

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



O PAPEL DA LEITURA NA ESCOLA INCLUSIVA

Técnicas de Animação

Maria da Piedade Lucas Esteves Gregório

COVILHÃ

2009

ORIENTADORA:

Prof^a. Doutora

Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

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

À VIDA,

“Ela (a utopia) está no horizonte.
Avanço dois passos e ela afasta-se dois passos.
Avanço dez passos e o horizonte distancia-se de mim dez
passos.
Posso ir tão longe quanto quiser:
Nunca lá chegarei.
Para que serve então a utopia?
Para isso mesmo... para avançarmos.”

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Ter a Prof^a Dr.^a Graça Sardinha, como orientadora deste projecto é motivo de satisfação profissional e pessoal. A sua contribuição científica e rigor enquanto investigadora ajudaram a dar forma a este trabalho. Também quero agradecer a disponibilidade, a flexibilidade no ritmo de trabalho, a relevância que dá à prática educativa bem como a confiança que em mim depositou. Bem-haja pelas observações oportunas e positivas, pela boa disposição e pelo entusiasmo com que eu regressava a casa depois das sessões de trabalho conjunto.

Ao Prof. Dr. Paulo Osório, coordenador do Mestrado, pela simpatia, incentivo e ânimo que me transmitiu no desenvolvimento deste estudo.

Ao Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, na pessoa do seu Presidente, Professor António Salgueiro, pela receptividade e autorização ao desenvolvimento do trabalho na escola.

Aos colegas da escola, Lena, Josué, São e Teresa; às auxiliares de educação; aos alunos e suas famílias pela participação, alegria e prazer com que juntos desfrutámos da animação de leitura.

Aos Amigos, em especial:

Ana, Lurdes, Luísa, Carmo, Lucinda, Isaura, Zé, Paulo, Quim e Carlos pela colaboração e amizade; à Ju e Lenita pelas sugestões e pela ajuda valiosa nas novas tecnologias.

Aos meus irmãos, padrinhos e sobrinhos pelo apoio incondicional, sempre presentes com todo o seu afecto.

Ao Alexandre e ao Alcino pelo amor com que suportaram as minhas “ausências” e por acreditarem que é sempre possível dar mais um passo.

Aos meus pais e titi, sempre presentes (numa ausência infinita).

BEM-HAJAM.

RESUMO

O presente estudo divide-se em duas partes fundamentais. Na primeira dissertamos acerca da leitura e da sua importância, cujos laços são indissolúveis com o desenvolvimento do discurso oral e escrito. Versamos a animação de leitura como metodologia para fomentar o gosto pelos livros e promover a participação de todos os alunos numa perspectiva de inclusão. Na parte empírica, através de técnicas de animação, recolhemos narrativas cuja estrutura ajuda a hierarquizar o discurso na mente das crianças e, concomitantemente, a desenvolver mecanismos de compreensão do texto escrito visando os princípios da cidadania.

RESUMEN

Este estudio se divide en dos partes principales. En el primer discurso disertamos sobre la lectura y su importancia, cuyos lazos son inseparables con el desarrollo de la elaboración de discurso oral y escrito. Tratamos la animación de la lectura para fomentar el gusto para los libros y promocionar la participación de todos los estudiantes en términos de inclusión. En la parte empírica, con técnicas de la animación, recogemos las narrativas que cuya estructura ayuda a jerarquizar al discurso en la mente de los niños y, concomitantemente, desarrollar mecanismos de la comprensión del texto escrito que es dirigido los principios de la ciudadanía.

ABSTRACT

The present study is divided in two basic parts. In the first one, we speak about the reading and its importance, whose bows are indissoluble with the development of the verbal speech and writing. We focus on the reading animation as methodology to foment the pleasure for reading books and to promote the participation of all the pupils in an inclusive perspective. In the empirical part, through animation techniques, we collect narratives whose structure helps to build up the mind speech of the children and, concomitantly, to develop mechanisms of comprehension of the written text to the principles of citizenship.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO/RESUMEN

ABSTRACT

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO

12

CAPÍTULO I

1. LEITURA...UM ACTO DE MAGIA

16

1.1 . O que é ler?

16

1.2 . Ler para quê?

18

1.3 . Compreensão Leitora

21

1.4 . A Memória

23

2. A APRENDIZAGEM DA LEITURA

25

2.1. Métodos de Leitura

27

Modelos Ascendentes

27

Modelos Descendentes

29

Modelos Interactivos

30

2.2. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura

33

2.2.1. Dislexia

36

2.2.2. Deficiência Mental

39

3. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SALA DE AULA

42

3.1. A Narrativa

45

CAPÍTULO II

1. ANIMAÇÃO DE LEITURA

50

2. TÉCNICAS/ESTRATÉGIAS DE ANIMAÇÃO DE LEITURA

53

2.1. Narração Oral

53

2.2. Histórias Tradicionais

55

2.3. Leitura em Voz Alta

55

2.4. Expressão Dramática

58

2.5. Teatro de Fantoques, Marionetas e Sombras

59

2.6. Música

60

2.7. Suporte Informático

61

CAPÍTULO III

1. ESCOLA INCLUSIVA	64
1.1. Condicionantes para uma Escola Inclusiva	66
1.1.1. Estrutura Escolar	66
1.1.2. Sala de Aula	67
1.1.3. Recursos	69
1.1.4. Formação	70
1.1.4.1. Permanente	71
1.1.4.2. Reflexiva	71
1.2. Papel dos Professores	73
1.2.1. O Professor da Turma	76
1.2.2. O Professor de Educação Especial	76
1.3. Educação Especial - Enquadramento Legal	80

CAPÍTULO IV

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	85
2. PROJECTO	87
2.1. Objectivos	87
2.2. Intervenção	88
2.3. Contextos	90
2.4. Actividades	94
2.4.1. Alunos	94
2.4.1.1. Sessões de Leitura	97
2.4.2. Família	97
2.5. Competências a Desenvolver	98
2.6. Materiais	99
2.7. Avaliação do Projecto	100
3. DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO	100
1ª Sessão de Animação de Leitura	101
2ª Sessão de Animação de Leitura	106
3ª Sessão de Animação de Leitura	111
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
6. RECOMENDAÇÕES	124
BIBLIOGRAFIA	126
ANEXOS	

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Autorização do Órgão de Gestão

Anexo 2 - Folheto PNL

Anexo 3 - Fotos sombras chinesas - S. Martinho

Anexo 4 - Livro da Lenda de S. Martinho

Anexo 5 - Ficha de trabalho - S. Martinho

Anexo 6 - Trabalhos dos alunos - actividade 2 - S. Martinho

Anexo 7 - Fichas de trabalho - Galinha Ruiva

Anexo 8 - Trabalhos dos alunos - actividade 2 - Galinha Ruiva

LISTA DE ABREVIATURAS

ACDL - Associação Cultural e Desportiva do Ladoeiro

CEI - Currículo Específico Individual

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens

DL - Decreto-Lei

IC - Idade Cronológica

IM - Idade Mental

MASCAL - Movimento de Apoio e Solidariedade ao Ladoeiro

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEI - Plano Educativo Individual

PNL - Plano Nacional de Leitura

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization).

INTRODUÇÃO

A leitura, por tudo o que proporciona, ocupa um lugar de destaque na vida das sociedades. É inegável a sua importância e saber ler é fundamental para uma boa integração social e profissional. Há uma preocupação generalizada em torno deste tema e a escola sente uma grande pressão em torno do ensino da leitura e da formação de leitores porque as dificuldades sentidas neste processo, não só vão impedir os alunos de ser autónomos na aquisição de outras aprendizagens, como vão ter repercussões importantes no desenvolvimento cognitivo, afectivo e social da criança (Stanovich, 1986, 1993).

Como contributo e forma de promover a leitura, a UNESCO proclamou a Década Internacional da Literacia (2003/2012) e por toda a parte se realizam conferências, publicam-se relatórios e trabalhos de investigação. Portugal não está alheio a esta problemática e, como reflexo destas preocupações, o governo, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, lança o Plano Nacional de Leitura, em Junho de 2006, dando um lugar de destaque à promoção da leitura nomeadamente ao nível do 1º ciclo, numa tentativa de focalizar a acção educativa no ensino da leitura.

O gosto pela leitura desenvolve-se a partir de experiências gratificantes com os livros, as quais devem ocorrer desde a infância. Parafraseando Daniel Pennac, “o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...” Temos, pois, que conseguir que a leitura para além de ser uma ferramenta fundamental na vida seja também uma fonte de conhecimento, de prazer, um passaporte para viajar no meio das palavras criando laços entre o mundo real e o sonho.

À família e à escola cabe a tarefa de, em articulação, fomentarem um clima afectivo entre a criança e o texto (Balça, 2007). É fundamental gostar de ler para formar leitores. O aluno é um potencial leitor e «todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta [...] Lemos para compreender, ou para

começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais» (Manguel, 1999:21).

A animação da leitura é um meio que nos possibilita jogar com as palavras, imaginar, fantasiar, criando o hábito da leitura de uma forma compreensiva e levando a criança a desfrutar de toda a magia que uma história contém. Aproximar a criança do livro, motivá-la a entrar no mundo dos livros criando laços afectivos é um desafio estimulante que pretende reflectir-se positivamente na atitude do futuro leitor. O contacto com vários tipos de livros, quer através do manuseamento quer através da leitura por si ou por outrem, desperta na criança um processo contínuo para amar o livro.

Numa escola de todos e para todos, pretende-se que os alunos não se sintam diferentes na sala de aula. As actividades de animação da leitura surgem como estratégias de ensino-aprendizagem iguais para todos mas estabelecendo objectivos compatíveis com as competências de cada aluno.

O nosso projecto enquadra-se nesta filosofia de inclusão. Utilizando diferentes tipos de texto e com recurso a técnicas de animação adequadas a cada um, as sessões de leitura são feitas em turma mas o desenvolvimento das actividades de pós-leitura são diferenciadas e adaptadas para o grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Pretendemos neste trabalho dar ênfase à importância da leitura e da animação de leitura, sem descurar as recomendações do Plano Nacional de Leitura, tudo numa perspectiva de escola inclusiva contribuindo para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, cidadão consciente, crítico e participativo.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

- Introdução - apresenta o tema, os procedimentos e a organização desta pesquisa;
- Capítulo I - trata da temática da leitura, porque lemos e a importância de compreendermos o que se lê;
- Capítulo II - aborda a aprendizagem da leitura, os métodos e algumas dificuldades que surgem nesse processo

- Capítulo III - mostra a importância da leitura salientando a narrativa e o contributo da animação da leitura na promoção da leitura;
- Capítulo IV - faz considerações sobre a escola inclusiva, e a necessidade do trabalho em equipa numa dinâmica de reflexão-acção;
- Capítulo V - apresenta os processos metodológicos, o projecto de animação de leitura e a avaliação do mesmo;
- Notas conclusivas
- Recomendações
- Bibliografia

“Chega mais perto e contempla as palavras, cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave?”
Carlos Drummond de Andrade

Capítulo I

1. LEITURA... UM ACTO DE MAGIA

A leitura não se restringe ao simples contacto com as letras, com as palavras, com o texto. Quando lemos podemos ser tudo o que não somos, tudo o que queremos ser, transpor espaços, vestirmos todos os nossos sonhos e viajar para lá do aqui e agora.

A leitura surge nas nossas vidas como um acto de magia e dá-nos todas as fórmulas mágicas para serem usadas criativamente de acordo com cada contexto e vivências.

A leitura é uma das actividades mais enriquecedoras criando em nós novas formas de ver, ouvir, olhar, compreender, criticar e construir significados do mundo real e literário. A leitura não é apenas a utilização de signos linguísticos. É a escrita que nos possibilita o significado relacionada com o contexto.

Ao pensarmos na leitura, em toda a sua dimensão e complexidade, surge-nos uma questão: o que é ler?

1.1. O que é ler?

“A resposta não é simples, dada a complexidade de processos envolvidos” (Magalhães, 2006:74 citando Gaston Mialaret, 1974).

O acto de ler consiste na interacção do leitor com o texto, resultando numa compreensão crítica e criativa do conteúdo lido (Ayres, 1999; Joly, 2001; Martinez & Alorca, 2005 citado por Oliveira et al, 2007:165).

Ler é muito mais do que descodificar signos linguísticos. “ Ler implica comunicar com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distração, prazer, companhia...” de acordo com Magalhães (in Azevedo, 2006:74).

Também Cagliari (1989) diz que “ler é compreender”, pois a leitura só se efectiva com compreensão. Freire (1998:11) partilha desta opinião e

considera que a compreensão crítica “não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência”.

O acto de ler surge, assim, como um processo amplo que possibilita ao homem, enquanto leitor, protagonizar o processo de leitura descobrindo, interpretando e compreendendo melhor o mundo através do pensamento estratégico e reflexivo.

Ler, num sentido abrangente, não implica somente a compreensão do conteúdo do texto, ou seja, é necessário contextualizar e conferir significado ao que é lido (Gutteman, 2003).

Assim, Vygotsky (1996) refere-se à leitura como sendo um acto de reconstrução dos processos de produção e não uma mera descodificação mecânica. Este autor (1998:108) considera que o sentido das palavras depende do contexto do discurso; ao mudar o contexto altera-se o sentido da palavra. “O livro e a leitura são instrumentos essenciais de exercício de inteligência e de ginástica mental, de comunicação e informação.” (Martins, 2008:2)

Para Campos (2006) “ler significa informar-se, progredir e adaptar-se para agir e reagir. Ler implica avanços e recuos, antecipar sentidos possíveis, inferir sentidos implícitos, colocar hipóteses, questionar o texto, mobilizando e transferindo saberes e competências anteriormente adquiridos.”

O acto de ler possibilita-nos uma infinidade de oportunidades para interagir com o que nos rodeia sendo ao mesmo tempo uma ferramenta poderosíssima no desenvolvimento individual e social. Nesta perspectiva, e procurando uma visão mais geral da dimensão da leitura e dos seus objectivos, uma nova questão se coloca: porquê ler ou ler para quê?

1.2. Ler para quê?

Poderíamos referir inúmeras razões justificativas: para aprender, estudar, distrair, jogar, sonhar, enfim viver. Martins (2008:3-7) enumera algumas razões:

- Ler para desenvolver a inteligência humana - a leitura exercita múltiplas capacidades do ser humano. Refere estudos sobre a leitura enquanto actividade complexa e plural, e como “processo neuro-fisiológico (operação de percepção de signos), cognitivo (actividade de compreensão), afectivo (emoções desencadeadas), argumentativo (potencialidade ilocutória) e simbólico (relação com a cultura e o imaginário).”
- Ler para alimentar o imaginário - o homem tem uma “necessidade inata de histórias e de emoções” e cita Humberto Eco dizendo que o homem “tem necessidade de ouvir e contar histórias, desde o nascimento até à morte.”
- Ler pela sedução - certas obras despertam emoções, sentimentos; elevam-nos em sua beleza, encantam-nos com a sua magia e levam-nos a fazer releituras. Refere Vladimir Nabokov ao dizer que “não se pode ler um livro: pode-se apenas relê-lo. Um bom leitor, um leitor criador e activo é um re-leitor.”
- Ler para aumentar a linguagem - ao lermos desenvolvemos a linguagem “ enquanto poderoso e incontornável instrumento de comunicação”, uma vez que ela é sobretudo “linguística e logocêntrica”. “ A riqueza léxica, a argumentação, a explicação, a expressão dos próprios sentimentos, a compreensão dos alheios, a liberdade de pensamento, adquirem-se pela leitura” (citando José António Marina).
- Ler para opinar - estando mais informados podemos formular opiniões, expressar pensamentos, tomar decisões. A leitura é “a fonte insubstituível de instrução e desenvolvimento do sentido crítico”;

contribui para o exercício da cidadania valorizando a liberdade de pensamento.

- Ler para enriquecer a memória - os livros são fonte de conhecimento e “guardiões de sabedoria”.
- Ler por obrigação - na escolaridade ou nas várias profissões, há leituras que são obrigatórias. Os jovens mostram alguma resistência ao que lhes é imposto.
- Ler por prazer - uma leitura prazerosa, sem ser imposta, despreocupada. É uma leitura que pode ser passatempo, divertimento, refúgio e que pode ocorrer nas várias situações do quotidiano.
- Ler para imitar - desde que nascemos que agimos por imitação. A admiração por alguém que é um bom leitor pode ser um modelo a imitar, “uma importante fonte de criação de bons hábitos de leitura”.

Moraes (s.d.) defende que ao iniciar-se uma tarefa de leitura se deve saber com que objectivo se vai desenvolver e aponta alguns, tais como:

- Ler para obter informações - procurar saber algo que nos interessa, por exemplo consultar um dicionário ou um horário.
- Ler para seguir instruções - permite-nos ficar a saber algo concreto, por exemplo as regras de um jogo.
- Ler para aprender - a leitura permite-nos ampliar conhecimentos, por exemplo pesquisar ou estudar.
- Ler para comunicar - quando lemos, uma mensagem a um público utilizando recursos (entoação, pausas, ênfase) para facilitar a compreensão, por exemplo ler poesia.
- Ler para corrigir - é uma leitura crítica e auto-correctiva por exemplo quando lemos uma composição.
- Ler para praticar a leitura em voz alta - incentivar os alunos neste tipo de leitura com vista a adquirirem maior clareza, rapidez, fluência levando à compreensão do que se lê, como exemplo referimos novamente a leitura de poesia.

Teixidor (2005) diz-nos que

as razões dos adolescentes para lerem são as mesmas dos adultos: a curiosidade, a paixão por descobrir mundos, conhecer heróis, transgressores...Os leitores procuram nos livros histórias, material imaginativo para criar mundos, para compreender melhor o mundo em que vivem. Procuram passar um pouco de tempo perdidos num mundo surpreendente. Ainda que saibam que o tesouro dos livros não é real e não é essencial para sobreviver, todos os leitores procuram nos livros uma metáfora de felicidade. (tradução nossa)

Para este autor o texto tem que dialogar com o leitor de modo activo e participativo. O prazer da leitura só se produz quando o acto de ler se converte em criação, num acto produtivo pondo em jogo as capacidades do leitor.

Lê-se por variadíssimas razões. Ler é muito mais que um acto de descodificar, é um acto cognitivo em que o leitor atribui sentido ao que lê envolvendo compreensão. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1998:12). Cada um de nós estabelece uma relação pessoal e íntima com o livro e com a leitura. Sobre este tema, Bernardete Oliveira escreveu:

Ler

Ler, para quê?
Para saber, conhecer;
Para me instruir, descobrir;
Para pesquisar, interpretar...

Ou será:
Para sonhar, pensar;
Para colorir, construir;
Para imaginar, desenhar;
Para sentir, exprimir...

Ou simplesmente:
Para me emocionar...
É para tudo isto
E um pouco mais...

Lê e descobre-te na leitura!

1.3. Compreensão Leitora

“Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura. [...]Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor ”

Leonardo Boff

Ao lermos um texto, independentemente do gênero literário a que pertença, apreendemos-lhe o sentido, desenvolvendo, assim, a nossa competência leitora. O texto deixa de ser apenas uma mensagem passando a ser “objecto de interlocução entre o leitor e o autor”(Moraes, s.d.).

Os vários autores ao falarem de leitura fazem referência, implícita ou explicitamente, à importância da compreensão.

O leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, sendo esse conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar - conflito enfim, onde quem lê não somente capta o objecto e objectivo da leitura, como transmite ao texto lido as cargas da sua experiência humana e intelectual, (Sardinha, 2008, n.p.).

Quem lê um texto associa o que lê às suas vivências, experiências, conhecimentos. A leitura permite-nos aprender a ler o mundo, o seu contexto, estabelecendo uma relação dinâmica que envolve linguagem e realidade.

