e 2, baseia-se nas teorias da compreensão leitora segundo os processos de leitura de Irwin (1986) e Giasson (1993).

Para a análise das respostas, elaborámos dois quadros: um para a ficha nº 1 e outro para a ficha nº 2.

### FICHA Nº 1

Níveis de Desempenho \ Alunos	JD	D	A
Organiza ideias	Macroprocesso	Não	Não
Estrutura a relação de ideias	Macroprocesso	Não	Não
Escreve o vocabulário correcto	Microprocesso	Não	Não
Escreve com correcção ortográfica	Microprocesso	Não	Não
Faz descrições	Macroprocesso	Não	Não
Aplica sinais de pontuação	Microprocesso	Microprocesso	Microprocesso
Faz inferências directas	Microprocesso	Microprocesso	Microprocesso
Total de pontos	7 pontos	2 pontos	2 pontos

Quadro nº 6

Da análise da ficha nº 1, verifica-se que o aluno JD revela capacidades ao nível da descrição, dando continuidade semântica ao texto escrito, ainda que muito simples.

Na pergunta aberta da ficha nº 1, apenas o aluno JD responde com um texto perceptível.

Os alunos D e A escrevem textos imperceptíveis, apenas fazem inferências directas e aplicam os sinais de pontuação.

Então o aluno JD consegue um melhor desempenho ao nível das capacidades de leitura porque atinge melhores resultados na compreensão do texto escrito.

FICHA Nº 2

Níveis de Desempenho \ Alunos	JD	D	A
Organiza ideias	Macroprocesso		Macroprocesso
Estrutura a relação de ideias	Microprocesso		Microprocesso
Escreve o vocabulário correcto	Microprocesso		Microprocesso
Escreve com correcção ortográfica	Microprocesso		Não
Identifica a personagem principal	Microprocesso		Microprocesso
Faz descrições	Macroprocesso		Macroprocesso
Aplica sinais de pontuação	Microprocesso		Microprocesso
Faz inferências directas	Microprocesso	Microprocesso	Microprocesso
Total de pontos	8 pontos	1 ponto	7 pontos

Quadro nº 7

Como podemos observar no quadro nº 7 os alunos JD e A revelam capacidades da compreensão do texto escrito ao nível das inferências baixas, uma vez que as repostas dadas às perguntas foram baseadas no texto não indo para além deste.

O aluno D não respondeu às questões 1 e 2 da ficha nº 2, por isso só podemos avaliar as questões de escolha múltipla.

Conclui-se que o aluno JD é aquele que consegue mais facilmente interagir com o texto. Tanto o aluno A como o D não conseguem ir além das inferências lógicas, ou seja apenas estabelecem relações directas com o texto.

## 10 - SUGESTÕES DE ACTIVIDADES

Depois de analisados os dados dos dois quadros, concluímos que os três alunos necessitam de ser motivados para a compreensão da leitura. Necessitamos, pois de um trabalho contínuo e sistematizado onde as rotinas acabam por fazer parte do nosso quotidiano. Mas o facto de tais rotinas existirem, não significa que não estejamos atentos às necessidades que vão surgindo.

No trabalho com alunos com NEE, devemos recorrer a actividades muito diversificadas e de curta duração, sempre que possível devemos utilizar a imagem como suporte, pois esta é uma ajuda à compreensão do texto escrito.

A utilização da imagem permite aos alunos com NEE desenvolverem capacidades que estão pouco estruturadas tais como a memorização, a atenção, o raciocínio lógico, a abstracção e a compreensão que são a base de toda a aprendizagem.

Finalmente, damos sugestões de actividades que estimulem o gosto pela leitura tendo como objectivo desenvolver processos de produção e de compreensão de textos escritos:

Oralmente, contar histórias ilustradas;

Apresentar uma sequência de imagens desordenada para que os alunos a ordenem segundo a história ouvida e façam a legenda;

Elaborar fichas de trabalho com frases lacunadas, para os alunos completarem com a palavra correcta (cloze);

Elaborar fichas com imagens inseridas nas frases para os alunos legendarem. Este tipo de trabalho desenvolve competências ao nível da codificação e da descodificação,

Representação sequenciada de uma história, com imagens, dando aos alunos algumas pistas para a sua elaboração;

Leitura pelos alunos de pequenos excertos de textos.