A leitura em sentido estrito constitui um ato de comunicação que leva o leitor a construir, intencionalmente, em sua própria mente, a partir da percepção de signos gráficos e de ajuda de dados não visuais, uma substância de conteúdo o mais equivalente possível àquela que o escritor quis expressar, através da mensagem verbal escrita. (Poersch.1989:78)

Ler é a procura constante de sentido, de significado. Sardinha (2005:29) faz referência a Loureiro (2000) para focar os conceitos de “dado” e de

“novo”, sendo o “dado” o que é conhecido e de “novo” o que se apresenta pela primeira vez. Citando o mesmo autor (p.107) diz-nos que “o professor deve incluir os conhecimentos necessários para construir o ponto de partida da comunicação para a apresentação dos conteúdos novos (o novo...) para que o aluno os possa perceber e representar como dotados de articulação e coerência.” Assim, haverá compreensão quando o “novo” se transforma em “dado”, salientando-se a necessidade de reformular o processo enquanto o “novo” não se transformar em “dado”. Desta forma, entendemos que compreender um texto é o resultado do passado com o presente; passado porque o leitor transporta conhecimentos adquiridos, presente ao atribuir significado ao “novo”, ao texto, ao interpretar. A compreensão é uma construção interna do sujeito utilizando processos activos. Podemos afirmar que compreender é unir conhecimentos.

O leitor é um sujeito activo no processo de leitura e na construção do significado. A este respeito Goodman (1976) refere-se à leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhações”.

Na compreensão leitora o mundo linguístico e o mundo real entrelaçam-se permitindo ao homem encontrar novos propósitos de reflexão e de conhecimentos. Azevedo (2006:43) diz que “a literatura assegura aos seus leitores [...] a possibilidade de reflectir”. Baseando-se em (Nobile,1992 & Eco,2003) refere que “outra das relevantes funções que se reconhece à interacção do sujeito com textos literários é o acesso à partilha de uma memória cognitiva e cultural , a qual, unificando uma comunidade, a Projecta no futuro.”

Mas, a esta construção de saberes subjaz um bom nível de compreensão leitora que corroborando Sim-Sim (2007:11) resulta da confluência de quatro vectores:

- automatização na identificação de palavras;
- domínio lexical;
- experiência individual de leitura;
- experiência e conhecimento do Mundo por parte do leitor.

Na escola, as estratégias de ensino da competência leitora devem contemplar estas partes, diz a autora. Realça, também, que as intervenções pedagógicas com estratégias específicas fomentam “a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (2007:13).

Ainda sobre a compreensão leitora, Sim-Sim, já citada, diz-nos que esta se inicia quando a criança não sabe ler palavras e lê através da nossa voz, ao ouvir histórias e ao explorarmos o seu conteúdo. Esta competência desenvolve-se na escolaridade e prolonga-se para toda a vida. As experiências de leitura requerem contacto com as várias tipologias de texto e estratégias específicas na abordagem de cada um. “A familiaridade com textos de estrutura e tipos variados” (Sardinha, 2008) influenciam a formação do “leitor competente” e é determinante no desenvolvimento da compreensão leitora. Concordamos com a autora quando afirma que “ninguém se tornará leitor se não souber construir um sentido. [...] Compreender a mensagem do texto, compreender-se na mensagem do texto, compreender-se pela mensagem do texto deverão ser, sem dúvida, os objectivos fundamentais da leitura.”

1.4. A Memória

A memória é considerada um elemento chave no processo de compreensão leitora. Vejamos o que diz Sardinha (2005:62)

A memória em funcionamento tem uma importância fundamental porque se na memória de longo prazo armazenamos a informação, na memória em funcionamento funciona uma espécie de câmara de compensação. É, por assim dizer, um térmito onde os recursos cognitivos por nós utilizados funcionam para executar operações mentais e conseqüentemente recordar os resultados das mesmas, durante períodos de tempo curtos.

Esta autora, refere ainda que o primeiro modelo de memória inserido no processamento da informação indica três tipos de memória: registo sensorial, memória de curta duração e memória de longa duração.

Tulving (1969, citado por Sardinha, 2005:63) imputa

à memória de longa duração duas funções: capacidade ilimitada de armazenamento e organização interna responsável pela aprendizagem. Refere, também, que na memória a longo prazo se concentram duas memórias: a memória episódica, responsável pelas experiências pessoais e relações temporais e uma segunda memória referente aos significados dos conceitos. Os buracos entre a memória em funcionamento e a memória de longa duração são responsáveis pelos *pontos fracos* e pelos *pontos fortes* da mente humana.

A memória de longo prazo, segundo Erickson e Kintsch (1995), tem um papel mais relevante. Com base nos processos de controlo específico sugerem a utilização da memória de longo prazo como uma extensão da memória de trabalho. Os processos de codificação são privilegiados em detrimento dos processos de recuperação. A recuperação da informação compete à codificação e às relações com os contextos. A interacção entre estes dois factores, codificação e recuperação, terá implicações na recordação. Contudo, surge-nos o conceito de continuidade proposto por Anderson (1973) tendo por base modelos alicerçados na memória semântica. Este autor valoriza a cognição humana e atribui à mente um papel unitário.

Então, diz Sardinha (2005:64) que

Ao ler um texto, o leitor não consegue descrever como converte os signos que a página contém num texto com sentido. A memória não declarativa [...] confere um conjunto de habilidades que permite aos sujeitos actuarem de forma automática e ao mesmo tempo inconsciente. Todavia, no processo de leitura, ou seja, no processo de compreensão textual, são vários os autores que atribuem um papel relevante à memória. É através desta que é feita a retenção do sentido das palavras, para podermos manter o fio condutor que nos permite compreender as ideias presentes nos textos (Madruga, 1982 e Citoler, 1996) e como refere Solé (2001), necessitamos uma memória compreensiva.

Memória e aprendizagem apresentam entre si uma relação intrínseca. Com base no pressuposto da ligação que existe entre memória e aprendizagem, autores como Swanson (1993), Macinnis(1995), Mauer (1996), nos estudos que fizeram sobre a memória, estabeleceram a relação com a aprendizagem e as suas dificuldades. Assim, de acordo com os resultados, os

indivíduos com dificuldades no processo de memória apresentam dificuldades na aprendizagem.

Reconhecendo um papel primordial à memória no processo de aprendizagem, Rebelo (1993), salienta que, quando há “distúrbios de aprendizagem” os investigadores atribuem grande importância ao diagnóstico para desvendarem o que consideram problema e poderem modificar a intervenção.

2. A APRENDIZAGEM DA LEITURA

“Desde o momento em que aprendi a ler, o mundo imaginário dentro da minha cabeça ficou adornado com constelações de letras. [...] Era como se uma máquina se tivesse instalado entre as partes visual e cognitiva do meu cérebro para traduzir letras em sílabas...”
Orhan Pamuk (Istambul), Prémio Nobel da Literatura em 2006

Sabemos, hoje, que a aprendizagem da leitura se processa desde os primeiros dias de vida. Vivemos rodeados de imagens, de palavras, de informações variadas. A criança na sua interacção comunicativa com os mais velhos aplica a estrutura do diálogo. A criança que vive rodeada de livros ou num meio familiar e social que atribui valor à leitura está mais predisposta para iniciar a aprendizagem formal da leitura. O desenvolvimento da criança na idade pré-escolar prepara-a para a aprendizagem da leitura e Rebelo (1992:129), baseando-se em Dumont (1984), faz referência aos requisitos necessários: o vocabulário ou desenvolvimento linguístico, o poder de atenção ou concentração, a capacidade de identificação ou reconhecimento, o poder de distinção ou discriminação perceptiva, e a capacidade de lembrar ou recordar.

A escola tem o desafio de fazer com que os alunos aprendam a ler e sobretudo gostem de ler. Sabemos que os alunos aprendem de maneiras

diferentes pelo que se devem ensinar de formas diferenciadas. Por outro lado, cada aluno-leitor traz consigo capacidades e variados conhecimentos de vários domínios (do mundo, de leitura, cognitivos, académicos) que conjugados com as suas próprias estratégias interagem durante o processo de leitura. É necessário que os alunos se desenvolvam enquanto leitores, pois a leitura é um meio privilegiado para adquirir novas aprendizagens. “A aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço, prática e consciencialização por parte de quem aprende e explicitação e análise por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001:51). A leitura é, pois, um processo evolutivo e que vamos descobrindo em cada texto, em cada livro. Nesse processo recorreremos a estratégias para obter, avaliar e usar a informação (Goodman, 1990 citado por Magalhães, 2006:75).

A habilidade da leitura é um valioso instrumento utilizado na aquisição e aperfeiçoamento de vocabulário e conhecimentos fundamentais para o nosso desempenho quotidiano. É importante que na escola os alunos compreendam a abrangência da leitura como uma habilidade e não só como actividade pedagógica. Martins (2000:27) e Magalhães (2006:76) referem vários autores (Rumelhart, Adams, Starr, Downing, Mitchell & Ellis) que procuraram explicar os modelos segundo os quais se processa a aprendizagem da leitura. Baseados nas teorias comportamentalistas, com influência da psicologia cognitiva e também dos modelos de processamento da informação e da psicolinguística, procuram explicar o processo mental que leva à compreensão de um texto. Também se procura analisar as diversas componentes do comportamento do leitor e a compreensão textual e saber se processos como a atenção ou a memória intervêm na leitura (Magalhães, 2006; Martins, 2000).

Assim, podemos caracterizar um modelo de processamento da informação da leitura como uma tentativa para explicar por analogia de que forma a informação impressa é retirada e transformada em sentido. Este objectivo é conseguido pela descrição da maquinaria, das transformações, e dos sistemas de armazenamento da memória através dos quais a informação passa no seu percurso das palavras impressas numa página até ao sentido na cabeça humana. (Samuels & Kamil, 1984 cit. por Martins, 2000:27)

Os modelos de leitura, actualmente, considerados interactivos, “em que componentes de ordem superior podem influenciar componentes de ordem inferior através de sistemas de retroacção” (Martins, 2000:27) estão a ter algumas modificações passando a ser considerados interactivos compensatórios baseados na ideia que “um processo a qualquer nível pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis.” (op. cit.)

Dependendo do enfoque dado ao processo de leitura (texto, sujeito-leitor e relação texto-leitor), e baseados nos autores referidos anteriormente, os modelos de leitura podem ser agrupados em modelos ascendentes (Bottom-up) pela valorização que concedem ao texto, descendentes (Top-down) por se basearem no conhecimento do sujeito enquanto leitor e interactivos (Interactive) que valorizam a interacção entre o leitor e o texto.

2.1. Métodos de Leitura

Modelos Ascendentes

No modelo de leitura ascendente, a aproximação do leitor ao texto processa-se através de processos perceptivos, isto é, identificamos letras, agrupamo-las para formar sílabas, que por sua vez formam palavras, que juntas nos levam ao significado das frases e do texto. Desta forma o leitor constrói o significado do texto através do reconhecimento das letras, palavras e frases e o processo de leitura passa a ser automático, o que facilitará a compreensão do significado de forma mais natural (Barnett, 1989).

A leitura é vista como um “mosaico de habilidades isoladas” (Giasson, 1993:18) destacando as correspondências grafo-fonéticas ou grafofonológicas como meio para chegar ao significado. Desta forma, o leitor terá o domínio da leitura.

Segundo a visão de Gough (1972) o modelo ascendente “(...) é uma descrição detalhada de como um leitor processa o texto desde o primeiro

momento em que olha as palavras impressas até ao momento em que extrai significado das mesmas” (citado por Barnett, 1989:14).

O modelo ascendente de Gough (1972) foi desenvolvido por LaBerge e Samuels (1974) introduzindo o conceito de automatismo e realçando o papel da atenção.

Todavia, para todos estes autores, e de acordo com Martins e Niza (1998) a leitura implica um percurso ordenado e sucessivamente hierarquizado passando de “processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido)”(p. 118).

Neste modelo de leitura incluem-se os métodos de ensino da leitura conhecidos como métodos sintéticos pois privilegiam a correspondência grafema-fonema; parte-se da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra, da palavra para a frase. Neste modelo de leitura o significado encontra-se no texto não tendo o leitor qualquer interferência. Assim, na opinião de Coracin (1995), “(...) o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido” (p.14).

Estes modelos não dão importância ao contexto e, por isso, receberam várias críticas. Martins e Niza (1998) referem alguns autores como Mitchell (1982), Kolers (1973), Coltheart et al (1979), Johnston e McClelland (1973) para enunciarem algumas críticas como a falta de flexibilidade ao considerarem a grafo-fonologia como a única via para aceder ao significado, não dando lugar a adoptar estratégias de acordo com o texto e a situação.

Também o processamento letra a letra é posto em causa pois os leitores nem sempre constatarem erros ortográficos pelo que nem todas as letras são processadas.

Por outro lado, a via fonológica não é a única via de acesso à leitura, pois como se explica a compreensão de palavras homófonas, isto é palavras que se pronunciam da mesma maneira com significados diferentes, como por exemplo nós e noz ou concelho e conselho.

Sabemos que o contexto é um factor que influencia a leitura e que a percepção de uma qualquer palavra depende do contexto em que se insere assim como a interpretação depende do contexto do próprio texto.

A velocidade de leitura varia se lemos palavras ou não-palavras e também do reconhecimento de palavras semanticamente relacionadas.

O modelo ascendente é, por tudo isto, considerado limitado pois torna-se insuficiente nos processos de compreensão de um texto em que o leitor pode inferir, propor reflexões e interpretações sobre o mesmo.

Modelos Descendentes

Os modelos descendentes surgem por oposição aos modelos ascendentes, privilegiando a criação de hipóteses sobre o significado do texto.

O leitor projecta no texto os seus conhecimentos culturais, sintácticos, linguísticos e históricos, fazendo antecipações, criando expectativas sobre o tema e o contexto, promovendo um novo sentido ao texto que será confirmado ou não pela leitura podendo surgir uma nova informação. A leitura é concebida como verificação de informações privilegiando o nível visual-semântico para aceder ao significado.

A este processo Goodman chamou “jogo de adivinhação psicolinguística (psycholinguistic guessing game)”. Tomando a leitura como um jogo, o papel do leitor é fazer previsões sobre o texto e depois confirmá-las; esta fase preditiva suporta-se no conhecimento adquirido ao longo da vida, sobre o mundo, o vocabulário, a sintaxe. Dá-se importância à leitura visual, ao reconhecimento de palavras sem recorrer à correspondência grofo-fonológica, como forma de aceder ao sentido.

Desta forma, a leitura caracteriza-se pela interpretação que o leitor dá ao texto orientando-se para a compreensão como produto final.

Dá-se, assim, uma mudança de paradigma colocando o enfoque no leitor e não no texto, proporcionando uma interacção no processo de leitura.

Goodman procurou, desta forma, tornar o leitor um coadjuvante activo em todo o processo de leitura. Sendo um processo psicolinguístico, a leitura

possibilita a interacção entre a linguagem e o pensamento. Mas, Carrell et al (1988) também o considera sociolinguístico porque se passa num contexto social que inclui leitores e escritores. O escritor elabora um texto com um determinado significado ao qual o leitor atribuirá o seu próprio significado. Neste sentido, Tierney e Pearson (1983) consideram que o texto só possui significado quando o leitor o atribuir.

No processo de ensino da leitura enquadram-se aqui, nos modelos descendentes, os métodos analíticos ou globais, ou seja, os que privilegiam o reconhecimento global de palavras; parte-se da frase para a palavra, da palavra para a sílaba e depois para a letra.

Também estes modelos sofreram críticas sobre as falhas no processo de leitura.

Este modelo explica bem o processo de um leitor experiente mas apresenta limitações face aos leitores de nível inicial ou menos competentes principalmente se o texto tem vocabulário desconhecido. Vários estudos apontam que os leitores, face a palavras desconhecidas, recorrem à descodificação utilizando, assim, a correspondência grafo-fonológica.

Desta forma, a leitura integra os modelos ascendentes e descendentes, dependendo de cada situação, sendo ambos necessários na formação dos leitores.

É do reconhecimento de que o processo de leitura e de informação não é linear que se valoriza a utilização de estratégias ascendentes e descendentes dando origem ao modelo interactivo.

Modelos Interactivos

A abordagem interactiva de Rumelhart (1977), representou um avanço nas teorias de leitura, ao procurar explicar a relação dos conhecimentos lexical e do mundo no processo de compreensão do texto, estabelecendo uma interacção entre o texto e o leitor.

Diferentemente dos processos anteriores (ascendente e descendente) os modelos interactivos ultrapassam a visão dicotómica e sugerem que no processo de leitura há uma constante dependência e interacção de ambos. No acto de ler, dá-se a utilização de várias estratégias em simultâneo ou em interacção, bem como capacidades de ordem superior e de ordem inferior (Martins, 2000).

Ainda segundo esta autora, estes modelos baseiam-se no construtivismo valorizando os conhecimentos do leitor sobre o tema para representar ou organizar a informação. As diferenças individuais entre leitores residem nos diferentes conhecimentos de base com que abordam um texto escrito, pois são esses conhecimentos que nos levam “a compreender ou não a forma como o autor de um texto escrito codificou a sua compreensão do mundo”(p.35).

Na compreensão do texto, o leitor utiliza os conhecimentos prévios do tema e também é necessário que tenha conhecimentos do código linguístico. A leitura aparece como o produto de processos primários (correspondência grafema/fonema; reconhecimento de sílabas, palavras) e de processos superiores (produções sintáctico-semânticas e o contexto).

Magalhães (in Azevedo, 2006:78) salienta a necessidade de equilíbrio no uso dos processos, pois será daí que poderão advir ou não as dificuldades na aprendizagem da leitura. Segundo esta autora, os modelos interactivos supõem que o leitor hábil utiliza processos cognitivos diferentes dos leitores em fase de aprendizagem. Cita Mendes e Martins (1986:33) para explicar que a aprendizagem da leitura “consistiria essencialmente na aprendizagem e na automatização das competências de nível inferior (‘respostas automáticas’ às letras, sílabas e palavras) para que o sujeito se possa concentrar posteriormente nos processos mais complexos da compreensão.”

Desta forma, parece que os modelos interactivos apontam para a aprendizagem de forma ascendente mas que se vai depois automatizando, sendo o leitor capaz de compreender e pensar sobre a língua escrita. O fluxo de informação não ocorre numa só direcção, permitindo que a informação que se processa num estágio (superior) influencia a informação de um outro

estádio (inferior) e vice-versa, entendendo, assim, que há um constante ir e vir nesta abordagem interactiva.

Stanovich (1980) desenvolve o modelo interactivo compensatório de leitura, segundo o qual “um processo a qualquer nível pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis”(p.36). Neste modelo são os leitores que escolhem as estratégias que melhor se adequam em função das características do texto. Martins (2000:37) exemplifica que se uma pessoa sabe facilmente reconhecer palavras mas sabe pouco sobre o assunto tratado no texto, “pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto que outra que não esteja ainda segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas por exemplo no contexto sintáctico e /ou nos conhecimentos gerais sobre o tema.”

Carrel (1988:31) citando Stanovich (1980:32) diz-nos que :

[modelos] interactivos de leitura parecem fornecer uma conceitualização do desempenho da leitura mais precisa do que os modelos estritamente descendentes e ascendentes. Quando combinados a uma suposição de modelo compensatório (em que um déficit em qualquer processo particular resultará em maior confiança em outras fontes de conhecimento, indiferentemente de seus níveis na hierarquia do processamento), os modelos interacionais fornecem um melhor relato dos dados existentes sobre o uso de estruturas ortográficas e do contexto setencial por leitores bons e fracos.

No que respeita à forma como os leitores reconhecem as palavras (processo em que as sequências de letras de uma palavra escrita se transformam em unidades semânticas facultando o acesso ao sentido) surgiram outros modelos como o de Rumelhart e tal (1981, 1982) e o de Ellis (1989). Neste modelo defende-se “a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema auditivo, que são activados consoante se trate de identificar palavras familiares ou não familiares” (Martins & Niza, 1998:126).

Isto é, nas palavras familiares o leitor parte da análise visual, nas palavras não familiares o leitor recorre à correspondência grafo-fonológica para ler a palavra.

Esta visão de leitura mais ampla engloba níveis linguísticos, psicológicos, emocionais que o leitor utiliza para “desconstruir” e construir de novo o texto, e é aqui que reside a importância dos modelos interactivos.

Contudo, os modelos interactivos recebem como crítica o facto desta visão de leitura mais ampla se aplicar a leitores competentes e não se aplicar a leitores em fase de aprendizagem da leitura. Nesta fase inicial “tornam-se um modelo de tipo ascendente, embora mais elaborado”. (Magalhães, 2006:78)

2.2. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura

“Se tu és diferente de mim,
não me diminuis, enriqueces-me.”
Saint-Exupéry

Quando se realiza a actividade da leitura são exigidas ao “sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas” que irão condicionar “quer o nível de descodificação quer o nível da compreensão da mensagem” (Rebelo, 1992:127).

Muitos dos alunos aprenderão a ler e escrever sem dificuldades, enquanto que outros enfrentarão dificuldades e necessitarão de ajudas adequadas para conseguirem ter sucesso. O conceito de dificuldades de aprendizagem tem sido objecto de estudo por parte de investigadores e estudiosos preocupados com a escola, na tentativa de explicar os factores ou a razão que interfere no sucesso escolar dos alunos, principalmente nas áreas da leitura, escrita e cálculo.

Consideramos importante fazer uma abordagem às dificuldades de aprendizagem em geral focando algumas definições de vários autores para depois nos centrarmos especificamente nas dificuldades de aprendizagem da leitura.

De facto, esta matéria tem requerido atenções especiais ao longo dos anos pelo que surgiram várias formas de abordar e explicar as dificuldades de

aprendizagem, não existindo uma definição comum por ser um grupo heterogéneo e difícil de definir.

Assim, as dificuldades de aprendizagem são consideradas um obstáculo que surge ao longo da escolarização, tendo grande impacto nos primeiros anos de escolaridade dado que é nesta fase que a aprendizagem da leitura e escrita tem um papel de relevo, capacitando os alunos com competências básicas e imprescindíveis para o seu desempenho e aprendizagens futuras (Rebelo, 1993). O baixo rendimento em actividades de leitura, escrita ou cálculo matemático é uma das manifestações mais frequentes nos alunos que aparentemente não está de acordo com a sua inteligência e oportunidades (Smith & Strik, 2001).

Para Smith (2001:15) as dificuldades de aprendizagem não se referem a um único distúrbio, mas a uma gama de problemas mais ampla podendo afectar qualquer área do desempenho académico. “Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças” são frequentemente complicados, pelos ambientes familiares e escolares.

Na perspectiva de Correia e Martins (2000) o termo dificuldades de aprendizagem tem dois sentidos: o lato (no qual se enquadram-se situações generalizadas de carácter temporário ou permanente que interferem no sucesso dos alunos) e o restrito (enquadra uma incapacidade ou disfunção que interfere na aprendizagem numa ou mais áreas escolares).

Fonseca (1976) considera que há “uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica.” Major e Walsh (1990) clarificam o termo dificuldades de aprendizagem nas crianças, com inteligência normal ou acima da média, que possam apresentar dificuldades escolares não se devendo a factores visuais, auditivos, motores ou emocionais.

Fonseca (1987), Rebelo (1993) e Garcia (1998) apontam a definição do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) como sendo a que tem mais consenso internacional ao dizer que

dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou insuficiências. (NJCLD, 1994, cit. por Cruz, 1999:58)

Correia (2004:371) refere Mckinney para reforçar a necessidade de se diferenciar dificuldades de aprendizagem e deficiência mental e cita a definição proposta pela Learning Disabilities Association of Ontário, Canadá, datada de 2001 que estabelece a diferença ao afirmar “as dificuldades de aprendizagem são discapacidades específicas e não discapacidades globais e, como tal, são distintas da deficiência mental.”

As dificuldades na aquisição da leitura estão relacionadas, normalmente, a uma “falha no reconhecimento, ou na compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio a sua compreensão.”(Zucoloto, 2002:157)

No processo de aquisição da leitura, as dificuldades de aprendizagem, e de acordo com Coelho (1991), surgem agrupadas da seguinte forma:

- Dificuldade na leitura oral - a criança confunde, troca, acrescenta ou omite letras e palavras devido à percepção visual e ou auditiva alterada que vão dar informações cerebrais distorcidas;
- Dificuldade na leitura silenciosa - a criança faz uma leitura lenta, dispersa-se, perde-se no texto, repete palavras ou frases devido a uma distorção visual;

- Dificuldade na compreensão da leitura - a criança enfrenta dificuldade em compreender o que está escrito, devido ao fraco vocabulário e pouca capacidade reflexiva;
- Dislexia - a criança tem dificuldade em aprender a ler, a identificar símbolos gráficos.

2.2.1. Dislexia

A questão da dislexia, como dificuldade de aprendizagem específica da leitura tem sido objecto de estudo por vários autores, não existindo uma definição universal. Cabe aqui fazer a distinção entre dislexia adquirida, sempre que os leitores tendo já adquirido a capacidade de ler, a perdem em consequência de lesão cerebral, e dislexia desenvolvimental/evolutiva quando a aprendizagem é lenta e às vezes incompleta para as crianças (Citoler & Sans, 1997). Do ponto de vista educacional, interessa-nos o conceito de dislexia evolutiva.

Assim, Cruz (1999) apoiado em Baroja, Paret e Riesgo (1993) diz-nos que a dislexia se refere “àqueles indivíduos que com nível mental normal, sem défices sensoriais manifestos e sem causa aparente, apresentam problemas na aprendizagem da leitura”(p.156). Já em 1984, Fonseca considerava a dislexia uma dificuldade de aprendizagem onde não se manifestava qualquer deficiência auditiva, motora, emocional e intelectual.

Rebelo (1993) com base em Critchley & Critchley, 1978, considera a definição longa mas clarificadora em tudo o que engloba a noção:

dislexia de desenvolvimento: um distúrbio de aprendizagem, que se manifesta inicialmente pela dificuldade em aprender a ler, mais tarde, por erros ortográficos e pela dificuldade em manipular palavras escritas, por oposição a palavras faladas. Tal condição é essencialmente cognitiva e, em geral, determinada geneticamente. Não é devida a deficiência intelectual, a falta de oportunidades socioculturais, a inadequação na técnica de ensino, a factores emocionais, ou a qualquer outro défice conhecido na estrutura cerebral. Representa, provavelmente, um défice específico de

maturação, que tende a diminuir à medida que a criança avança em idade, e é susceptível de melhoria considerável, especialmente quando se oferece ajuda remediativa apropriada, o mais cedo possível.

O mesmo autor refere a definição da “Fundação Dislexia” da Holanda que engloba a evolução que a noção foi adquirindo e que foi analisada por Dongen (1988) esclarecendo que “dislexia tem por objecto a leitura e a escrita, particularmente no que se refere a ligar letras a sons; guardar e ter disponíveis, na memória, letras e palavras; ler, compreendendo.” A sua existência é referida quando “há uma discrepância nítida entre os resultados esperados na leitura e os obtidos.” É diagnosticada em alunos que não têm deficiência intelectual, nem handicap visual, sem surdez ou hipoacusia, sem lesões cerebrais mínimas, sem distúrbios emocionais e sem problemas escolares. Consideram as causas internas manifestando-se a vários níveis: “processo de leitura; psicológico/cognitivo (distúrbio no funcionamento linguístico; perfil intelectual desarmónico); neurológico (hereditariedade do desenvolvimento neuromorfológico).” (op. cit:102)

Cruz (1999) citando Rebelo (1993) resume o termo dizendo que as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura se situam ao nível cognitivo e neurológico, não havendo consenso quanto à sua explicação, sendo para uns devida a dificuldades intrínsecas ao indivíduo e para outros as dificuldades são extrínsecas.

A dislexia, na perspectiva de Torres e Fernandes (2001) reporta-se às dificuldades de aprendizagem da leitura, manifestando-se na dificuldade de distinguir ou memorizar letras sozinhas ou agrupadas numa palavra, bem como as dificuldades na estruturação de frases, perturbando a leitura e a escrita.

As causas da dislexia são apontadas sob várias perspectivas. Fonseca (1984) e Rebelo (1993) apontam causas endógenas ou factores internos, relacionadas com o desenvolvimento sensório-motor, linguístico e cognitivo, e exógenas ou factores externos ao indivíduo, com enquadramento sócio-cultural, onde se inserem os currículos, os métodos, os materiais didácticos, a

motivação e também o ambiente familiar e o meio num sentido mais alargado.

Torres e Fernandes (2001) apontam as causas da dislexia a uma inter-relação entre factores neurológicos e factores cognitivos. No que respeita aos factores neurológicos, e com base em experiências, os indivíduos com dislexia revelam uma taxa de processamento inferior quer do hemisfério esquerdo, quer do hemisfério direito.

Relativamente aos factores cognitivos, os autores supracitados (baseados em Smith, 1983) destacam dois tipos de défices, os perceptivos, evidentes quando os estímulos são apresentados visualmente, e os relacionados com o processamento verbal, quando se pratica a leitura e estas crianças têm um baixo nível de compreensão podendo recordar com mais facilidade as letras que compõem as palavras do que o seu significado.

Vários autores citados por Rebelo (1993), ao logo dos tempos procuraram formar sub-grupos de disléxicos segundo algumas características mas também aqui não há consenso dada a dificuldade em formar grupos homogéneos. Segundo Harris (1982) e de acordo com o autor supracitado (p. 108) podemos dividir os disléxicos em quatro subtipos com problemas específicos:

1º tipo: (o mais comum): deficiente em aptidões gerais de linguagem, deficiência que se manifesta ao nível da percepção e discriminação auditivas, se traduz por vocabulário limitado, dificuldades de expressão verbal e escrita, memória auditiva e capacidade limitada de interligar fonemas: o QI verbal é inferior ao de realização.

2º tipo: com dificuldades em tarefas de percepção visual e víso-motoras; distúrbios víso-espaciais (confundindo esquerda-direita), lateralidade mista e evidenciando, por vezes, sinais leves de distúrbios neurológicos; comete erros de inversão; apresenta capacidades normais de linguagem, sendo o QI verbal mais elevado que o de realização.

3º tipo (Satz e Morris (1981) designaram-no “não-esperado”): aptidões cognitivas sem défices capazes de explicar o insucesso na leitura; talvez com problemas predominantemente ambientais (económicos, culturais, linguísticos, familiares, ambientais).

4º tipo (encontrado em alguns estudos recentes): compreensão verbal e vocabulário normais, mas fluência verbal deficiente; lendo em tarefas de nomeação; com dificuldade em segmentar palavras e em ligar fonemas a vocábulos.

Se as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura podem ser provocadas por diferentes causas, a nível educacional, a avaliação dos processos e operações que não funcionam adequadamente servirá para planificar, numa aproximação por inclusão, “uma intervenção educativa eficaz.” Não podemos esquecer que “nestas crianças, o tempo de aquisição será mais longo, mas as capacidades a adquirir são as mesmas.” (Citoler & Sans, 1997:122)

2.2.2. Deficiência Mental

As dificuldades de aprendizagem de leitura podem ter várias explicações como vimos anteriormente, e a tipologia das crianças é diversa: crianças com diminuição física (visual, auditiva ou motora), crianças com dificuldades de aprendizagem numa ou várias matérias e crianças com diminuição psíquica e por isso com limitações cognitivas face aos conteúdos escolares (Citoler & Sans, 1997). Neste último grupo incluímos a deficiência mental da qual faremos uma breve abordagem.

Ao longo da história da humanidade encontram-se referências a pessoas com atraso mental ou deficiência mental e a própria definição desta problemática tem sofrido alterações. Também se registam os contributos de estudiosos como Piaget e Vygotsky pois foram muito importantes para a compreensão do desenvolvimento das pessoas com deficiência. Segundo Silva (2004) baseado em Hodapp, Burack e Zigler (1998) as sequências de desenvolvimento proposta por Piaget foram testadas em pessoas com deficiência mental a partir de 1940, registando-se que estas crianças procediam em sequência idêntica às outras com inteligência média. Vygotsky colocou o foco sobre como as crianças se desenvolvem e como é que esse desenvolvimento é alterado.

Alonso e Bermejo (2001) englobam na deficiência mental “uma ampla categoria de pessoas que têm em comum uma realização fraca nos testes de inteligência, nas aprendizagens escolares e na vida, e que demonstram incompetência para gerir os seus próprios assuntos com independência.”(p.1)

Consideramos oportuno apresentar a definição de inteligência que, segundo Sainz e Mayor (1989) referido por Pacheco e Valencia (1997:210), é a “capacidade para aprender, capacidade para pensar abstractamente, capacidade de adaptação a novas situações.” Acrescentam ainda que é um “conjunto de processos cognitivos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social...”

Embora existam várias correntes para designar o grau de deficiência mental, as concepções psicométricas, baseadas em testes de inteligência, são as que mais se impuseram ao utilizarem o conceito de QI (Quociente Intelectual), introduzido por Stern e “é o resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão IM (Idade Mental) pela IC (Idade Cronológica)” (Pacheco & Valencia,1997; Alonso & Bermejo, 2001).

Com base neste conceito, a Associação Americana para a Deficiência Mental e a Organização Mundial de Saúde (OMS) consideram a existência de quatro níveis ou graus de deficiência mental, com base nas escalas ou teste de inteligência de Stanford-Binet e o de Cattell (Morato, 1995).

NÍVEIS	QI (STANFORD-BINET E CATTELL)
Ligeiro	67 - 52
Moderado	51 - 36
Grave	35 - 20
Profundo	19 - <19

Apesar da fundamentação denotam-se dificuldades em explicar as diferenças entre os indivíduos resultantes da aplicação dos testes por “estes não explicarem a natureza que envolviam as diferenças de aptidões” (Morato, 1995:21).

Nos anos 90 há uma alteração de paradigma devido aos avanços na investigação e práticas profissionais. Vigotsky (1978) introduz o conceito de “zona potencial de desenvolvimento” (Morato, 1995) e a Associação Americana de Deficiência Mental procura desenvolver a definição, classificação e os sistemas de apoio (Alonso & Belmejo, 2001).

A discrepância entre idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona de seu desenvolvimento [...]. Essa medida dá-nos uma pista mais útil sobre a dinâmica do progresso cognitivo do que aquela que nos é fornecida pela idade mental. (Vygotsky, 1998: 128-129)

O atraso mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de competência de adaptação: comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre e trabalho. O atraso mental deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade. (Luckasson e tal, 1992:1 citado por Alonso & Bermejo, 2001)

Com uma abordagem mais dinâmica, esta nova definição valoriza o funcionamento do indivíduo no presente. A avaliação, feita por uma equipa multidisciplinar, incide no funcionamento intelectual e nas limitações nas competências adaptativas. Ao ser traçado o perfil do indivíduo são definidos os apoios (recursos ou estratégias) que promovam a sua independência, produtividade e inclusão na comunidade (ibidem).

As práticas educativas alteram-se e com base no desempenho actual do aluno, determinam-se os apoios necessários, elaboram-se programas individuais reflectindo as necessidades dos alunos. As crianças com diagnóstico de deficiência mental não apresentam características todas iguais, mas o atraso de desenvolvimento global, na perspectiva de Pacheco e Valência (1997), constitui um entrave no percurso escolar normal. A problemática dos comportamentos desajustados é obstáculo na construção do ambiente de aprendizagem, de trabalho ou convivência (Alonso & Bermejo, 2001). Nielsen (1999) salienta o baixo rendimento da memória a curto prazo

comprometendo a aquisição de competências. A estratégia passa pela repetição e reformulação para poderem ser assimiladas.

Privilegiando, essencialmente as aprendizagens concretas, a intervenção ao nível educativo assenta nas áreas fortes, nas capacidades de aprendizagem de cada um “para evitar que os objectivos educativos não sejam nem exigentes, aponto de o aluno não poder atingi-los, nem tão simples, que não favorecem ao máximo o desenvolvimento das suas capacidades”. (Pacheco & Valência, 1997:218)

Na opinião de Nielsen (1999), devem favorecer-se as tarefas práticas diminuindo os trabalhos escritos e defende

A existência de um centro de aprendizagem que apresente actividades de grande interesse para eles. Este centro poderá ser criado num dado espaço da sala de aula. Pode ser concebido tomando por referência uma necessidade particular, comum a todos os alunos, constituindo assim um espaço em que todos podem finalizar os seus trabalhos, de acordo com o seu próprio ritmo”. (p.51)

Tal como já se referiu anteriormente, é trabalhando os comportamentos adaptativos nas várias áreas e numa perspectiva de transição para a vida activa, favorecendo os trabalhos com sequência repetitiva que estes indivíduos experienciam uma sensação de sucesso e se tornam produtivos como membros integrais da sociedade (Nielsen, 1999).

3. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SALA DE AULA

“O jogo com as palavras, sonoridade e sentido, toda a actividade lúdica e poética que use a linguagem como objecto e meio de expressão constitui uma sobrevivência do princípio do prazer, da manutenção da gratuidade contra o utilitarismo.”

Marina Yaguello in *Alice no País da Linguagem*

Se entendermos a leitura como uma descoberta em que as palavras ganham vida, emoção, prazer, estabelecendo relações dentro de contextos e

partilha de vivências, então a escola, a sala de aula é o local privilegiado para a sua existência.

De facto, a leitura é um instrumento necessário na construção das aprendizagens mas também proporciona a ampliação de horizontes e aquisição de cultura geral e desenvolve o espírito crítico. A vida escolar baseia-se num processo social de construção de saberes, de interações com pessoas, ideias e acontecimentos. A escola é responsável sobretudo pela formação de leitores. O livro tem que fazer parte integrante da vida da sala de aula. O desafio passa por criarmos as condições especiais para facilitar e intensificar a aproximação do aluno com o livro. A criação de um ambiente agradável e afectivo no contacto e exploração do livro, a realização de actividades frequentes e atractivas que captem o interesse dos alunos e a existência da uma biblioteca escolar são factores determinantes na relação aluno-livro.

A existência dos livros na sala de aula/escola tem que ir muito para além dos manuais escolares e da hora do conto. Os livros devem estar ali, ao lado, como um companheiro. Quando os alunos precisam deles, eles aí estão prontos a serem usados: para procurar informação, para servirem de inspiração, para contar histórias, para descontraír, tirar dúvidas, viajar, imaginar, sonhar, rir, mas sobretudo para treinar. A leitura treina-se, pratica-se e assim, desenvolvemos a capacidade de entender, de compreender, enriquecemos o vocabulário e estabelecemos uma relação de prazer com o livro. Como diz Sim-Sim (2007:7-8) ensinar a ler é também dar às crianças as ferramentas necessárias para “estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes”. Na opinião desta autora, os factores atrás referidos são ingredientes que irão determinar a construção de um leitor.

Mas existem outros não menos importantes e referimo-nos ao exemplo que as crianças recebem dos adultos. A criança também se desenvolve por imitação. Se uma criança vive num ambiente rico de livros, em que há gosto pela leitura e que a leitura faz parte do dia-a-dia, então, o adulto pode ser um modelo que desperta o interesse na criança, a admiração e uma atitude

positiva face à leitura. Neste ponto há uma partilha de responsabilidade pela escola e família. A este propósito Joaquim Azevedo (1998:17) afirma: “As crianças também crescem por imitação e ninguém imita o que não vê e sente da parte dos adultos” e considera fundamental o papel da escola, em particular do 1º ciclo, na construção dos “alicerces desse grande empreendimento humano que é a capacidade de ler”. Opinião partilhada com Bastos G.T.M.L. (1991) que considera o período de escolaridade uma oportunidade única para o implemento e desenvolvimento dos interesses e hábitos de leitura atribuindo extrema importância às atitudes e acção da escola face ao livro e à leitura.

A função do professor é pois muito complexa. Ao proporcionar uma “aprendizagem funcionalmente diversificada da leitura” (Bentolila, 1991:14) o professor é o mediador afectivo entre a criança e o livro, o texto, a história, o conto, escrito ou oral. É este clima afectivo, gerado em redor da leitura, que torna esses momentos prazerosos, com grande sensibilidade e ternura, favorecendo os hábitos de leitura. Sendo o professor o responsável pelo processo educacional, o aluno não deve ser um ser passivo. O trabalho do professor consiste em tornar o aluno um ser activo, capaz de criar, compreender, analisar, ser crítico, participando no processo educativo e na vida escolar.