## COMO CONCLUSÃO

O primeiro contacto que a criança tem com a leitura e a escrita ocorre de forma natural no ambiente familiar. À medida que cresce, vai descobrindo as melhores formas de conseguir ler e escrever de forma convencional.

Podemos afirmar que a família e a escola são indispensáveis para que a criança obtenha sucesso no mundo da literacia, para isso devemos desde muito cedo valorizar os trabalhos que ela nos apresenta.

Ler e escrever são actividades essenciais para a autonomia de qualquer indivíduo, pois é através da leitura e da escrita que interagimos uns com os outros, sistematizando o que sabemos e adquirindo novos conhecimentos.

Quanto mais a criança associar a leitura e a escrita com actividades que lhe dêem prazer, maior será o seu desejo de aproximar-se delas, maior facilidade ela terá de aprender, pois aprende-se a ler lendo e a escrever e escrevendo.

Piaget, já citado, diz que o aluno aprendeu, quando é capaz de apresentar respostas de acordo com o nível de desenvolvimento actual, estabelecendo relações entre o que aprendeu e demais conceitos e quando consegue ainda aplicar os conhecimentos adquiridos a outras situações. Assim sendo, podemos dizer que as *aprendizagens* são realmente *significativas* quando o nosso conhecimento anterior sofre uma reorganização e nele conseguimos integrar, de forma clara e coerente, a nova informação, socorrendo-se este processo da *memória compreensiva* onde o aluno é visto como um leitor activo e autónomo.

Ao conferir sentido ao texto, o aluno terá de ser capaz de utilizar os elementos exofóricos – os que dizem respeito ao seu mundo referencial – e os elementos anafóricos – elementos do enunciado que conferem coesão ao texto.

Assim o texto requer, como diz Umberto Eco (1993), “movimentos activos e cooperativos, activos e conscientes da parte do sujeito leitor.”

O texto utilizado, o nosso texto, o texto que explorámos com os nossos alunos, também obedece às combinatórias apresentadas no quadro teórico. Embora pertença da narrativa, psicologia e narratologia, escolhemos Kintsch e Van Dijk pois também aqui encontramos:

**A Exposição** – Dois velhinhos temem colher o nabo Gigante que nasceu na horta

**A Complicação** – Não foram capazes de o arrancar o nabo Gigante sozinhos, tiveram de pedir ajuda a todos os animais da quinta.

**A Resolução** – Com a ajuda do pequeno rato conseguem arrancar o nabo da terra.

**Moral** – Os mais pequenos podem ser GRANDES.

Para finalizar, diremos que todos, embora diferentes, têm direito a entrar no mundo da literacia leitora, para que ao interagir com o texto, de uma forma ou de outra, todos possamos CRESCER, *mediar* os seus conflitos interiores, podendo frequentemente encontrar soluções e esperança, em suma VIVER.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

**BIBLIOGRAFIA**

**Ainscow**, M. (1997). Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade. In A. M. Bénard da Costa (Org.) *Dimensões Formativas: Caminhos para as escolas inclusivas*. I.I.E. Lisboa:

**Azevedo**, F. (2006). Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico. LIDEL: Lisboa.

**Azevedo**, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*, IEC, Universidade do Minho: Braga;

**Bamberger**, R. (2000). *Como incentivar o hábito da leitura*. 7.ed. São Paulo: Ática.

Bautista, R. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa In R. Bautista (Org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.

**Bénard**, A. (1981). “Educação Especial”. In M. S. Tanen Silva (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa

**Bénard**, A. (1996). *A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. I.I.E. Lisboa

**Bénard**, A. (1998). “Apoios Educativos”. In M.E., *Reflexões em tempo de mudança*. Lisboa: M.E. Departamento da Educação Básica.

**Bettelheim**, J. (1991). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.

**Bortolussi**, M. (1987). *Análises Teórico del Cuento Infantil*. Editora Alhandra: Machio.

**Brow**, D. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. The Falmer Press. London.

**Clark** (1995). *Towards Inclusive Schooling*. Fulton. London.

**Coelho**, J. (1985). *Algumas Perspectivas da Integração-Educação Especial*. Instituto Politécnico do Porto. E.S.E. Porto.

**Coelho**, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didáctica*. São Paulo: Moderna.

**Cohen**, S. et al. (1991). *El desarrollo de la imaginación: Los mundos privados de la infancia*, Londres: Routledge: Edición Espanhola de Ed. Paidós.

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

**Correia**, L. M. (2002). *Inclusão Um Guia para Professores e Educadores*. Quadrado Azul Editora. Braga.

**Dimitruk**, H. B. (2001). *Diretrizes de Metodologia Científica*. Chapecó: Argos.

**Ecco, I.** (2004). *A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de história*. Erechim. RS: Edifapes.

**Egan, K.** (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

**Fonseca** (1992). Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos in J. Fonseca, 1992, *Linguística e Texto/ Discurso, Teoria, Descrição, Aplicação*: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Nice: Universidade de Nice.

**Jansen, E.** (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores*. Porto: Asa Editores.

**Kintsch, et al** (1984). Vers un modele de la compréhension e de la production de textes in G. Denhière (Ed.) *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*. Lille Presses: Universitaire de Lille.

**Lamprecht, R. R.** (org.) (1999). *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: Edpucrs.

**Luchesi, C. C.** (et. al.) (2003). *Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez.

**Magro, M. C.** (1979). *Estudar também se aprend.*, São Paulo: EPU;

**Duarte, I.** (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP*. Lisboa: DGIDC-ME (pp. 17-19).

**Martins, M. & Niza I.** (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.

**Martins, M.** (2000). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. ISPA: Lisboa.

**Mergulhão, T.** (2006). *Imaginário, Identidades e Margens*, coordenação Azevedo, Pereira e Araújo, Gailivro: Vila Nova de Gaia.

**Morato, P.** (1995), *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

**Neves, M. et al.** (1994), *Descobrimo a Linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

**Nielsen, L.** (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

**Nunez, E.** (2007), *La ficcion Fantástica: De la marginalidad al Centro de la Literatura Infantil e Juvenil* (2007), in *Imaginários, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura*

*Infanto – Juvenil*. Ataredo Araújo, Sousa Pereira e F. Araújo (coods.). Gailivro: Vila Nova de Gaia.

**Picado, J.** (2008). *Assim se Aprende a Escrever*. À Beira nº 8

**Pires, J.** (1998). *Didáctica Geral*. Escola Superior de Educação: Castelo Branco.

**Porter** (1997). Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade. In A. M. Benard da Costa, (Org.) *Dimensões Formativas: Caminhos as escolas inclusivas*. Lisboa: I.I.E.

**Revista do GEDEI**, (2004). *Infância e Educação – Investigação e Práticas nº 6*. Porto: Porto Editora.

**Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, (2002), *Aprendizagem da Leitura nº1*. Lisboa: Universidade Católica.

**Sá, C.** (1996), *Formação de Professores, cadernos didáticos*, série Língua I: Universidade de Aveiro.

**Sardinha, M. G.** (2006). Leitura, Identidade e Cidadania, *Actas do 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentarista*. UBI: Covilhã.

**Sardinha, M. G.** (2008). *Explorando Identidades, Construindo a Literacia. Um estudo do conto “O Gato e o Escuro” de Mia Couto*, Actas do Congresso de Estudios Africanos en Él Mundo Ibérico, Gran Canária (no prelo).

**Sim-Sim, I.** (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Smolka, A.** (1999). *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editor da Estadual de Campinas.

**Sousa, S. G.** (1998). Literatura Infantil: uma literatura em literatura: *Palavras nº13*, Lisboa: APP.

**Traça, M. E.** (1992). *O fio da memória – Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

**Vygotsky, L. S.** (1999). *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

**Vygotsky, L. S.** (2001). *Pensamento e Linguagem Vol.I*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

**Warnock, R.** (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Yin, R. K. (1994). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: Sage.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais – Ministério da Educação – D:E.B. -2001

Declaração dos Direitos da Criança (1921)

Declaração dos Direitos do Homem (1948)

Lei n° 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Decreto-Lei n° 319/91

Declaração de Salamanca (1994)

Despacho Conjunto n° 105/97

Decreto – Lei N° 115/98

Decreto-Lei n° 3/2008

Ministério da educação (2008) *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.