Beltrán e Tellez (2000) relacionam a ideia de um bom leitor ao hábito de leitura e ao prazer, à capacidade de adaptabilidade dos diferentes objectivos da leitura, mas também aquele que compreende correctamente um texto, capaz de interpretar ideias que não estão explícitas, que retira a informação que necessita e que consegue ter uma atitude crítica face ao que o autor escreveu.

Se a escola, o professor, conseguir transmitir o gosto pela leitura aos alunos, então podemos afirmar que é o seu próprio interesse que os motivarão a fazer outras leituras que irão satisfazer as suas necessidades a qualquer nível pois, como diz Piaget (1996:84), tanto os adultos como as crianças “só executam alguma acção exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de

As narrativas fazem parte da vida humana englobando a linguagem oral e escrita, potenciam a sua compreensão. De acordo com Hardy (1977), citado por Mcewan e Egan (1998:9) “sonhamos narrando, imaginamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, focamos, aprendemos, odiamos e vivemos por meio de narrativas.”

Ainda relativo à estrutura do texto, Giasson (1993) diz que está associada ao modo com o qual as ideias são organizadas no texto, no que respeita ao conteúdo, tema e conceitos abordados.

As narrativas, na literatura infantil, são dinâmicas, activas, com novidades, peripécias, situações imprevisíveis. A narrativa é importante na construção das primeiras representações verbais (Piaget, 1975 cit por Pontes, 2005). A linguagem não acompanha só a acção mas reconstitui uma acção passada. A palavra deixa de ser parte do acto para se tornar uma reconstituição do passado, com a função de representação e comunicação. Deste modo, a narrativa é entendida como uma actividade significativa de reconstituição, representação, além de um recurso da comunicação, caracterizando uma acção do pensamento (Pontes, 2005).

Tolckinsky (1990), citado pela autora atrás referida, considera que a narrativa ao expressar os acontecimentos inseridos em contextos lógicos, influencia a organização que o indivíduo faz das suas vivências com base em acontecimentos envoltos de emoção, dando essa mesma organização contributo para prolongar a experiência na própria memória.

Neste sentido, Sardinha (2008) refere que “as narrativas, pela sua estrutura discursiva a quem Stein (cit. por Giasson, 2000) chamou “a Gramática da Narrativa”, podem desenvolver nas crianças mecanismos de compreensão e, conseqüentemente, procedimentos metacognitivos considerados fundamentais para a hierarquização do discurso na mente do ser humano.” Refere também a importância da narrativa, pela sua estrutura, no contexto pedagógico, “através quer do seu próprio esquema, quer através das noções de gramática da narrativa.” Aponta os modelos de Kintsch e Van Dijk (1978) por considerarem “a compreensão de um texto como um processo que

se divide em várias etapas: a análise perceptiva do discurso; a identificação das palavras; a análise sintáctica do discurso; a análise semântica do discurso; a identificação da macroestrutura; a análise funcional do discurso.”

Deste modo, a narrativa é utilizada para desenvolver a capacidade de compreensão dos textos escritos e baseia-se em três conceitos fundamentais:

- **microestrutura**, identificando as ideias expressas no texto, organizadas entre si de forma hierárquica;
- **macroestrutura**, correspondendo a um nível global de descrição para além da estrutura semântica linear do texto; implica uma coerência global, havendo uma unidade que assegura a ligação entre as partes que o constituem;
- **superestrutura**, é constituída por categorias regidas por um conjunto de regras que definem a ordem de sucessão.

A gramática da narrativa, estudada por vários autores, entre eles Denhière (1984) cit. por Giasson (1993), identifica-se com o modelo referido ao nível da superestrutura, porque podemos encontrar um elevado número de elementos comuns que compõem a narrativa, organizados da seguinte forma:

1. Exposição - situação inicial
2. Acontecimento desencadeador
3. Complicação
4. Resolução
5. Fim
6. Moral

Esta concepção de narrativa, supõe a enunciação de um discurso que se desenvolve segundo um princípio lógico de estruturação, que impõe uma sucessão de causa-efeito, onde as acções se desenvolvem com vista a uma finalidade. Podemos dizer que o texto narrativo é um texto fechado segundo um princípio organizativo que conduz a um fim. É esta organização hierárquica, bem estruturada, que de acordo com Goodman (1984, citado por Sardinha, 2006) irão possibilitar o desenvolvimento de mecanismos de “adivinhação”, muito importantes ao nível da estrutura cognitiva geral do leitor (Sardinha, 2005).

Toda esta estrutura narrativa é fundamental para a compreensão da leitura (Kato, 1986) proporcionando ao leitor uma relação com o real, uma vivência que se traduz no prazer, gosto e significado no acto de ler facilitando, provavelmente a sua formação enquanto leitor.

Segundo Sardinha (2008,n.p.) se tivermos

em conta os benefícios da narrativa ao nível da motivação para a leitura, bem como 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.

Sim-Sim (2007:37) refere que “o grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor e no ouvinte”. Salienta que a estrutura da narrativa, na versão oral, adquirida precocemente (4/5 anos) e as emoções gratificantes que as narrativas provocam são factores que geram o gosto por este tipo de texto e levam à compreensão dos mesmos.

Explorar a compreensão dos textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimento, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto (Sim-Sim, 2007:37).

É com estes fundamentos que as obras seleccionadas para trabalhar com os alunos se enquadram na estrutura da narrativa por considerarmos, também, que contribuirão para melhorar a compreensão e motivar para a leitura de outras obras.

“Diz-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu lembrar-me-ei.
Envolve-me e eu aprenderei.”
Provérbio chinês

Capítulo II

1. ANIMAÇÃO DE LEITURA

Os livros possibilitam-nos organizar as mais variadas e diversificadas actividades. Porém, as actividades ou a animação só por si não formam leitores mas permitem à criança o contacto com o livro de uma forma menos formal.

É criando estratégias de animação que estimulamos a criança para o prazer da leitura. A animação de leitura, incorporada no quotidiano da escola, e não um acto isolado, fomenta na criança uma dinâmica positiva face à leitura e a toda a envolvência que a rodeia. O simples contacto com o livro pode desencadear o desejo de ler. Só se deseja se não houver imposição, mas sim por contacto, imitação ou sedução. A melhor maneira de provocar o contacto é dar o exemplo.

Cabe aqui distinguir leitura e animação de leitura. Bastos (1999) refere-se à leitura como um acto individual, livre, voluntário e silencioso, enquanto que considera a animação de leitura um acto colectivo, social, orientado, festivo e com carácter lúdico. A mesma autora coloca a ênfase na variedade de experiências, na troca de conhecimentos e no entusiasmo do animador para que as crianças vivam o prazer da leitura.

Para impulsionar a criança a ler, o livro tem que ser significativo para ela, enquanto leitor, ter relação com as suas vivências, gostos, problemas. Deve transportá-la para o mundo do imaginário, da fantasia, da aventura, do conhecimento.

As actividades de animação de leitura encerram em si mesmas todas as vertentes dos mundos mágicos: sonho, imaginação, criatividade, viagens, fantasia e, favorecem na criança o conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia. Envoltas num clima de mistério, de descoberta, de surpresa, transmitem o prazer e a alegria de ler e, ao mesmo tempo levam-nos a descobrir o prazer e a alegria nas leituras que nós próprios fazemos.

De acordo com Diaz (1997) há três factores que aproximam os jovens dos livros:

- **Necessidade pessoal ou curiosidade** - A simples curiosidade ou porque advem de si uma necessidade de encontrar algo nos livros;
- **Exemplo** - é importante que as pessoas que convivem com o aluno lhe transmitam experiências de leitura e partilhem com ele o seu interesse por ler;
- **Expressão** - O aluno deve ter acesso a formas de expressar as suas leituras e ter reconhecimento pela actividade desenvolvida.

Neste sentido, Costa (2007:3) cita Juan J. L. Fernández (2006:67) ao indicar para a animação de leitura, quatro objectivos:

- Possibilitar que a criança não leitora - ou pouco leitora - descubra o livro;
- Ajudar a passar da leitura passiva para a leitura activa;
- Desenvolver na criança o prazer de ler;
- Ajudar a descobrir a diversidade de livros.

E, considera que

existem livros de todo o tipo, uns contam verdades que não queremos ouvir, outros contam mentiras que escutamos com a maior das atenções. Existem livros esgotados de tantos anos de existência e outros que de tão novos que são parecem querer saltar a todo o custo das estantes. Podemos encontrar livros com letras e frases, livros com imagens, livros adaptados, livros com diferentes cheiros e sabores, livros grandes e pequenos, curtos e extensos, livros acabados e por acabar. Livros são ferramentas essenciais para trabalhar os sentidos. (Costa, 2007:3)

Nesta perspectiva, a criança vive o livro como um ser animado com o qual pode estabelecer uma relação afectiva utilizando o sentido que mais lhe apetece. Na opinião de Manzano (1985) “a criança é capaz de criar a sua própria linguagem, em que os gestos, a mímica e o movimento ocupam um lugar tão importante como a palavra.” Assim, ao mesmo tempo que se cultiva a capacidade de leitura e a expressão oral, é também muito importante estimular as capacidades relativas à linguagem de acção: expressão corporal, gestual, mímica e dramatização.

Segundo Teixidor (2005) toda a sedução tem as suas estratégias e truques. Para atrair o leitor temos que saber se o texto encerra em si algo que possa

dialogar com ele próprio, de modo activo e participativo. Os livros devem acolher o leitor e não repeli-lo.

O mesmo autor refere que o prazer da leitura só se produz quando o acto de ler se converte numa criação, num acto produtivo, quando o livro põe em jogo capacidades do leitor.

A animação de leitura terá sempre como meta educar a criança/jovem para a leitura.

A animação de leitura não pode ser vista como uma moda ou uma tendência actual.

Animar a leitura é despertar o prazer de ler, é facultar ao aluno as ferramentas necessárias para conhecer o mundo que o rodeia. Hoje vivemos rodeados de imagens na televisão, na publicidade. Mas são as palavras que nos ajudam a compreender o mundo. (AANIM, 2008)

É responsabilidade da escola formar leitores e, num sentido mais amplo, suscitar o prazer de ler levando a criança de uma forma voluntária a utilizar parte do seu tempo na leitura.

As actividades de animação de leitura renovam-se a cada momento porque sendo entendidas como actividades colectivas (Bastos, 1999) há necessidade de conhecer a dinâmica do grupo, os seus interesses e também o espaço.

Através das actividades de animação de leitura procuramos que a criança aprenda a ler, adquira o hábito de leitor, tenha prazer na leitura de um livro como noutra qualquer actividade. Seduzir a criança/aluno para o jogo da leitura é o melhor caminho para a disciplina da leitura (Teixidor, 2005), sendo que, se por um lado procuramos que seja um acontecimento de satisfação, de entretenimento, de subjectividade, não podemos esquecer que ler implica concentração, conhecimento e trabalho intelectual.

As estratégias de animação de leitura possibilitam que se estimule a aprendizagem, a memória, o conhecimento e o pensamento. Estes requisitos são fundamentais para criar um bom leitor e mantê-lo.

2. TÉCNICAS/ESTRATÉGIAS DE ANIMAÇÃO DE LEITURA

A animação de leitura sendo um acto socializador, um acto colectivo, como já dissemos atrás, implica uma variedade de estratégias como a leitura em voz alta (professor e alunos), momentos de partilha, debate em grupo e até elaboração de textos diversos sobre as leituras feitas (Bastos 1999). A autora valoriza as experiências e a troca de conhecimentos. Considera que o animador deve ser um entusiasta e recorrer a uma diversidade de estratégias.

Osoro (2005) considera que na implementação de qualquer estratégia há uma conjugação de vários factores: a escolha do livro, o grupo de alunos, o nível de leitores, o carácter voluntário, hora e lugar da realização. Para a autora a concretização dos objectivos passa por uma boa programação e continuidade das actividades.

Apresentamos algumas estratégias/técnicas de animação, de acordo com as orientações do Plano Nacional de Leitura e outros autores (...), poderão ser desenvolvidas nos espaços escolares (sala de aula, biblioteca escolar, sala polivalente...) ou extra-escola (biblioteca municipal, salas multiusos...).

Da pesquisa que fizemos, destacamos as seguintes técnicas de animação: narração oral de contos e histórias tradicionais, leitura em voz alta (com ou sem suporte de imagens), expressão dramática, teatro de fantoches, marionetas e de sombras, música e suporte informático. Explicitaremos cada uma destas técnicas.

2.1. Narração Oral

Contos

Era tradição ouvir contar histórias em família: os mais velhos para os mais novos. Este uso é pouco frequente nos nossos dias. O acto de ouvir contar histórias propicia às crianças um enriquecimento pessoal.

É o jardim-de-infância e a escola que hoje têm essa função ao mostrar às crianças os enredos, os problemas e soluções, as personagens que pertencem

a cada história, o real e o fantástico, experiência enriquecedora e importante para a aprendizagem da leitura (ME-PNL, 2006).

O contador de histórias tem que se adaptar ao seu público e saber adequar-se às diversas situações mantendo-o atento e curioso, criando suspense e/ou envolvendo as crianças no próprio relato. Pode-se pedir que repitam frases, façam gestos, emitam sons tudo de acordo com a narrativa. Por seu lado, esta “mesma narrativa terá que apresentar cambiantes conforme a idade das crianças e as características dos vários grupos” (ME-PNL, 2006).

Gomez (2006) realça o potencial didáctico do conto popular no desenvolvimento da criança, e aponta algumas possibilidades pedagógicas:

- será o primeiro contacto com a linguagem literária; facilitará o desenvolvimento da sensibilidade e imaginação facilitando a verbalização das suas emoções;
- as crianças projectam inquietudes, medos, angustias ou outros sentimentos nas personagens com quem se identificam;
- aumenta a compreensão e o vocabulário e favorece o contacto da criança com o universo simbólico;
- contribui para o desenvolvimento da lógica infantil: a criança percebe o que acontece desde o princípio até ao final e as consequências dos actos;
- satisfaz o desejo de saber, proporciona aprendizagens de uma maneira concreta, atractiva e acessível;
- prepara para a vida, contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano;
- é um meio privilegiado para estabelecer uma relação afectiva e de confiança entre o contador e os ouvintes;
- ajuda a criança a ser disciplinada e atenta: desenvolve a capacidade de escutar.

Para esta autora, o conto popular exige ser contado porque a sua origem exclui que seja lido. Contudo, o contador ou animador deverá ter alguns cuidados para fazer uma boa narração oral.

2.2. Histórias Tradicionais

Transmitidas oralmente de geração em geração foram registadas por escrito por vários autores. Nas histórias tradicionais incluem-se lendas, fábulas, contos populares, lengas-lengas. “Além de serem um poderoso suporte cultural e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos de imaginação de sucessivas gerações” (ME-PNL, 2006: 8).

As histórias tradicionais primam “pela clareza e pela nitidez da estrutura da narrativa bem como pela definição das personagens” (ME-PNL, 2006: 8). Sendo histórias de fácil compreensão, podem ser contadas às crianças desde cedo, e, possibilitam a realização de vários tipos de actividades nas aulas.

Embora muitas histórias tradicionais possuam várias mensagens e algumas até complexas, não é aconselhável fazer essa descodificação. De acordo com o documento do Ministério da Educação supra citado, as histórias tradicionais valem pelo que contam e pela surpresa que provocam nos ouvintes.

2.3. Leitura em Voz Alta

Ler em voz alta é uma actividade que vai muito para além da verbalização do texto. Ler em voz alta só adquire sentido quando é entendido como uma situação de comunicação oral em que alguém deseja transmitir o que diz o texto a um determinado receptor (Osoro, 2005).

Esta actividade requer técnicas que passam pelo imprescindível trabalho de corpo e voz. Podemos dizer que ler em voz alta engloba componentes verbais (respiração, colocação da voz - entoação e intensidade, ritmo e dicção) e componentes não verbais (postura, mímica, gestos e movimento).

Assim, a leitura em público é uma actividade interpretativa, de apropriação do texto, que envolve o corpo e a voz como meio de melhorar a compreensão e fruição do texto lido. Para ler em público a pessoa toma consciência da disponibilidade física e psicológica que necessita para estar exposta perante os outros e conseguir transmitir a mensagem que se propõe.

A leitura em voz alta traz enormes benefícios tanto para o leitor como para o ouvinte. Para as crianças ler em voz alta é muito importante porque os incentiva a praticar a leitura e a tornarem-se leitores por si mesmos (Osoro, 2005).

Esta autora, baseia-se em Rolling Readers USA para enumerar os benefícios da leitura em voz alta para as crianças proporcionando-lhes

- o desenvolvimento da imaginação;
- a aplicação de conhecimentos conceptuais (cor, forma, sons, letras, números...);
- o desenvolvimento da curiosidade e capacidade crítica e seus próprios interesses;
- informação e compreensão do mundo
- o aumento da concentração porque ao escutar a criança aumenta a compreensão;
- a aquisição de vocabulário novo que melhora a sua capacidade de autoexpressão;

Na sua opinião, Osoro diz que a leitura em voz alta também permite:

- **articular o texto com a própria experiência** - cada ouvinte atribui significado ao texto ao relacioná-lo com experiências pessoais ou conhecimentos sobre o tema;
- **partilhar experiências** - o intercâmbio entre as pessoas permite a partilha de experiências;
- **discutir e opinar** - as personagens e as situações dão origem a diversas interpretações que possibilitam um debate enriquecedor;
- **aceder a obras** - as crianças têm acesso a obras que sozinhos não teriam;
- **aumentar a autoconfiança** - todos podem intervir sem se sentirem pressionados ou sancionados;
- **fomentar a reflexão** - o debate favorece uma atitude reflexiva e saber escutar.

A leitura em voz alta oferece-nos a possibilidade de, ao recorrermos às várias técnicas, tornar um texto interessante para quem ouve e a comunicação mais eficaz. Contudo não podemos descurar a criação de um ambiente propício a essa mesma leitura.

A leitura também pode ser feita forma dialogada possibilitando às crianças distinguir as intervenções das personagens. Pode ser considerada a primeira abordagem interactiva que se poderá aplicar na dramatização.

Uma outra forma de dinamizar a leitura em voz alta é fazê-la com acompanhamento de imagens. A este propósito Colombo (s.d.¶8) cita Camargo (1995: 16) para dizer que “Ilustração é toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc.” O mesmo autor refere que as ilustrações, recursos gráficos variados, materiais diversos e estilos diversificados ajudam a prender a atenção do leitor e do ouvinte ao mesmo tempo que abre portas para o universo mágico e misterioso da leitura, resultando em inúmeras e importantes aprendizagens. Assim, a leitura é muito mais do que um simples acto de descodificação, é compreensão, interpretação tanto do texto escrito, como de sons e imagens. Como diz Ana no seu *blog* «fadadacaixinhademusica» a ilustração, a imagem estabelece uma interacção com o texto. As narrativas verbal e visual devem coexistir de forma harmoniosa resultando uma maior interligação entre ambas.

A leitura feita com o suporte de imagens possibilita à criança variadas formas de aprendizagem e torna-se importante porque

As formas e as palavras transgridem suas categorias para brincar e saltar, levando o leitor ora para o universo da visualidade, ora para o universo da verbalização, ou mesclando tudo num jogo entre linguagens.

Na estrutura do texto de literatura infantil percebe-se que, em determinados momentos, a imagem antecipa sentidos revelados pela palavra, em outros, mostra sentidos paralelamente, tratando de aspectos não explicitados pelo sistema escrito; por vezes, apenas confirma as palavras, por outras, orienta a leitura, (Ramos; Panozzo, 2006: 11 cit. por Colombo, s.d).