## WEBGRAFIA

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf> dia 19/01/09

[http://anadurao.pt/Files/Conteudos/pagina\\_3.pdf](http://anadurao.pt/Files/Conteudos/pagina_3.pdf)

<http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf>

[http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/TeseUM\\_ConcepcoesdeESCRITAnosManuaisParaEscolares\\_MCeuaAroucaSilva.pdf](http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/TeseUM_ConcepcoesdeESCRITAnosManuaisParaEscolares_MCeuaAroucaSilva.pdf)

<http://www.nce.ufrj.br/conceito/artigos/2006/018p2-3.htm>

<http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=46317059A5344E3DE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>

ANEXOS

ANEXOS

**ANEXOS**

# **ANEXO I**

Exmª Professora Mª da Conceição Cardoso  
Professora Titular de Turma do 4º Ano do  
Agrupamento de Escolas João Roiz de  
Castelo Branco

29 de Outubro de 2008

**Assunto:** Pedido de Autorização

Encontrando-me a realizar uma tese de Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários, na Universidade da Beira Interior, necessitando de realizar um trabalho prático com alunos com NEE e como Professora de EE deste Agrupamento, solicito a V. Exª autorização para, **nos dias 3/11/08 pelas 8h30m e 4/11/08 pelas 14h**, efectuar umas sessões práticas de leitura com o aluno **J. D.** na sala de Educação Especial da EBI João Roiz.

Desde já agradeço a Vossa atenção.

Grata pela atenção dispensada;

A Professora de E. E.

  
(Lurdes C. Relvas Marques Vaz)

Exmª Professora Cristina Brito  
Directora de Turma do 5º E do  
Agrupamento de Escolas João Roiz  
Castelo Branco

29 de Outubro de 2008  
**Assunto:** Pedido de Autorização

Encontrando-me a realizar uma tese de Mestrado em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários, na Universidade da Beira Interior, necessitando de realizar um trabalho prático com alunos com NEE e como Professora de EE deste Agrupamento, solicito a V. Exª autorização para, **nos dias 3/11/08 pelas 8h30m e 4/11/08 pelas 14h**, efectuar umas sessões práticas de leitura com a aluna Ass. [nome], na sala de Educação Especial da EBI João Roiz.

Desde já agradeço a Vossa atenção.

Grata pela atenção dispensada;

A Professora de E. E.

  
(Lurdes C. Relvas Marques Vaz)

Exm<sup>a</sup> Professora Graciosa Mateus  
Directora de Turma do 5º C do  
Agrupamento de Escolas João Roiz  
Castelo Branco

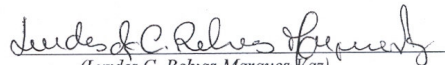
29 de Outubro de 2008  
**Assunto:** Pedido de Autorização

Encontrando-me a realizar uma tese de Mestrado em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários, na Universidade da Beira Interior, necessitando de realizar um trabalho prático com alunos com NEE e como Professora de EE deste Agrupamento, solicito a V. Ex<sup>a</sup> autorização para, **nos dias 3/11/08 pelas 8h30m e 4/11/08 pelas 14h**, efectuar umas sessões práticas de leitura com o aluno D. [REDACTED], na sala de Educação Especial da EBI João Roiz.

Desde já agradeço a Vossa atenção.

Grata pela atenção dispensada;

A Professora de E. E.

  
(Lurdes C. Relvas Marques (az))



Direcção Regional de Educação do Centro  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO ROIZ DE CASTELO BRANCO  
COD. 161135

Exm.ª Senhora  
PROF. LURDES CONCEIÇÃO RELVAS M. VAZ  
QUINTA DAS TAIPAS  
BLOCO 2 2º DT.º.  
6000-145 CASTELO BRANCO

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

22.10.2008 1110

**ASSUNTO: Trabalho Prático**

Este órgão de Gestão não vê inconveniente em que V. Ex.ª realize o trabalho prático nesta Escola Básica Integrada.

Com os melhores cumprimentos.

Presidente da Comissão Adm. Provisória

Prof. Tit. Manuel Mendes Lopes Barreto

SM

## **ANEXO II**

Agrupamento de Escolas EBI João Roiz  
EB1 Quinta da Granja



Nome

Data

J  
Cartão Branco, 3 de Novembro de 2008



Gostaste da história que acabaste de ouvir? sim

Agora completa a ficha de leitura.

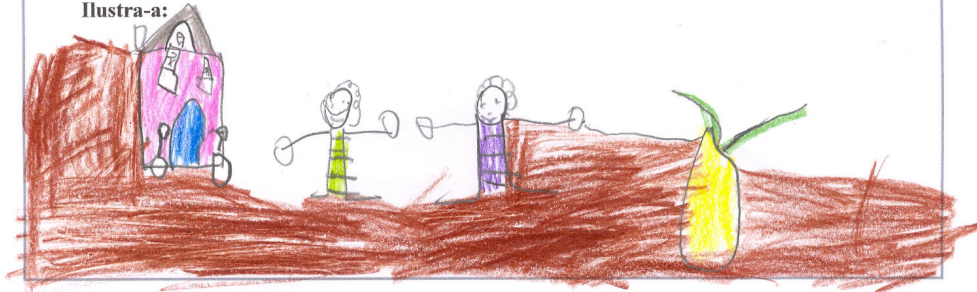
Título	O Nabo Gigante
Autor	Alexis Tolstói
Ilustrador	Miami & Charles
Editora	Livro Horizonte

Descreve a parte da história que mais gostaste.

A história que mais gostei foi o velhinho e a velhinha a puxar o nabo.

-----  
-----  
-----  
-----

Ilustra-a:



Agrupamento de Escolas EBI João Roiz  
EB1 Quinta da Granja

 Ficha de Leitura

Nome A

Data Castelo Branco, 2 de Novembro de 2008



Gostaste da história que acabaste de ouvir? Sim

Agora completa a ficha de leitura.

Título	<u>O nabo gigante</u>
Autor	<u>Alexei Tolstói</u>
Ilustrador	<u>Vladimir Shukhvalov</u>
Editora	<u>Linhas Horizontais</u>

Descreve a parte da história que mais gostaste.

A parte que eu mais gostei foi quando eles foram a tirar o nabo e quando eles não conseguiram e tiveram que chamar os outros todos os mais pequenos da região teve uma ideia e a sua mãe veio e com este tempo tirou o nabo.

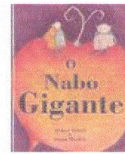
Ilustra-a:





Nome D

Data Castelo Branco, 3 de dezembro de 2008



Gostaste da história que acabaste de ouvir? Sim

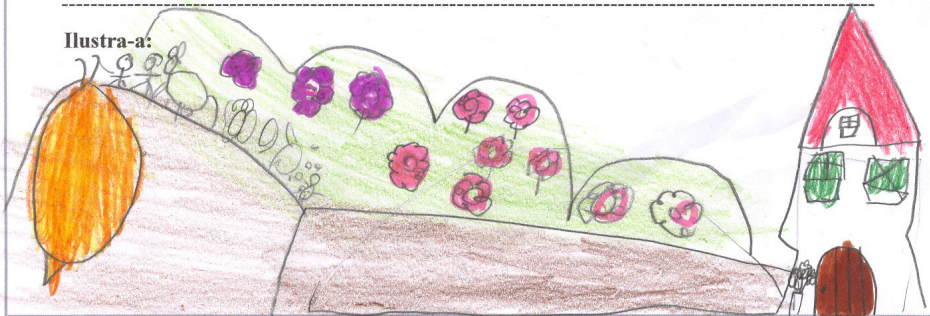
Agora completa a ficha de leitura.

Título	<u>O Nabo Gigante</u>
Autor	<u>Lewis Carroll</u>
Ilustrador	<u>Niamh Sharkey</u>
Editora	<u>Impres Horizonte</u>

Descreve a parte da história que mais gostaste.

Apate com o gigante foi cada uma das crianças  
os irmãos e a avó.

Ilustra-a:



## **ANEXO III**

Agrupamento de Escolas EBI João Roiz

EB1 Quinta da Granja



Língua Portuguesa

Nome M. D. ... Data 2008-11-5

Pensa e responde:

1 - Como era a casa dos velhinhos?

A casa dos velhinhos era velha e forte.

2- Quem é o personagem principal da história?

O personagem principal da história é o nabo gigante.

3 - Rodeia a resposta correcta.

**Os velhinhos fizeram as sementeiras no...**

a) Inverno.

b) Primavera.

c) Outono.

**Os legumes que semearam foram...**

a) Couves.

b) Nabos e cenouras.

c) Alfaces.

**O nabo que cresceu mais que os outros legumes era...**

a) Cinco vezes maior.

b) Gigante.

c) Da altura do velhinho.