2.4. Expressão Dramática

A dramatização, na escola, possibilita aos alunos experiências educativas que lhes permitem desenvolver a expressividade e criatividade de uma forma singular. A dramatização conjuga em si mesma diversas actividades educativas como o uso da palavra, o gesto, o movimento, a música e a imagem (Borrás, s.d). Ao ser uma actividade realizada em grupo tem como finalidade promover a participação de todos, favorecendo a socialização, a desinibição (principalmente dos alunos mais tímidos), a comunicação oral e corporal e a imaginação.

A dramatização de uma história é uma mais valia na transmissão de conteúdos e facilitadora na aquisição de conhecimentos, podendo facultar experiências de âmbito histórico, cultural ou outros acontecimentos.

Ao participar na dramatização, a criança entra no mundo do faz-de-conta, da fantasia e imaginação. Os adereços, as roupas, os disfarces, as máscaras oferecem-lhe a liberdade de encarnar a personagem sem medos, de ser o outro e ultrapassar alguns obstáculos como timidez ou vergonha. As crianças gostam dos jogos de expressão dramática e, sempre que possível, devem poder participar na confecção e elaboração dos materiais e cenários a utilizar.

A dramatização, enquanto técnica de animação de leitura, aproxima os alunos do livro, da história; favorece a memorização, desenvolve a leitura, a coordenação, o vocabulário, o uso da voz, o ritmo e noções temporais. Nesta actividade, a criança participa no seu todo ao mudar a forma de vestir, falar, movimentar, expressão facial e corporal, convertendo-se na personagem que vai interpretar e para a qual criou o seu próprio código.

Mas a criança, enquanto espectadora também beneficia com a dramatização. A expectativa criada, a curiosidade, o espaço e toda a envolvimento criam nela uma predisposição para aprender e estar atenta. Identifica-se com uma personagem, elege o seu herói, interioriza a mensagem, interpreta a história e faz analogias com as suas vivências.

Atrevemo-nos a dizer que, na dramatização, a criança está de corpo e alma.

2.5. Teatro de Fantoques, Marionetas e de Sombras

O teatro de fantoches também se enquadra na dramatização com todas as vantagens já enumeradas. Porém há que destacar uma diferença: no teatro de fantoches, marionetas e de sombras a personagem é interpretada por um boneco. A criança ou o animador manipulam o boneco com as mãos e emprestam-lhe a sua voz.

Esta forma de teatro é uma comunicação visual que dá expressão e movimento às representações de pessoas, animais ou objectos. A vivacidade e o poder de comunicação são características fundamentais do fantoche, que o animador utiliza para estabelecer ligação entre as personagens e o público. Os fantoches são uma fonte inesgotável para atingir os mais variados objectivos educacionais. Contribuem para desenvolver a imaginação, pensamento crítico, linguagem em todos os seus aspectos, responsabilidade, socialização, aumentar o seu conhecimento e atitudes positivas (Blois, 1967; Machado, 1970).

As histórias para fantoches são de acção rápida, diálogos curtos e há poucas personagens em cena. As histórias podem ser adaptadas e simplificadas de acordo com o público a que se destinam. Também podem ser as próprias crianças a criarem a história ou a participarem na sua elaboração. O teatro de fantoches possibilita várias actividades que entusiasmam e dão prazer a quem trabalha atrás do palco como a quem assiste.

Os fantoches, as marionetas e as sombras são diferentes entre si quanto à confecção e manipulação. Os fantoches são bonecos, simples de manipular. O animador introduz a mão nas costas do boneco de maneira a que os dedos médio e polegar façam de braços e o indicador faça movimentar a cabeça. A marioneta é um boneco de corpo articulado movido por fios ou arames, presos à cabeça, mãos e pés atados geralmente a duas peças de madeira cruzadas que o animador movimenta consoante pretenda que a marioneta ande, baixe

a cabeça, dance ou outro qualquer movimento. O teatro de sombras são silhuetas recortadas em cartão, movimentam-se atrás de um pano branco sobre o qual incide um foco de luz projectando a sombra num ambiente que se pretende escuro.

No teatro de fantoches, de marionetas e de sombras a criança não expõe o seu corpo. Esconde-se atrás do boneco, da personagem a quem dá voz. Isso permite-lhe expressar-se livremente, revelar o que sente, viver num mundo mágico, do faz-de-conta, no qual ela imagina, recria e interpreta histórias ou acontecimentos (Blois, 1967; Machado, 1970).

2.6. Música

A música está presente na vida de todos nós com maior ou menor intensidade. A música tem um papel importante no desenvolvimento global do indivíduo e é um facilitador da aprendizagem e socialização. A criança sente o ritmo, a harmonia e o sentimento que a música transmite. Associar a música a outras actividades como por exemplo a dança, a poesia, o jogo musical dramático, a dramatização ou a leitura, permite uma melhor aquisição de conhecimentos e aprendizagem comportamental.

Ongaro, Silva e Ricci (2006) citam Faria (2001:24) ao referirem que a música esteve sempre presente na vida dos seres humanos e por isso também “está na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”.

A infância é uma fase especial para desenvolver a imaginação e a fantasia, para fazer descobertas e explorar sonoridades. A poesia, a leitura e declamação de poesia, ensina-nos a brincar com as palavras, com a sua sonoridade e ritmo, com o seu significado (pluralidade de significados) e sua visualidade, imagens que nos sugerem. Trabalhar a palavra através da música, da expressão corporal, da interpretação, da dramatização, da ilustração, é desenvolver nas crianças potencialidades e dar-lhe oportunidade de um contacto prazeroso com o universo poético.

O jogo musical dramático, segundo Santana (2006:54), revela-se um instrumento eficaz no processo de desenvolvimento da criança. Fomenta a expressividade, a criatividade, a consciência de valores e promove o seu relacionamento social. “As actividades em grupo unem as suas acções num objectivo comum” e permitem-lhe “igualmente uma melhor aquisição de conhecimentos e adaptação ao meio, oferecendo-lhe excelentes meios de expressão e projecção das suas fantasias, emotividade e sensibilidade”.

O uso da música nas actividades de leitura, dramatização e nas histórias musicais ou musicadas revela-se um suporte importante na mensagem e na comunicação com o público. A autora atrás referida relata uma experiência, com crianças portadoras de deficiência, numa história musicada e diz-nos que “aos poucos, e de acordo com o que a música transmitia ao grupo, os gestos tomaram forma e as personagens revelaram-se”.

Os efeitos sonoros também são fundamentais para um melhor desempenho e autenticidade da representação como por exemplo o cantar dos pássaros, o ruído das patas dos animais, o vento, o trovão, o sino entre outros.

A música abrange “quase todos os aspectos do desenvolvimento, toma uma grande variedade de formas. Reguladas segundo os objectivos, as idades e os meios de que se dispõe” (Santana, 2006:54), tomam um lugar privilegiado nas actividades interactivas de leitura ajudando a criança na aquisição de linguagem, facilitando a aprendizagem e a recordação de informação.

2.7. Suporte Informático

As novas tecnologias trazem novas formas de trabalhar, recriar ou transformar nomeadamente no que respeita a actividades no âmbito da leitura. Surgem como uma oportunidade de a criança conhecer novos livros através de uma experiência gratificante, cheia de emoções que rompe com a rotina.

A estratégia de contar uma história ou ler um livro com acompanhamento de diapositivos, cujas imagens destacam partes representativas, dá ao audiovisual um carácter quase mágico. Do recurso a ilustrações, ao livro

digital ou a actividades com software e hardware específicos é possível tornar a leitura mais atractiva possibilitando novas experiências e captando a atenção dos alunos. À audição da história junta-se a visualização das imagens reforçando conteúdos e valores como por exemplo sentimentos, emoções, vestuário, natureza ao mesmo tempo que apreciam o valor estético e narrativo. No PNL, o Ministério da Educação valoriza a utilização das novas tecnologias e da informação *on-line* como meio para novas experiências de leitura e de escrita.

"Os dias que nos dão felicidade, dão-nos a sabedoria"

John Maasefield

Capítulo III

1. ESCOLA INCLUSIVA

Vários são os autores, bem como documentos legislativos, que se têm referido à importância da construção de uma escola para todos os alunos - uma escola inclusiva.

A filosofia de escola inclusiva tem como princípio a valorização da diversidade, encarando-a como um factor enriquecedor de um grupo, procurando maximizar as capacidades da escola para que todos sejam ajudados, sem excepção. As necessidades educativas especiais fazem parte da escola de todos, são parte integrante da escola (Ainscow, 1998) e as respostas que encontramos para alguns podem também beneficiar outros, contribuindo para o aperfeiçoamento das escolas.

A inclusão escolar opõe-se à escola tradicional, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado, trabalha com a diferença dando-lhe significado, funcionalidade e procura o desenvolvimento e a qualidade para todos os alunos.

A educação inclusiva consiste, segundo Clark (citado por Ainscow, 1998:13) “em reestruturar as escolas de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças”. Estas convicções surgem em conformidade com a mudança enunciada na Declaração de Salamanca (1994) ao considerar que o princípio da inclusão é fazer das escolas regulares, Escolas para Todos, isto é, “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem a diferença, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.”

Ainscow (1998:27) vê os problemas das necessidades educativas especiais como “parte integrante dum processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola”. O modo como se desenvolve todo o trabalho consiste essencialmente na reforma da educação regular de forma a torná-la mais abrangente” (Vislie, citado por Ainscow, Op. Cit.).

Como alternativa, Bénard da Costa (1996:153) aponta a “necessidade de reformular a escola de modo a que garanta educação e justiça social para

todos passando a construir uma Escola Inclusiva". Esta autora concorda com Ainscow ao afirmar que a mudança fundamental consiste na transferência de uma "perspectiva centrada na criança" para uma "perspectiva centrada no currículo".

Nesta perspectiva Porter (1997:44) é peremptório ao afirmar que:

É necessário que exista uma abordagem inclusiva do currículo. Isto significa um currículo comum a todos os alunos que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se desenvolverem de forma positiva nas actividades da classe. Isto implica o desenvolvimento dum currículo baseado em actividades que permitam que os alunos "aprendam fazendo.

A aprendizagem de cada aluno tem as suas bases nos processos, nos conteúdos e nas relações interpessoais de alunos e professores (Porter, 1997; Wang, 1997).

Também Wang (1997) entende que para se conseguir a igualdade de oportunidades educativas todos os alunos devem ter acesso ao currículo. Considera que só a mudança "dum sistema fixo para um sistema flexível" será capaz de garantir a equidade educativa na medida em que todos terão oportunidade de aprender.

Deste modo ao procurarmos estratégias para a promoção do sucesso, melhoramos o sistema e, todos os alunos saem beneficiados (Cadima, 1998; Ainscow, 1997). Assim, conseguiremos que a nossa escola se tome "numa escola em movimento que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra" (Ainscow, 1997:22).

Nesta escola, todos os alunos têm o seu lugar e, as escolas devem ajustar-se a

todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste contexto terão de incluir-se crianças deficientes ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994)

No documento atrás referido a expressão "necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares".

Entendemos que essas dificuldades possam ter um carácter contínuo ou possam ocorrer apenas num determinado momento, mas o importante é a Escola saber o modo como actuar com vista ao sucesso. A preocupação em tornar realidade a educação para todos tem provocado discussões, nacionais e internacionais, acerca dos caminhos a percorrer.

Na literatura por nós consultada encontramos referência a condicionantes para uma escola inclusiva que são comuns aos vários autores. Desenvolveremos as opiniões que consideramos mais significativas e pertinentes.

1.1. Condicionantes para uma Escola Inclusiva

1.1.1. Estrutura Escolar

Relativamente à **estrutura escolar**, numa abordagem inclusiva, Porter (1997) considera que a sua filosofia deve visar "o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis".

A necessidade de coesão na política educativa da escola e a relação desta com a comunidade, a formação de equipas de "resolução de problemas de modo a fomentar a cooperação entre os professores e alunos e a capacidade de liderança por parte do gestor ou director de escola, são pontos comuns aos autores referidos.

Ainscow (1997:24) refere que são factores importantes para a mudança das escolas em direcção a políticas inclusivas as seguintes condições:

- Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da 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.

A Declaração de Salamanca apela ao desenvolvimento de uma colaboração cooperativa entre a escola e os pais considerando fundamental a participação e o envolvimento dos pais nas actividades educativas, nomeadamente nas que estão relacionadas com os seus filhos.

Sendo cada escola uma comunidade são os directores que têm um papel importante na promoção de atitudes positivas, procurando um envolvimento activo e criativo por parte de toda a comunidade escolar através do trabalho em equipa, tendo como finalidade satisfazer as necessidades dos alunos.

De acordo com Bénard da Costa (1996:154) ao referir-se a Polk há "uma necessidade de reestruturar toda a escola, capacitando-a para os desafios que enfrenta procurando-se as causas deste desajustamento e tentando-se encontrar caminhos para o resolver.

1.1.2. Sala de Aula

A sala de aula é, considerada pelos vários autores, o espaço por excelência onde ocorrem o maior e mais diversificado número de relações interpessoais.

Bénard da Costa, (1996) não esquece a importância que tem, na sala de aula a relação entre o professor da turma e o professor de apoio e defende o ensino partilhado e a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que ajudem todos os alunos a "darem o seu melhor e a progredirem tanto quanto lhes for possível".

A diferenciação pedagógica, a criação de um clima securizante que englobe o reconhecimento do aluno enquanto pessoa pelo professor são condições necessárias para a escola inclusiva (Cadima et al, 1997).

Esta autora cita Meirien, Vecchi, Visser e Perrenoud ao afirmar que "a diferenciação reside, (...) na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno" (Op. Cit: 14). Na opinião de Sanches (1996:37) "o professor continua a ser o principal dinamizador" tendo a responsabilidade de gerir currículos, diversificar propostas de trabalho procurando "descobrir o que os alunos necessitam de aprender e o que esperam aprender".

No Enquadramento da Acção da Declaração de Salamanca, encontramos referência às adaptações do currículo para as crianças com necessidades educativas especiais em oposição ao currículo diferente. A estas crianças deve garantir-se o apoio que elas necessitem na classe regular e também a nível de escola.

Como forma de resposta para alunos com problemas graves de aprendizagem Bénard da Costa (1996) refere o currículo adaptado onde entrem tarefas funcionais com vista a preparar a criança para uma vida estimulante, autónoma e integrada. Porém, considera esta autora que o importante é que a criança, enquanto aluno da classe regular, participe ao máximo nas actividades comuns. No trabalho de grupo é fomentada a participação activa de todos os alunos e desta forma o professor ao desenvolvê-lo está a facilitar a integração de todas as crianças.

O processo de avaliação formativa permite acompanhar o processo educativo e saber os conhecimentos e dificuldades que os alunos têm sempre com a finalidade de ajudar para o sucesso através da evolução de cada criança.

Ainscow (1998) sugere uma visão mais positiva dos alunos com dificuldades na sala de aula dado que nos poderão fornecer indicadores de como melhorar as condições para a aprendizagem e torná-las vantajosas para todos os outros alunos dentro da sala de aula. Conclui, este autor, que "uma perspectiva mais abrangente das dificuldades educativas pode ser vista como

um modo de melhorar a escolarização para todos" (Op. Cit:31) e refere Skrtic ao dizer que "uma ênfase na equidade é um meio para atingir a excelência".

Na sala de aula, os professores procurarão criar um ambiente facilitador das aprendizagens mas evitando a indisciplina.

Por outro lado, "nada demonstra que a aprendizagem tem de ser penosa. De uma maneira geral, pode dizer-se que as aulas que funcionam bem são espaços em que os alunos estão divertidos" (UNESCO, 1996: 14).

1.1.3. Recursos

Os recursos são apontados como meios para uma política de inovação e alteração das práticas.

Segundo Ainscow (1998) os recursos materiais são importantes e são benéficos nas respostas a dar às crianças mas, não se pode considerar necessário e indispensável a sua aquisição, pois era por em causa o esforço e o espírito de confiança entre os professores face aos recursos disponíveis. Para este autor, os professores devem ver e usar os recursos de outras pessoas como fonte de apoio, não esquecendo que os alunos são a principal fonte de recursos (UNESCO, 1996).

Os recursos técnicos, referidos no Enquadramento da Acção da Declaração de Salamanca serão utilizados sempre que a situação o justifique e se for útil para "promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar e para ajudar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem".

Os recursos não são só equipamentos; são sobretudo apoios ao desenvolvimento curricular, disponibilidade e qualificação de meios humanos, um sistema articulado e comunicante dentro da escola, entre escolas e a comunidade, entre as escolas e os decisores e formadores. Uma rede de recursos articulada. (Rodrigues, 1998:5)

Podemos, em suma, e de acordo com Wang (1997) afirmar que os recursos serão tanto mais valorizados na escola tanto mais sejam utilizados como suplementares para alunos que apresentam dificuldades como facilitem oportunidade de aprendizagem para todos os alunos.

1.1.4. Formação

A formação constitui um domínio que tem dado origem a orientações muito diversificadas e que, na opinião de Cortesão, (1991) se expressam na seguinte posição:

poderá conceber-se a formação quer como um processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer como uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens. Mas poderá também pensar-se a formação como desenvolvimento de capacidades e potencialidades do professor.

A formação dos professores, é assim considerada como um factor importante para o sucesso. Já em 1978, o relatório Warnock referia a importância da formação e desenvolvimento dos professores envolvidos na educação especial, e reconhecia a necessidade dos docentes das classes regulares terem acesso a uma formação complementar que lhes permitisse proporcionar uma educação apropriada aos alunos que manifestam necessidades educativas especiais (Pelica e Rodrigues, 1998).

Os autores referidos anteriormente têm abordado esta temática em vários trabalhos publicados e todos apontam para a importância de os professores adquirirem uma cultura de formação permanente e reflexiva.

Para Oliveira (1996), a formação não se coaduna com uma postura passiva e consumista do saber por parte do professor, mas pressupõe uma intervenção activa nas actividades de formação, condição necessária à mudança das suas atitudes e representações sobre o acto educativo.

1.1.4.1. Permanente

Face a este tempo de mudanças o professor tem de ser um aprendiz permanente.

Não basta a motivação e inspiração, há outras competências que se esperam do professor e que, na opinião de Rodrigues (1992), "podem ser melhoradas pela formação permanente" e que a formação inicial não deve ser entendida como para toda a vida. "No nosso país sente-se uma gritante falta de formação contínua em programas estruturados".

Neste sentido, a formação de professores teria toda a vantagem em ser perspectivada em função de uma educação permanente, numa articulação entre formação inicial e contínua. Há que repensar a organização curricular, na formação inicial, ainda maioritariamente categorial. As categorias ou "rótulos" foram postos em causa e são irrelevantes e inadequados para desenvolver um projecto de intervenção. Uma visão não categorial reforça as semelhanças em lugar realçar as diferenças, o que é bastante importante na formação de professores facilitadores de uma inclusão escolar. Tanto a formação inicial, como a formação contínua devem ser pensadas de forma a ajudar os professores a adoptarem formas de trabalho que tenham em conta todos os alunos, incluindo os que têm dificuldades de aprendizagem.

É necessário uma visão de características mais alargadas e que tome em consideração factores contextuais mais alargados, incluindo dimensões comunitárias e organizacionais (Skrtic, 1991).

Enquanto educadores, é importante pôr de parte o que Bartolome (1994) chama "métodos fetichistas" de modo a criar um ambiente educativo determinado pela acção e pela reflexão.

1.1.4.2. Reflexiva

Alarcão, (1996), ao citar Schon (1987), defende "que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações de

práticas reais", que passa por uma educação para a reflexão. Em que o papel do professor é sobretudo, o que facilita a aprendizagem ajudando a aprender todos os seus alunos.

Sendo a reflexão uma condição necessária para a formação profissional, tem de ser complementada e confrontada com pontos de vista alternativos. Promovendo o trabalho colaborativo com experiências diversas e diferentes formas de trabalhar.

Segundo Amaral e outros (1996)

(..) para implementar um programa de formação de professores reflexivos, não é suficiente a adesão a um único meio de formação - a observação na sala de aula recorre a perguntas, o estudo de caso pode servir-se de narrativas, o trabalho de projecto pode ser um tipo de investigação acção.