**Quando tentou arrancar o nabo, o velhinho...**

- a) Fartou-se de puxar mas o nabo não mexeu.
- b) Foi chamar a velhinha.
- c) Já sabia que era difícil arrancar o nabo.

**Na quinta havia...**

- a) 1 vaca e 2 gatos.
- b) 1 vaca, 3 gatos e 5 gansos.
- c) 2 vacas e 3 galinhas.

**Como não conseguiram arrancar o nabo, a velhinha pediu ajuda...**

- a) Aos vizinhos, ao cão e ao gato.
- b) A alguns animais e à neta.
- c) A vaca, aos porcos, aos gatos e às galinhas.

**Mas quem finalmente ajudou foi...**

- a) O ganso.
- b) Os canários.
- c) O rato.

**Com o nabo fizeram uma sopa, quem comeu mais foi...**

- a) A vaca.
- b) O velhinho.
- c) O rato.

**Agrupamento de Escolas EBI João Roiz**

**EBI Quinta da Granja**



**Língua Portuguesa**

Nome   D.   Data \_\_\_\_\_

Pensa e responde:

1 - Como era a casa dos velinhos?

---

---

2- Quem é o personagem principal da história?

---

---

3 - Rodeia a resposta correcta.

**Os velinhos fizeram as sementeiras no...**

- a) Inverno.
- b) Primavera.
- c) Outono.

**Os legumes que semearam foram...**

- a) Couves.
- b) Nabos e cenouras.
- c) Alfaces.

**O nabo que cresceu mais que os outros legumes era...**

- a) Cinco vezes maior.
- b) Gigante.
- c) Da altura do velinho.

**Quando tentou arrancar o nabo, o velhinho...**

- a) Fartou-se de puxar mas o nabo não mexeu.
- b) Foi chamar a velhinha.
- c) Já sabia que era difícil arrancar o nabo.

**Na quinta havia...**

- a) 1 vaca e 2 gatos.
- b) 1 vaca, 3 gatos e 5 gansos.
- c) 2 vacas e 3 galinhas.

**Como não conseguiram arrancar o nabo, a velhinha pediu ajuda...**

- a) Aos vizinhos, ao cão e ao gato.
- b) A alguns animais e à neta.
- c) À vaca, aos porcos, aos gatos e às galinhas.

**Mas quem finalmente ajudou foi...**

- a) O ganso.
- b) Os canários.
- c) O rato.

**Com o nabo fizeram uma sopa, quem comeu mais foi...**

- a) A vaca.
- b) O velhinho.
- c) O rato.

Agrupamento de Escolas EBI João Roiz

EB1 Quinta da Granja



Língua Portuguesa

Nome A

Data 2009/11/4

Pensa e responde:

1 - Como era a casa dos velinhos?

A casa dos velinhos era feita de madeira e tinha uma grande  
fornalha e um jardim de plantas.

2- Quem é o personagem principal da história?

A personagem principal é o nabo gigante.

3 - Rodeia a resposta correcta.

**Os velinhos fizeram as sementeiras no...**

a) Inverno.

b) Primavera.

c) Outono.

**Os legumes que semearam foram...**

a) Couves.

b) Nabos e cenouras.

c) Alfaces.

**O nabo que cresceu mais que os outros legumes era...**

a) Cinco vezes maior.

b) Gigante.

c) Da altura do velinho.

**Quando tentou arrancar o nabo, o velhinho...**

- a) Fartou-se de puxar mas o nabo não mexeu.
- b) Foi chamar a velhinha.
- c) Já sabia que era difícil arrancar o nabo.

**Na quinta havia...**

- a) 1 vaca e 2 gatos.
- b) 1 vaca, 3 gatos e 5 gansos.
- c) 2 vacas e 3 galinhas.

**Como não conseguiram arrancar o nabo, a velhinha pediu ajuda...**

- a) Aos vizinhos, ao cão e ao gato.
- b) A alguns animais e à neta.
- c) À vaca, aos porcos, aos gatos e às galinhas.

**Mas quem finalmente ajudou foi...**

- a) O ganso.
- b) Os canários.
- c) O rato.

**Com o nabo fizeram uma sopa, quem comeu mais foi...**

- a) A vaca.
- b) O velhinho.
- c) O rato.