Este modelo de formação de professores tem como objectivo fundamental ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência" (Ainscow, 1997).

O autor também refere a importância de duas estratégias na valorização profissional dos professores:

- Oportunidade de considerarem novas possibilidades;
- Apoio à experimentação reflexiva.

Defensor da implementação do trabalho em equipa, diz que é na colaboração entre colegas da escola, que surge a "reflexão crítica" como meio de recriar as práticas da sala de aula. Considera necessário "ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos" (Ainscow, 1997:20).

Nas escolas, a formação reflexiva é vista como forma de melhorar as práticas da sala de aula, pois elas serão o resultado de análise e reflexão enquanto fonte de conhecimento (Alarcão, 1996, Schon, 1993, Ainscow, 1997,1998, Ruivo, 1999). Também os gestores escolares, directores de escola, professores-orientadores e supervisores têm um importante papel no

desenvolvimento e apoio à formação e auto-formação de professores (Declaração de Salamanca, Bénard da Costa, 1996; Nóvoa, 1992; Schon, 1983; Cadima et. al., 1997; Alarcão, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (1999) refere que a legislação exige conhecimentos aos professores para que estes a possam aplicar na sua prática. Considera, ainda, que há uma "discrepância importante entre os textos da lei e a formação e a prática de professores, psicólogos e outros técnicos".

O trabalho de equipa e de parceria conduz ao que Aoki (1984) chamou "uma aventura crítica" em que uma comunidade de professores partilha os seus saberes, reflectem sobre a sua acção pedagógica, interrogam-se sobre o que fazem e porque o fazem, encontrando métodos de ensino e materiais adequados.

A formação não deverá organizar-se de uma forma exterior às realidades escolares, mas sim, de um diálogo entre as vivências e experiências educativas e os contributos teóricos e estratégicos que permitirão uma conceptualização sobre as práticas e uma intervenção educativa inovadora "de modo a criar um ambiente determinado pela acção e reflexão" (Ainscow, 1997:19). A parceria com os colegas, aliada a esta forma de reflexão crítica, é fundamental na área das necessidades educativas especiais.

1.2. Papel dos Professores

Como temos vindo a referir, a Escola Inclusiva exige mudanças a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à actuação dos professores da turma e ao professor de educação especial. As funções de cada um deles são diferentes mas, simultaneamente iguais, se tivermos em conta que o objectivo é comum: o sucesso da aprendizagem da criança. Nesta parte da revisão da literatura iremos falar do professor da turma e do professor de educação especial.

1.2.1. O Professor da Turma

A escola regular é referida por Pelica e Rodrigues (1996) "como o lugar adequado para a criança ser educada" - Porter (1997) considera o professor do ensino regular o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais.

Segundo este autor "o professor regular deve acreditar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender nesta situação". (Porter, 1997:38). Realça a necessidade de envolvimento, formação e responsabilidade por parte do professor da turma no que respeita ao progresso de todos os alunos da sua classe e a influência que as suas atitudes e expectativas têm no auto-conceito e no sucesso dos alunos.

Reconhecer cada aluno como indivíduo, como pessoa, conduz o professor a um trabalho diversificado com recurso a práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos proporcionando-lhe o acesso ao currículo comum.

O envolvimento dos alunos enquanto turma, "consiste na capacidade dos professores organizarem as suas salas de aula e as suas aulas" (Ainscow, 1997). Este autor enumera três factores-chave a ter em conta, que referimos de seguida:

- **Planificação** - Os professores devem planificar actividades que sejam abrangentes para a turma;
- **Os alunos como recurso** - os professores devem valorizar o potencial de cada aluno e fomentar o trabalho de grupo cooperativo;
- **Improvisação** - Os professores modificam e/ou adaptam os planos e actividades de acordo com o feedback dado pelos alunos da classe.

O professor ao receber na sua sala um aluno com N.E.E. deve considerá-lo uma mais valia e, com base nas informações recebidas, introduzir melhoramentos que poderão beneficiar todos os alunos.

Costa (1999:125) é de opinião que a inclusão passa "por turmas regulares e professores regulares, preparados para lidar com as diferenças e assim,

“responder positivamente aos alunos com necessidades especiais é uma maneira de desenvolver escolas para todos”. (UNESCO,1996:10)

A UNESCO através do Conjunto de Materiais para a Formação de Professores incentiva o professor a favorecer, valorizar e fomentar na sua sala de aula a aprendizagem e ajuda entre crianças, o trabalho de grupo como aprendizagem cooperativa, a colaboração com outros professores e a partilhar a aula de modo a proporcionar "maior flexibilidade no atendimento a dar a cada um dos alunos".

Este documento considera ainda que "os bons professores reconhecem a importância de uma rede de apoio" e que "os professores que têm confiança em si próprios estão bem colocados para responder às dificuldades sentidas pelos seus alunos"(Op. Cit: 11).

A redefinição de necessidades especiais em termos de currículo implica que os professores utilizem práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos. “Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma sala de aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso na aprendizagem.” (Sanches, 1996:41)

Para atender a todas estas necessidades é preciso fazer algumas mudanças nas aulas e no ensino (Hegarty et al 1988). Toda esta dinâmica implica "que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências" (Porter, 1997:43).

Na opinião deste autor "a colaboração deve substituir a competição e o isolamento" contribuindo, assim, para um bom ambiente educativo em que todos possam participar na resolução de problemas.

1.2.2. O Professor de Educação Especial

As funções do professor de educação especial, como hoje as conhecemos, surgem com a inclusão dos alunos com N.E.E. na escola regular. Os professores de educação especial foram, ao longo dos tempos, os responsáveis por ensinar os alunos com N.E.E. nos mais variados ambientes escolares: escolas especiais, turmas especiais, salas de apoio, salas de aula, ...

Eram aqueles senhores que vinham de fora, mais ou menos motorizados, que chegavam à escola, apoiavam a criança, voltavam à sua base, à sua sede, trabalhavam aí com a criança, entregavam material, recolhiam material. Quando muito, havia tempo para falar com os professores. (..)

As equipas deslocavam-se de forma itinerante (..) e só trabalhavam com aquela criança que tinha o seu atestado médico bem claro, que era deficiente, e isso justificava a ida lá do professor. (Bénard da Costa, 1985: 107)

Esta forma de dar resposta à integração começou a levantar algumas interrogações e, a reflexão sobre o próprio trabalho dos professores revelava que algo tinha que mudar e, as equipas reorganizaram-se adoptando estratégias diferentes e alargando o apoio à deficiência mental e dificuldades de aprendizagem. (Op. Cit.)

Com a inclusão dos alunos com N.E.E. na escola regular, as funções do professor de educação especial, modificam-se e para além do apoio directo ao aluno surge o apoio ao professor da turma (responsável pelo aluno), (Porter e Kelly, 1998).

Na opinião destes autores o apoio pode surgir de diferentes formas:

- Trabalho directo com o professor da turma;
- Apoio indirecto ao professor da turma.

Em relação ao primeiro ponto estes autores referem que o papel mais importante do professor de apoio ao apoiar a inclusão é o aconselhamento. Uma parte significativa do tempo deverá ser dedicada a trabalhar de maneira consultiva com o professor da turma donde poderão sair actividades que ajudem a responder com êxito às necessidades educativas dos alunos. Juntos, os professores cooperarão na elaboração de programas.

Relativamente ao segundo ponto, os mesmos autores referem que o professor de educação especial trabalha com os pais, com outro pessoal da escola e da comunidade, para assegurar que todas as partes interessadas trabalham em conjunto de forma eficaz.

O professor de educação especial poderá dar também apoio a outros professores da escola bem como aos órgãos de administração informando-os de programas de apoio, materiais e desenvolvimento profissional.

Apontam outras formas de trabalhar, tais como:

- Ajudar a desenvolver estratégias e encontrar materiais para apoiar a aprendizagem do aluno;
- Ajudar o professor de turma a resolver problemas relacionados com outros alunos da turma;
- Co-ensino - o professor de apoio trabalha na aula com o professor da turma.

Estes autores acreditam que a inclusão com apoio funciona.

Na literatura consultada encontrámos vários autores que manifestam a sua opinião sobre esta temática, a saber: Porter, Soares, Sanches, Cadima, Rodrigues, Ainscow, Bénard da Costa, entre outros. Tentaremos aqui registar as que consideramos mais significativas para este trabalho.

Ainscow (1998: 25) dá ênfase ao trabalho em equipa, à cooperação e envolvimento activo de todos para, juntos, encontrarem formas alternativas de trabalhar. Realça o papel da “planificação cooperativa” e todo o processo de elaboração como meio de suscitar a “criação de objectivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de acção para cada um.” Considera um factor importante a contribuir para a mudança a existência de “tempo para que os professores possam encontrar-se e entreajudar-se, em equipas e em partenariados, de modo a que possam explorar e desenvolver aspectos da sua prática.”(Op. Cit:26).

Este autor deposita na escola toda a responsabilidade de “garantir maior apoio aos professores, no que respeita aos alunos que sentem dificuldades na sua aprendizagem” (Op. Cit:27) . Defensor de uma reforma mais abrangente

“os papéis dos especialistas” são ,em sua opinião, reconceptualizados em três opções:

- **“Permanência de Papéis”** - Respondemos aos alunos que têm dificuldades de acordo com o *status quo*, de modo não intencional.
- **“Papéis em mudança”** - Respondemos aos alunos que sentem dificuldades com a preocupação de adaptarmos as condições existentes.
- **“Papéis em desenvolvimento”** - Respondemos aos alunos que se debatem com dificuldades com novas condições que possam abranger e facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

É nesta última opção que centra a tarefa dos que estão ligados às necessidades educativas especiais como responsáveis por *“negociar com os colegas a introdução deste novo papel “em desenvolvimento”*”, fazendo sempre referência à formação como uma exigência para uma mudança efectiva.

Porter (1997:42) refere-se aos professores de educação especial como “professores de métodos e recursos” dizendo que “devem ter uma visão global positiva e optimista”, capaz de “orientar o pessoal da escola e desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiência”.

Aponta como uma exigência o trabalho em equipa do professor de educação especial com o professor da turma e a colaboração para substituir a competição e o isolamento, aumentando a confiança.

Proporcionar o aconselhamento a professores é a função de educação especial realçada por Soares (1999) enquanto que na perspectiva de Sanches (1996) o professor de apoio deve ter “um papel essencialmente pedagógico” considerando-o o “motor de arranque” para a mudança de atitude face à inclusão dos jovens.

É “incentivando e apoiando o professor para diferenciar as aprendizagens dentro da sala de aula “experimentando, errando e reformulando com ele” (Sanches, 1996:69) que se revela o verdadeiro trabalho de equipa.

Cadima (1998:7) refere-se ao apoio educativo como “uma função de todos os docentes.

No entanto, o docente, que nas escolas assuma as funções "de apoio educativo, deve centrar a sua intervenção no contexto educativo "traduzindo-se num trabalho articulado com os órgãos de gestão e de coordenação das escolas bem como com todos os docentes, auxiliares de acção educativa, famílias e alunos".

Também Rodrigues (1998:27) considera "o professor consultor o coordenador de um conjunto de iniciativas, o facilitador do diálogo e o recurso fundamental do processo integrativo" .

Segundo este autor, o professor para desempenhar estas funções "deverá possuir um conjunto de conhecimentos, competências que definirão o seu perfil".

Porter (1997) baseado na sua experiência e no modelo do Canadá, (onde os professores de educação especial foram reclassificados como "professores de métodos e recursos") também os define como um consultor de apoio ao professor da classe regular. "As funções dos professores de métodos e recursos compreendem: planeamento e desenvolvimento programáticos; implementação do programa; serviços de avaliação e de orientação, acções de supervisão; comunicação e coordenação; ensino directo." (Op. Cit: 41)

Este autor aponta como estratégia a formação de equipas de resolução de problemas "formadas entre colegas, para constituir um modelo de apoio baseado nas capacidades dos próprios professores". Considera estas equipas uma ajuda "eficiente e eficaz" para as escolas porque permite ao professor sinalizar um problema ao grupo "a que este sugere um conjunto de soluções possíveis" podendo, então, o professor "escolher a solução que considere mais conveniente."

"As equipas de resolução de problemas, constituídas por pares, são um instrumento valioso que contribui para reforçar a resolução de problemas centrada na escola e que permite ao professor o acesso a um acompanhamento directo, prático e positivo" (Op. Cit: 44).

1.3. Educação Especial - Enquadramento Legal

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe novas orientações de políticas e práticas para toda a comunidade internacional apoiar e fomentar escolas inclusivas - Escolas para Todos.

Em Portugal, através da publicação de legislação adequada no âmbito do apoio pedagógico às necessidades educativas, nomeadamente o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, e o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, operacionalizou-se uma mudança de práticas educativas. Actualmente, é o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, entendendo que a educação inclusiva.

Assim, define como objectivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Visa ainda, a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades;

Circunscreve a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Este documento estabelece como medidas educativas de educação especial:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;

- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio

Prevê a introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, a leitura e escrita em *Braille*, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a actividade motora adaptada,

Estabelece, para os alunos surdos que optem pelo ensino bilingue, a Língua Gestual Portuguesa (L1) e o Português Segunda Língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário e a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

O Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com NEE é um documento que “descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno” define e fundamenta os apoios especializados e as medidas de apoio que o aluno irá beneficiar. “O PEI (...) assume a maior importância” dado que responde “à especificidade das necessidades de cada aluno” (Pereira 2008:25) garantindo o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente. Este documento responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação das medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE.

No caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum é elaborado Plano Individual de Transição, três anos antes de terminar a escolaridade obrigatória, como forma de os preparar para a vida pós-escolar.

No que respeita à organização da rede escolar, prevê a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções. Também estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades

de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de actividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade e terapias, o desenvolvimento de acções de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para integração em centros de actividades ocupacionais.

No que respeita às funções dos professores de educação especial, define o que é serviço docente e não docente em educação especial.

Não pretendendo fazer uma perspectiva histórica, consideramos importante destacar que, a 17 de Fevereiro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, emitiu um parecer que pretendia ser um “ contributo para uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso uma via educativa estimulante das capacidades no quadro de uma escola para todos”. Das recomendações feitas salientamos a criação de condições para ambientes educativos propícios ao processo de ensino/aprendizagem e a necessidade de definir as funções e o perfil do professor de apoio educativo propondo uma revisão de toda a legislação de acordo com os princípios da escola inclusiva.

Como resposta a esta reflexão foi publicado o Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março, que define o perfil da formação especializada de professores.

De acordo com o referido diploma a formação especializada "formação acrescida (...) habilita os docentes para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo". A formação na área de educação especial tem como objectivo "qualificar para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio - educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais. Com base neste objectivo as competências do professor de Apoio Educativo são delineadas em quatro

domínios: Análise crítica; Intervenção; Formação, Supervisão e Avaliação e Consultoria.

No primeiro domínio, **análise crítica**, o professor deverá (à luz dos contributos teóricos das ciências):

- Interpretar a escola e a organização;
- Fundamentar o processo de tomada de decisão;
- Tomar posição em relação às respostas para as necessidades educativas especiais.

No domínio da **intervenção** é exigido ao professor um maior número de procedimentos a saber:

- Identificar as necessidades educativas especiais;
- Aplicar as técnicas de aconselhamento e experiências pedagógicas;
- Apoiar a diversificação de estratégias e métodos;
- Transformar e adoptar o currículo regular de acordo com as NEE;
- Desenvolver programas com alunos cegos, surdos ou multideficientes;
- Incrementar as medidas previstas [na legislação em vigor];
- Envolver pais no processo educativo dos filhos;
- Contribuir para a melhoria do ambiente educativo.

O terceiro domínio, **formação, supervisão e avaliação**, atribui ao professor a competências de:

- Formação de professores de ensino regular, especializados, órgãos de administração e gestão das escolas;
- Efectuar o diagnóstico de alunos com NEE.

Por último, no domínio da **consultoria** cabe ao professor:

- Apoiar a concepção de projectos educativos e curriculares de acordo com cada realidade local, de interesses e capacidades dos alunos;
- Colaborar com os centros de formação na planificação e execução de programas de formação.

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”

Fanny Abromovich

Capítulo IV

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O nosso estudo enquadra-se em técnicas de animação de leitura com crianças com necessidades educativas especiais pertencentes a uma turma do 1º ciclo (3º e 4º anos).

Nesta perspectiva, fazer com que as nossas crianças participem nos mundos da literacia leitora é o objectivo principal deste estudo.

O texto como um todo, por forma a que as crianças apreendam e aprendam o sentido e a utilidade deste, aparece, assim, sob a forma de lendas, contos e histórias infantis.

Para além de se sensibilizarem para a leitura, trabalham-se os comportamentos emergentes, acreditando que desta forma, conseguimos superar algumas lacunas e desenvolver a linguagem das nossas crianças.

O desenvolvimento do nosso projecto assenta numa metodologia dinâmica, de investigação-acção porque, ao procurarmos novas formas de intervenção, baseamo-nos na pesquisa e na procura de respostas para o nosso problema. Este processo possibilita-nos obter resultados em ambos os campos. Fernandes (s.d) baseando-se em Lewin, 1977, Trilla, 1998, Elliot, 2996, Dick, 2000, entre outros, considera a metodologia da investigação-acção orientada para a melhoria da prática pedagógica com base na mudança dessa mesma prática. Desenvolve-se de forma interactiva, cíclica e numa espiral de ciclos: planificação, acção, observação e reflexão.

Neste sentido, Sanches (2005) vê a identificação e a formulação objectiva do problema, susceptível de intervenção, como o primeiro passo neste processo. Acrescenta que

os muitos problemas, diria antes desafios, que põem os alunos, objecto de trabalho dos professores (com especial destaque para os professores de [educação especial]), são o campo onde se vai fazer a selecção do problema [...] Pode situar-se ao nível do ensino e/ou das aprendizagens relativas ao grupo de alunos ou a um aluno em particular. (p.137)

Concordamos com a autora quando refere que esta metodologia de trabalho envolve todos os intervenientes e facilita o trabalho em equipa obrigando todos e cada um a assumir responsabilidade na decisão da mudança, interpretando, analisando, avaliando para decidir o passo seguinte “aumentando a qualidade do processo e a eficácia do produto”.

A implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de [educação especial] em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula. (op.cit,128)

Esta atitude reflexiva deve ser vista como uma forma de melhorar as práticas da sala, como já afirmámos, pois elas serão o resultado de análise e reflexão enquanto fonte de conhecimento (Alarcão, 1996; Shon, 1993; Ainscow, 1997,1998).

Para uma melhor visualização do desenvolvimento do nosso estudo, apresentamos o nosso projecto em esquema e posteriormente alargado.

Foi solicitada autorização ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova para a realização do nosso estudo, a qual foi concedida (anexo 1).

2. PROJECTO

O projecto que a seguir iremos desenvolver obedece à seguinte estrutura:

Título - **Leitura para todos**

1. Objectivos
2. Intervenção
3. Contextos
4. Actividades
5. Competências a desenvolver
6. Materiais
7. Avaliação

Assim, mediante o exposto apresentaremos e justificaremos cada item que compõem o figurino do projecto.

2.1. Objectivos

- Promover a leitura;
- Criar um ambiente favorável à leitura;
- Desenvolver práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler;
- Desenvolver a competência leitora nos alunos;
- Contribuir para a formação de bons leitores;
- Promover a leitura em família e o contacto com os livros;
- Envolver as famílias em actividades de leitura;
- Levar as famílias a participar de forma activa nas actividades escolares.

2.2. Intervenção

A turma

Turma C da Escola básica do 1º ciclo do Ladoeiro, Agrupamento de Escolas de idanha-a-Nova. Esta turma tem dois anos de escolaridade: 3º e 4º anos. No 3º ano há 8 alunos, dois dos quais (aluno A e aluno B) têm necessidades educativas especiais; o 4º ano é frequentado por 10 alunos sendo um com NEE (Aluno C). Os nomes dos alunos são fictícios dado que os dados irão fazer parte do nosso estudo.

As Crianças com Necessidades Educativas Especiais

O aluno A tem oito anos, é portadora de uma doença designada de neurofibromatose, apresenta um défice cognitivo, e alguns problemas ao nível da linguagem (articulação e dicção), motricidade. É pouco autónoma na realização das tarefas. A aluna tem um Currículo Específico Individual (CEI - artigo 21º do DL 3/2008) onde estão definidas as competências a atingir até ao final do primeiro ciclo. Relativamente à leitura a aluna conhece as letras do alfabeto, lê palavras de sílabas directas mas tem dificuldade nas palavras polissilábicas. Com ajuda consegue ler pequenas frases. Tem adquirido algumas competências computacionais que lhe permitem trabalhar com as tecnologias de apoio (artigo 22º do DL 3/2008).

O aluno B tem nove anos e apresenta défice cognitivo. É um aluno tímido, procura a companhia dos mais novos e por vezes isola-se. Apresenta alguns problemas ao nível da linguagem: articulação (omite alguns fonemas: l, lh, rr), a construção frásica não é correcta e o vocabulário é pobre. Tem pouco interesse, não quer trabalhar sozinho, desiste facilmente. Solicita apoio constantemente. Para terminar as tarefas é necessário acompanhamento de uma professora. Foram feitas adequações curriculares individuais (artigo 18º do DL 3/2008) onde estão definidas as competências a atingir no primeiro ciclo. No que respeita à leitura, o aluno lê pequenos textos mas não de forma autónoma, necessitando de algumas ajudas verbais da professora ou dos colegas da turma.

O aluno C, com dez anos, tem défice cognitivo moderado; é um aluno de etnia cigana que começou a frequentar a escola mais assiduamente no ano lectivo transacto. É muito dependente das Professoras para a realização dos seus trabalhos. Está permanentemente a dizer que não sabe e também não se esforça por fazer. Tem alguma dificuldade em cumprir regras e esperar pela sua vez. O aluno tem um Currículo Específico Individual (CEI - artigo 21º do DL 3/2008) no qual estão definidas as competências a atingir até ao final do primeiro ciclo. Relativamente à leitura o aluno tem feito progressos, lê frases revelando dificuldades nas palavras polissilábicas. Tem adquirido competências computacionais que lhe permitem trabalhar com as tecnologias de apoio (artigo 22º do DL 3/2008).

Assim, torna-se fundamental explicar que as actividades de animação de leitura são desenvolvidas com todas as crianças da turma mas as nossas actividades de pós-leitura e avaliação recaem apenas nas crianças com NEE, para quem elaborámos fichas de trabalho diferenciadas de acordo com o seu nível de desempenho e competências traçadas no seu Currículo Específico Individual.

Nas orientações do Plano Nacional de Leitura podemos ler que a leitura é importante para todos os alunos com e sem necessidades educativas especiais. Apontam como objectivo promover o domínio de competências e adopção de hábitos 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. Para que possam participar de forma plena há, todavia, que procurar responder às suas necessidades particulares, (PNL, 2006).

As Famílias

As famílias são elementos fundamentais na educação e formação das crianças. Consideramos a sua mobilização indispensável para fomentar nas crianças e na própria família a prática da leitura e o gosto por ler e ouvir ler. A sua relação com a escola é boa. Acompanham os filhos à escola, procuram

informações junto da Professora mas a sua participação nas actividades escolares é fraca e só quando é solicitada. São famílias que lêem pouco ou quase nada e por isso é importante incentivar a leitura em família envolvendo-os neste projecto. As famílias dos nossos alunos com NEE têm origem cultural diferente mas têm em comum um baixo nível de escolarização. A sua actividade laboral centra-se na agricultura e no comércio ambulante.

2.3.Contextos

O Ladoeiro

Ladoeiro fica situado a sudeste da Beira Baixa, no distrito de Castelo Branco, pertencendo ao Concelho de Idanha-a-Nova, distando 13 Km da sede concelhia, situa-se entre os rios Ponsul e Aravil. Esta aldeia limita-se a Norte por Idanha-a-Nova, a sul por Monforte da Beira, a Sudoeste por Malpica do Tejo, a Oeste pela cidade de Castelo Branco e a Noroeste pela aldeia da Mata.

População

A população do Ladoeiro caracteriza-se pelo facto de ser atípica, por muitos dos seus habitantes não serem naturais desta terra. A razão desta diversidade assenta na rápida evolução económica provocada pelo desenvolvimento da agricultura e indústria, por volta dos anos sessenta, e da rentabilidade que estas actividades vieram a executar, bem como a necessidade de mão-de-obra para o trabalho. A indústria acabou, mas muitas das pessoas imigrantes, ficaram por cá, constituíram família e criaram raízes. Na agricultura, a cultura do tabaco, outrora predominante, está a ser substituída pela cultura do pimento, tomate e melancia continuando a dar trabalho sazonal a muita gente.

Também por aqui se verificou uma afluência de emigrantes dos países de leste, nos anos 90, pelos motivos evidentes: a procura de melhores condições

de vida e alguma oferta de trabalho. Também personagens deste fenómeno são os emigrantes das mais variadas zonas da Índia, que também se instalaram nesta zona nos anos 90 e que tem aumentado a sua afluência. Alguns destes emigrantes já se nacionalizaram portugueses, outros pretendem voltar aos seus países de origem.

No Ladoeiro existe ainda uma comunidade cigana, em número significativo, pois trata-se de famílias que habitam esta localidade há já algumas dezenas de anos e que apesar de estarem integrados na população, continuam a fazer jus aos seus costumes e raízes.

Na generalidade, a população do Ladoeiro, apesar de se localizar no interior do país, caracteriza-se pelos seus habitantes se situarem equilibradamente nas diferentes faixas etárias. Há um número considerável de indivíduos activos, e o número de crianças e jovens em idade escolar é francamente superior ao das outras freguesias do concelho.

Actividades Económicas

Ladoeiro é das freguesias mais prósperas do concelho da Idanha-a-Nova, por possuir um considerável dinamismo económico. As actividades económicas que caracterizam esta aldeia são a agro-pecuária (actividade predominante), o comércio e alguma indústria familiar (viveiro de árvores, queijeira e pastelaria).

Artesanato e Gastronomia

O Artesanato desta freguesia é pouco, pois os artesãos que cá existiam foram desaparecendo e não deixaram herança, no entanto, existe um artesão que trabalha peças em madeira. A Gastronomia que aqui se pratica não é muito diferente das outras freguesias do concelho.

- **Sopas:** Sopa do cozido
Sopa do lavrador
- **Carne:** Ensopado de Borrego
Febras da matança
Cozido à Portuguesa

Enchidos diversos: Chouriço, chouriça, morcela, farinheira, bucho,etc

- **Peixe:** Miga de peixe do rio
Achigã frito com arroz de feijão
- **Doces Tradicionais:** Borrachões, Bolos de Leite, Bolos de Mel, Biscoitos, Filhós, Papas de Carolo, Arroz Doce.

Associações e Colectividades

- Associação Cultura e Desportiva do Ladoeiro (ACDL)
- Clube de Caçadores do Ladoeiro
- Clube de Praticantes de Ar Livre
- Movimento de Apoio e Solidariedade ao Ladoeiro (MASCAL)
- Reservas de caça associativa
- Santa Casa da Misericórdia

Serviços de Utilidade Pública

- Agência Funerária
- Bazar de diversos artigos
- Farmácia
- Instituição Bancária: Caixa de Crédito Agrícola Mútuo
- Junta de freguesia
- Lojas de roupas
- MASCAL
- Minimercados diversos
- Papelaria
- Posto Médico
- Restaurantes e cafés diversos
- Talhos

Tradições: Festas, Feiras e Romarias

- Mercado (todas as segundas terças-feiras de cada mês);
- Procissão dos Homens (todas as sextas-feiras da Quaresma);
- Romaria de Santa Catarina de Sena (Segunda-feira a seguir à Páscoa);
- Festa do Espírito Santo (Todos os Domingos a seguir à Páscoa até ao Domingo de Espírito Santo);
- Festas de Verão em honra de Santo Isidro e Santíssimo Sacramento (fim de - semana de 15 de Agosto).

Monumentos

- Casas com portados Manuelinos
- Cruzeiro
- Igreja Matriz
- Fonte Grande
- Fonte Pequena
- Capela de Santa Catarina
- Capela do Espírito Santo
- Capela da Misericórdia

Educação

- MASCAL - Infantário com crianças desde os 4 meses aos 6 anos.
- Pré - Escola - Com 16 crianças a partir dos 3 anos até aos 6 anos.
- Escola EB1 - Com 51 crianças desde o 1º ao 4º anos de escolaridade.

A Escola do Ladoeiro

As actividades lectivas do primeiro ciclo do ensino básico (EB1), decorrem na Escola EB1, um edifício pertencente ao *Plano dos Centenários*, constituído por seis salas: três funcionam como sala de aula, uma como sala multiusos, uma como sala de professores e numa outra funciona a biblioteca escolar. Tem duas arrecadações e dois pátios cobertos. Nas instalações existe ainda um pátio descoberto que circunda o edifício no qual se encontram as

instalações sanitárias. A escola possui alguns recursos materiais disponíveis, como: manuais escolares, fotocopiadora, material didático diverso de apoio às diferentes áreas e três computadores com ligação à internet.

A população escolar é composta por cinquenta e um alunos, do primeiro ao quarto ano, três professores do primeiro ciclo, uma professora de educação especial e uma auxiliar da educação.

2.4. Actividades

Ao longo do ano, desenvolver-se-ão actividades direccionadas aos alunos e às famílias que passamos a explicitar.

2.4.1. Alunos

Com os alunos desenvolveremos actividades de animação de leitura que têm como suporte as narrativas Lenda de S. Martinho, Galinha Ruiva e Ovos Misteriosos.

A nossa escolha baseou-se na construção do quadro teórico onde defendemos o modelo proposto por Giasson e ainda por Denhière sobre a estrutura da narrativa.

Assim, apresentamos de seguida a estrutura de cada uma delas após a construção de cada sinopse.

Lenda de São Martinho

Num dia de tempestade, um soldado romano, voltava para casa quando encontrou um mendigo cheio de frio Martinho, nome do soldado, partilha a sua capa com o mendigo. Logo após, a tempestade cessa e o sol surge brilhando e aquecendo tudo e todos.

1º momento- Exposição - Era uma vez um soldado que regressava a casa.

2º momento - Acontecimento desencadeador - Surgiu uma tempestade e encontrou um mendigo.

3º momento - Complicação - O mendigo estava cheio de frio e Martinho só tinha a sua capa.

4º momento - Resolução - Martinho resolve cortar a sua capa ao meio e reparti-la com o mendigo.

5º momento - Fim - A tempestade passou e o Sol começou a brilhar.

Moral da história - Devemos partilhar o que temos com quem precisa de ajuda.

“Faz o bem, não olhes a quem” (ditado popular)

A Galinha Ruiva

Certo dia, uma galinha encontrou grãos de milho e logo pensa em semeá-los para mais tarde fazer pão e alimentar os seus filhotes.

Pede ajuda aos animais da quinta, mas estes respondem sempre negativamente.

A galinha semeia, colhe, mói, amassa e depois coze o pão.

Quando o pão está cozido, todos os animais querem comer.

A galinha recorda-lhes que não a quiseram ajudar e por isso só ela e os filhos irão comer o pão.

1º momento- Exposição - Era uma vez uma galinha que passeava pela quinta com os seus filhotes.

2º momento - Acontecimento desencadeador - Um dia, encontrou grãos de milho e pensa em semeá-los.

3º momento - Complicação - Pede ajuda aos outros animais da quinta. Eles não querem ajudá-la nas tarefas

4º momento - Resolução - Sozinha semeia, colhe, mói o milho, amassa a farinha para fazer o pão e depois coze o pão.

5º momento - Fim - Todos os animais querem comer. A galinha não lhes dá e come o pão com os seus filhotes.

Moral da história - Devemos ser solidários e ajudar o próximo.

“Quem não trabuca não manduca” (ditado popular)

Os Ovos Misteriosos

Uma galinha fugiu da sua capoeira, zangada com a sua dona por esta lhe tirar os ovos.

Na mata, faz um ninho e apareceram lá vários ovos, todos diferentes. Depois nasceram: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e apenas um pinto.

Tratou de todos com mil cuidados mas vivia em desassossego com as habilidades de cada um.

Quando um rapaz quis apanhar o pinto, todos contribuíram para o salvar, cada um com o seu talento.

A galinha juntou os filhos todos e, preparou um bolo decorado de acordo com as preferências de cada um, para festejarem.

1º momento - Exposição - Uma galinha zangou-se com a dona por esta lhe tirar os ovos todos os dias.

2º momento - Acontecimento desencadeador - Um dia fugiu para a mata, constrói um ninho e surgem lá vários ovos, todos diferentes.

3º momento - Complicação - Ao estalarem os ovos, nasceram vários animais: Papagaio, serpente, avestruz, crocodilo e um pinto. Os animais crescem, com os cuidados da mãe galinha. Um dia um rapaz apanha o pinto.

4º momento - Resolução - Todos os irmãos do pinto vieram em seu auxílio, cada um fazendo o que melhor sabia. Levaram o pinto de volta para casa.

5º momento - Fim - A galinha fez um bolo com as preferências de cada filho e juntaram-se todos para festejarem.

Moral da história - Sendo todos diferentes cada um tem o seu valor e todos são necessários.

“A união faz a força” (ditado popular)

2.4.1.1. Sessões de Leitura

As sessões de leitura são direccionadas aos alunos da turma C através de várias técnicas de animação de leitura, com textos e materiais, pretendendo surpreender, captando a sua atenção e interesse, continuando a fomentar o gosto pela leitura contribuindo activamente na sua formação de bons leitores.

A Lenda de S. Martinho

Dar a conhecer aos alunos a tradição oral fomentando neles o respeito pelo passado e pela história.

A Galinha Ruiva

Os contos populares sempre fizeram parte do imaginário infantil. Transmitidos, muitas vezes, pelos avós com o seu saber dizer e doçura no contar.

Os Ovos Misteriosos

Este é um conto da autora Luísa Ducla Soares, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), no qual estão presentes todos os elementos que apelam à imaginação, criatividade ao mesmo tempo que valorizam a diferença e a solidariedade, respeitando a estrutura da narrativa.

2.4.2. Família

Para propiciar a participação da família e o seu envolvimento, como elemento fundamental na promoção da leitura, apontamos como propostas de intervenção:

O Contador Familiar

Um elemento da família do aluno, vem à escola contar um conto, uma lenda, uma lengalenga, algo que considere importante ao nível da tradição oral ou escrita, para transmitir aos mais novos.

Folheto informativo

Elaboração de um folheto com informação útil e alguns conselhos que reforçam a importância da leitura e o papel da família e da escola. O aluno fará a ligação escola-família na distribuição dos folhetos. (anexo 2)

2.5. Competências a Desenvolver

- Criar laços de afecto com a Língua Portuguesa
- Valorizar a tradição oral
- Participar em experiências de audição, leitura e dramatização de textos;
- Explorar e estimular a capacidade imaginativa, com base no confronto entre elementos do mundo maravilhoso e do mundo real;
- Aprender a organizar ideias com vista à construção de produções orais e escritas;
- Distinguir a trama narrativa (personagens, tempo, espaço, problema/objectivo, acções/sequências, resolução/conclusão);
- Desenvolver a compreensão oral
- Desenvolver a expressão oral
- Desenvolver a compreensão leitora
- Adquirir vocabulário
- Desenvolver o espírito crítico, democrático e de cidadania
- Adquirir hábitos de leitura
- Desenvolver competências em leitura

- Desenvolver competências em expressão escrita
- Utilizar as tecnologias de apoio

2.6. Materiais

Os materiais de apoio à leitura que utilizamos são variados indo dos mais simples (imagens, livros...) aos mais sofisticados com recurso às tecnologias de apoio e uso do computador. Ao diversificar materiais, mas também utilizá-los de forma adequada, possibilitará a todas as crianças com e sem NEE experiências novas e positivas no desenvolvimento da prática da leitura.

A utilização das tecnologias de apoio permite aos alunos experiências interactivas durante e após as actividades de animação de leitura, primordiais no desenvolvimento da competência leitora e da autonomia na leitura da história.

O recurso à utilização de linguagem simbólica, através do programa “Escrita com Símbolos”, surge como um meio aumentativo de comunicação favorecendo e estimulando a leitura aos alunos com NEE. Construção de tabelas com símbolos ou palavras, adaptação de livros e/ou fichas de trabalho, frases em símbolos são materiais que devem ser construídos tendo em conta as características da população alvo.

O computador, através de programas como o Power Point, Imagina e Flach, possibilita a visualização da história de forma activa, atraente, ajudando estes alunos no processo de leitura. O teclado Interllikeys possibilita visualizar duas páginas do livro, que o aluno pode manipular, vendo no écran e ouvindo a leitura da história. Para além da adaptação de livros também permite criar exercícios sobre os mesmos como pergunta/resposta, associações, correspondências entre outros.

A aprendizagem da leitura tem uma relação intrínseca com a aprendizagem da escrita. O teclado de conceitos “Intellikeys” possibilita aos alunos realizarem actividades de escrita após a leitura das histórias,

adequadas ao seu nível de desenvolvimento e grau de participação, de forma motivadora e funcional.

Estas actividades são construídas com o programa “Overlaymaker” que nos possibilita criar células com imagens; a criança selecciona, pressiona a célula e o computador escreve na folha de texto a palavra ou frase pré-programada.

Ao proporcionar o acesso à leitura a todos os alunos e a experiências positivas também se dá a oportunidade de experienciar o sucesso favorecendo a auto-estima e motivando para a aprendizagem.

Os livros com linguagem simbólica, as fichas de trabalho, o livro digital e as actividades nele contidas foram elaboradas por nós adaptando-as às competências dos alunos e ao seu nível de funcionalidade.

2.7. Avaliação

A avaliação do projecto será feita com base em registos de observação directa feitos em cada sessão de leitura.

De acordo com Rodrigues et al (1993) a recolha de dados através da observação permite representar a realidade com a maior fidelidade possível. Este processo irá permitir conjugar e estruturar um conjunto de dados com vista à avaliação do projecto e à intervenção pedagógica. Para Estrela (1986: 135) “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a cada momento”.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO

Apresentamos a programação de cada sessão de leitura. Relembramos que a nossa intervenção nas actividades de pós-leitura é direccionada aos alunos com NEE. Assim, as fichas de trabalho e os registos de observação reportam-se ao trabalho destes alunos.

1ª Sessão de Animação de Leitura	
Título	<i>A Lenda de S. Martinho</i>
Destinatários	Alunos da turma C
Local	Sala de aula
Duração	45 minutos
Contextualização	<p>Escolhemos a lenda de S. Martinho porque se comemora o dia de S. Martinho. Pretendemos também levar a criança a perceber o sentido do “Verão de S. Martinho” e trabalhar valores como a solidariedade e a partilha.</p> <p>Explicitaremos o que é uma lenda.</p> <p>Destacaremos sensações de frio - quente e noções de longe - perto, chuva - sol.</p>
Sinopse da Lenda de São Martinho	<p>Num dia de tempestade, um soldado romano, voltava para casa quando encontrou um mendigo cheio de frio Martinho, nome do soldado, partilha a sua capa com o mendigo. Logo após, a tempestade cessa e o sol surge brilhando e aquecendo tudo e todos.</p>

<p>Momentos da Narrativa</p>	<p>1º momento - Exposição - Era uma vez um soldado que regressava a casa.</p> <p>2º momento - Acontecimento desencadeador - Surgiu uma tempestade e encontrou o mendigo</p> <p>3º momento - Complicação - O mendigo estava cheio de frio e Martinho só tinha a sua capa.</p> <p>4º momento - Resolução - Martinho resolve cortar a sua capa ao meio e reparti-la com o mendigo.</p> <p>5º momento - Fim - A tempestade passou e o Sol começou a brilhar.</p>
<p>Moral da História</p>	<p>Devemos partilhar o que temos com quem precisa de ajuda</p> <p>“Faz o bem não olhes a quem” (ditado popular)</p>
<p>Objectivos</p>	<p>Saber o que é uma lenda</p> <p>Transmitir valores</p> <p>Fomentar o interesse pela leitura</p> <p>Fomentar o gosto pelas nossas tradições</p> <p>Valorizar atitudes</p> <p>Manter a atenção durante a leitura da lenda</p> <p>Motivar o aluno para a dramatização</p>

<p>Conteúdos</p>	<p>Lenda</p> <p>Valores: solidariedade, partilha</p> <p>Conceitos espaciais: localizar a França, Roma</p> <p>Conceitos temporais: estações do ano, clima</p> <p>Características das estações do ano, concretamente do Outono</p> <p>Interiorização de valores</p> <p>Atitude positiva perante as actividades propostas</p> <p>Atitude receptiva perante a nova forma literária apresentada</p> <p>Reconto da lenda</p> <p>Interesse por participar na dramatização</p>
<p>Recursos Humanos</p> <p>Materiais</p>	<p>Alunos; Professores; Auxiliares de educação</p> <p>Lenda, imagens em cartolina (foto em anexo 3), mesas, lençol branco, foco de luz, arame, cola, fita-cola, livro com símbolos “A lenda de S. Martinho” (anexo 4), ficha de trabalho (anexo 5)</p>
<p>Desenvolvimento das Actividades</p>	<p>Organizamos o grupo na sala para que todos vejam o animador.</p>

<p>Passo 1: Pré-leitura Activação do conhecimento</p>	<p>Começamos por abordar o tema dos dias comemorativos, em particular o que hoje se comemora (S. Martinho) e as tradições associadas. Explicamos o que é uma lenda e qual a lenda que vamos contar.</p> <p>Explicamos a forma como vai ser apresentada: “sombras chinesas.”</p>
<p>Passo2: Durante a leitura</p>	<p>Apresentação da lenda - leitura da lenda acompanhada por sombras chinesas.</p> <p>Audição pelos alunos.</p>
<p>Passo 3: Depois da leitura</p>	<p>Actividades inclusivas de exploração - depois da apresentação da lenda de S. Martinho</p> <p>1. Faremos várias afirmações sobre a mesma para que os alunos digam verdadeiro ou falso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Quem vinha no cavalo, Martinho ou o pobre?• O dia estava quente?• O pobre tinha roupa?• Martinho deu a sua capa toda?• No final, continuou a chover? <p>2. Os alunos recontam a lenda e experienciam o manuseamento das imagens das sombras chinesas</p> <p>3. Apresentando um saco mágico, vão-se tirando roupas, objectos para que os alunos os</p>

	<p>relacionem com o seu possível proprietário: Martinho ou o pobre.</p> <p>4.Com os adereços, os alunos são convidados a interpretar as personagens da lenda.</p> <p>5.Os alunos contam a lenda através da dramatização.</p>
Outras actividades de exploração para os alunos com NEE	<p>Actividade 1 - Contar a lenda através do livro com símbolos (anexo 4). Como os alunos não dominam a leitura e a escrita, concretizam a actividade recorrendo à técnica/software “ escrita com símbolos”.</p> <p>Actividade 2 - Ordenar imagens e pintar (anexo 6).</p>
Metodologia	<p>Activa, participativa e inclusiva.</p>
Avaliação	<p>Registo de observação directa.</p>

2ª Sessão de Animação de Leitura	
Título	<i>A Galinha Ruiva</i>
Destinatários	Alunos da turma C
Local	Sala de aula
Duração	45 minutos
Contextualização	<p>Sabendo a importância do conto tradicional, a nossa opção recai no conto “A Galinha Ruiva”. Enquadrado na temática da alimentação, e relacionado com o meio rural em que vivemos, pretendemos alargar conhecimentos sobre o tema e trabalhar valores como a solidariedade e a entreatajuda.</p> <p>Explicitaremos o que é um conto tradicional.</p> <p>Destacaremos sensações de esforço e preguiça.</p>
Sinopse do conto <i>A Galinha Ruiva</i>	<p>Certo dia, uma galinha encontrou grãos de milho e logo pensa em semeá-los para mais tarde fazer pão e alimentar os seus filhotes.</p> <p>Pede ajuda aos animais da quinta, mas estes respondem sempre negativamente.</p> <p>A galinha semeia, colhe, mói, amassa e depois coze o pão.</p>

	<p>Quando o pão está cozido, todos os animais querem comer.</p> <p>A galinha recorda-lhes que não a quiseram ajudar e por isso só ela e os filhos irão comer o pão.</p>
<p>Momentos da narrativa</p>	<p>1º momento - Exposição - Era uma vez uma galinha que passeava pela quinta com os seus filhotes.</p> <p>2º momento - Acontecimento desencadeador - Um dia, encontrou grãos de milho e pensa em semeá-los.</p> <p>3º momento - Complicação - Pede ajuda aos outros animais da quinta. Eles não querem ajudá-la nas tarefas</p> <p>4º momento - Resolução - Sozinha semeia, colhe, mói o milho, amassa a farinha para fazer o pão e depois coze o pão.</p> <p>5º momento - Fim - Todos os animais querem comer. A galinha não lhes dá e come o pão com os seus filhotes.</p>
<p>Moral da história</p>	<p>Quem não trabuca, não manduca. (ditado popular)</p>
<p>Objectivos</p>	<p>Saber o que é um conto tradicional</p> <p>Saber o que são os ditados populares</p> <p>Transmitir valores</p> <p>Fomentar o interesse pela leitura</p>

	<p>Valorizar atitudes</p> <p>Manter a atenção durante a leitura do conto</p> <p>Despertar o gosto por participar na narração do conto</p> <p>Aprender a organizar ideias com vista à construção de produções orais e escritas;</p>
<p>Conteúdos</p>	<p>Conto tradicional</p> <p>Valores: solidariedade, entreaajuda</p> <p>Conceitos espaciais: campo, meio rural</p> <p>Conceitos temporais: estações do ano, sementeiras, colheitas</p> <p>Características das estações do ano e sua relação com a agricultura</p> <p>Interiorização de valores</p> <p>Atitude positiva perante as actividades propostas</p> <p>Atitude receptiva perante a nova forma literária apresentada</p> <p>Reconto do conto</p> <p>Interesse por participar na narrativa</p>
<p>Recursos</p> <p>Humanos</p> <p>Materiais</p>	<p>Alunos; Professores; Auxiliares de educação</p> <p>Livro “A Galinha Ruiva”, fichas de trabalho (anexo 7).</p>

Desenvolvimento das Actividades	Organizamos o grupo na sala para que todos vejam o animador.
Passo 1: Pré-leitura Activação do conhecimento	<p>Começamos por abordar o tema da alimentação e a importância que o pão tem. Perguntamos que animais têm nas suas quintas. Explicamos que vamos contar o conto “A Galinha ruiva” em que as personagens são animais da quinta.</p> <p>Apresentamos o livro; exploramos a capa.</p>
Passo2: Durante a leitura	<p>Leitura do livro com observação das ilustrações do mesmo.</p> <p>Audição pelos alunos.</p> <p>Participação dos alunos na narração, nos momentos de repetição.</p>
Passo3: Depois da leitura	<p>Actividades inclusivas de exploração - depois da leitura do conto.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Percorrer a história, com apoio das imagens do livro, analisando as várias partes da narrativa <ul style="list-style-type: none">• O que encontrou a galinha?• Qual foi o primeiro animal a quem pediu ajuda?• Ele ajudou?• E a seguir, qual foi o animal?• E que resposta deu?• Houve mais algum animal? Foi ajudar a galinha?

	<ul style="list-style-type: none"> • O que fez a galinha? Desistiu ou esforçou-se para fazer o pão? • Quem comeu o pão? Porquê? • Seleccionar um adjectivo que caracterize a galinha e os outros animais (por exemplo: trabalhadora; preguiçosos) <p>2. Os alunos participam na leitura do conto através da leitura dialogada.</p>
<p>Outras actividades de exploração para os alunos com NEE</p>	<p>Actividade 1 - A actividade anterior preparou a criança para a construção da estrutura da história da narrativa realizando as fichas de trabalho (anexo 8).</p> <p>(como os alunos não dominam a leitura e a escrita, as fichas de trabalho são diferenciadas concretizando a actividade cada um ao seu nível)</p> <p>Actividade 2 - Recontar oralmente com apoio das imagens</p>
<p>Metodologia</p>	<p>Activa, participativa e inclusiva.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Registo de observação directa.</p>

3ª Sessão de Animação de Leitura	
Título	<i>Os Ovos Misteriosos</i>
Destinatários	Alunos da turma C
Local	Biblioteca escolar
Duração	45 minutos
Contextualização	<p>Comemorar o Dia do livro e alertar para a riqueza que é a biblioteca escolar.</p> <p>Explicitaremos o que é um conto de autor.</p> <p>Destacaremos acções de solidariedade, tolerância e respeito.</p>
Sinopse do conto <i>Os Ovos Misteriosos</i>	<p>Uma galinha fugiu da sua capoeira, zangada com a sua dona por esta lhe tirar os ovos.</p> <p>Na mata, faz um ninho e apareceram lá vários ovos, todos diferentes. Depois nasceram: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e apenas um pinto.</p> <p>Tratou de todos com mil cuidados mas vivia em desassossego com as habilidades de cada um.</p> <p>Quando um rapaz quis apanhar o pinto, todos</p>

	<p>contribuíram para o salvar, cada um com o seu talento.</p> <p>A galinha juntou os filhos todos e, preparou um bolo decorado de acordo com as preferências de cada um, para festejarem.</p>
<p>Momentos da narrativa</p>	<p>1º momento - Exposição - Uma galinha zangou-se com a dona por esta lhe tirar os ovos todos os dias.</p> <p>2º momento - Acontecimento desencadeador - Um dia fugiu para a mata, constrói um ninho e surgem lá vários ovos, todos diferentes.</p> <p>3º momento - Complicação - Ao estalarem os ovos, nasceram vários animais: Papagaio, serpente, avestruz, crocodilo e um pinto. Os animais crescem, com os cuidados da mãe galinha. Um dia um rapaz apanha o pinto.</p> <p>4º momento - Resolução - Todos os irmãos do pinto vieram em seu auxílio, cada um fazendo o que melhor sabia. Levaram o pinto de volta para casa.</p> <p>5º momento - Fim - A galinha fez um bolo com as preferências de cada filho e juntaram-se todos para festejarem.</p>
<p>Moral da história</p>	<p>Moral da história - Sendo todos diferentes cada um tem o seu valor e todos são necessários.</p> <p>“A união faz a força” (ditado popular).</p>

Objectivos	<p>Saber o que é um conto de autor</p> <p>Participar na audição, leitura e dramatização da história</p> <p>Explorar e estimular a capacidade imaginativa, com base no confronto entre elementos do mundo maravilhoso e do mundo real;</p> <p>Saber o que são os ditados populares</p> <p>Transmitir valores</p> <p>Fomentar o interesse pela leitura</p> <p>Valorizar atitudes</p> <p>Manter a atenção durante a leitura do conto</p> <p>Despertar o gosto por participar na narração do conto</p>
Conteúdos	<p>Conto de autor</p> <p>Valores: solidariedade, entreaajuda, diferença, tolerância, respeito</p> <p>Conceitos espaciais: campo, meio rural</p> <p>Conceitos temporais: estações do ano/sua relação com actos agrícolas (sementeiras)</p> <p>Características dos vários animais: semelhanças e diferenças</p> <p>Interiorização de valores</p> <p>Atitude positiva perante as actividades propostas</p> <p>Atitude receptiva perante a nova forma literária apresentada</p> <p>Reconto do conto</p> <p>Interesse por participar na narrativa</p>

	Participação nas actividades informáticas
Recursos Humanos Materiais	Alunos; Professores; Auxiliares de educação Livro “Os ovos misteriosos”, livro digital disponível em (http://for.especial.googlepages.com/ovosmisteriosos), computador, software e hardware específicos
Desenvolvimento das Actividades Passo 1: Pré-leitura Activação do conhecimento	Organizamos o grupo na biblioteca para que todos vejam o animador. Começamos por falar sobre o Dia do Livro, a biblioteca escolar e a variedade de livros que aí encontramos sobre os mais variados temas. Estabelecemos um diálogo sobre o livro que vai ser lido como forma de motivação e apoio à leitura. a) Apresentamos o livro; as crianças observam os diferentes elementos da capa (título, ilustrador, autoria, editora), as informações da lombada, o formato dos textos, a ilustração b) Com base no título do livro, as crianças formulam hipóteses acerca do teor da narrativa: porque se chamam ovos misteriosos? Qual será o mistério dos ovos?
Passo2: Durante a leitura	Audição e visualização da história em formato livro digital, através do computador, pelos alunos. Tendo em conta o teor da narrativa e os objectivos traçados, considera-se pertinente fazer breves interrupções para que o animador esclareça os alunos de novos vocábulos ou expressões, chamar a

<p>Passo3:</p> <p>Depois da leitura</p>	<p>atenção para ilustrações e relacioná-las com o texto (por exemplo expressões das personagens ilustradas)</p> <p>Actividades inclusivas de exploração - depois da leitura do conto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar às crianças que comparem as hipóteses levantadas antes da leitura com o conteúdo da narrativa, identificando semelhanças e diferenças. 2. Os alunos recontam a história com apoio do livro digital 3. Leitura dialogada pelos alunos
<p>Outras actividades de exploração para os alunos com NEE</p>	<p>Actividade 1 - Contar a história utilizando o livro digital, disponível em (http://for.especial.googlepages.com/ovosmisteriosos)</p> <p>Actividade 2 - Realizar as actividades de compreensão leitora utilizando as tecnologias de apoio e que fazem parte do livro digital</p>
<p>Metodologia</p>	<p>Activa, participativa e inclusiva.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Registo de observação.</p>

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Após a recolha e a transcrição do material recolhido através das observações realizadas, passaremos à etapa seguinte que consiste na apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos. Procurámos implementar a praxis da técnica de análise de conteúdo, numa mera introdução à técnica, fazendo “uma leitura flutuante” (Bardin, 2002). Assim, e a partir da análise dos resultados obtidos, elaborámos uma grelha de registo de avaliação (quadro 1) organizada em duas áreas e vinte níveis de desempenho, bem como a sua definição.

A - COMPORTAMENTO

Definição	Níveis de desempenho
Baseando-nos em Piaget (1982) e Sampaio (1999) o comportamento é constituído numa interacção entre o meio e o indivíduo. Nesta interacção consideramos as atitudes aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para estes alunos e neste contexto.	Está atento
	Respeita a opinião dos outros
	Formula juízos de valor
	Intervém na sua vez
	Interage com os colegas
	Cumprir as normas

B - REALIZAÇÃO

Definição	Níveis de desempenho
Consideramos nesta área a execução ou operacionalização de tarefas ou acções do aluno que expressem as suas aprendizagens reais, bem como a sua participação ou envolvimento nas situações. (ME, 2008)	Participa oralmente
	Reconta a história
	Responde a questões
	Faz perguntas
	Realiza os trabalhos
	Lê palavras
	Lê frases
	Compreende o que lê
	É criativo
	Tira conclusões
	Reescreve a história com linguagem simbólica
	Ordena sequencialmente as imagens da história
	Participa na dramatização
	Utiliza o computador em actividades digitais

Quadro 1 - GRELHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO

S - Sim N - Não A - com Ajuda

Áreas	Níveis de desempenho	Aluno A			Aluno B			Aluno C		
		1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão	1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão
COMPORTAMENTO	Está atento	S	S	S	S	S	S	A	S	S
	Respeita a opinião dos outros	S	S	S	S	S	S	A	S	S
	Formula juízos de valor	A	A	S	A	S	S	A	A	S
	Intervém na sua vez	S	S	S	A	S	S	N	A	A
	Interage com os colegas	A	S	S	A	S	S	S	S	S
	Cumprir as normas	S	S	S	S	S	S	A	A	A
REALIZAÇÃO	Participa oralmente	A	S	S	A	S	S	A	S	S
	Reconta a história	A	S	A	A	S	S	A	S	S
	Responde a questões	A	S	S	S	S	S	A	S	S
	Faz perguntas	A	S	S	A	S	S	A	S	S
	Realiza os trabalhos	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Lê palavras	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Lê frases	A	A	S	S	S	S	A	S	S
	Compreende o que lê	A	S	S	A	S	S	A	S	S
	É criativo	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Tira conclusões	A	S	S	A	S	S	A	S	S
	Reescreve a história com linguagem simbólica	S	S	----	S	S	----	S	S	----
	Ordena sequencialmente as imagens da história	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Participa na dramatização	S	S	----	S	S	----	S	S	----
	Utiliza o computador em actividades digitais	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Apresenta-se, em seguida, a análise e discussão dos resultados assinalados no Quadro 1.

Relativamente aos níveis de desempenho do comportamento e realização observados, verificamos que evoluíram positivamente ao longo das 3 sessões. Realça-se o facto de haver ganhos significativos, uma vez que os níveis de desempenho que se encontravam emergentes, ou em processo de maturação [A] acabaram por ser interiorizados. Neste sentido, sublinhamos a existência de uma aptidão que o aluno C não era capaz de desempenhar - intervém na sua vez - e que ao longo das 3 sessões passou a desempenhar com ajuda. As actividades de animação de leitura, pela sua organização e estrutura contribuem para estabelecer algumas rotinas, não descurando o lúdico, a fantasia, a imaginação, importantes para o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, melhorando o desempenho do aluno.

Outros factores relevantes e observáveis no registo de avaliação, do ponto de vista das áreas do **comportamento** e da **realização** são: por um lado a diferença entre os níveis de desempenho emergentes e desenvolvidos, e por outro lado o tipo de níveis de desempenho relativos à competência da **realização**, que os alunos já desenvolveram e que fazem parte da vida mental intrínseca (Vygostsy.1991). (quadro 2)

Quadro 2 - COMPORTAMENTO versus REALIZAÇÃO

COMPORTAMENTO	Está atento	S	S	S	S	S	S		S	S
	Respeita a opinião dos outros	S	S	S	S	S	S		S	S
	Formula juízos de valor			S		S	S			S
	Intervém na sua vez	S	S	S		S	S			
	Interage com os colegas		S	S		S	S	S	S	S
	Cumpe as normas	S	S	S	S	S	S			

REALIZAÇÃO	Participa oralmente		S	S		S	S		S	S
	Reconta a história		S			S	S		S	S
	Responde a questões		S	S	S	S	S		S	S
	Faz perguntas		S	S		S	S		S	S
	Realiza os trabalhos	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Lê palavras	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Lê frases			S	S	S	S		S	S
	Compreende o que lê		S	S		S	S		S	S
	É criativo	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Tira conclusões		S	S		S	S		S	S
	Reescreve a história com linguagem simbólica	S	S		S	S		S	S	
	Ordena sequencialmente as imagens da história	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Participa na dramatização	S	S		S	S		S	S	
	Utiliza o computador em actividades digitais	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Assim, verifica-se que embora os alunos apresentassem alguns “problemas” no seu comportamento, estes, acabaram por se diluir na realização, ou seja, na parte mais prática da actividade. Nesta perspectiva e reportando-nos à parte prática - área da realização -, verificamos que existem diferenças nos níveis de desempenho, tendo o grupo de alunos mais autonomia já na parte final do trabalho, a que envolve actividades mais funcionais - realizar trabalhos, ler palavras, ser criativo, reescrever a história, ordenar sequencialmente, dramatizar, utilizar o computador -.

Parece-nos claro que o comportamento não influencia directamente a realização, uma vez que o desempenho é positivo, podendo ser que a actividade de animação de leitura, por si própria, permita aos alunos alguma flexibilidade respeitando os seus diferentes ritmos e formas de estar. Por outro lado, esta área - realização -, permite níveis de aprendizagem simultaneamente activos e reflexivos, com interpretações de experiências novas, influenciadas por conhecimentos prévios.

Par além dos elementos registados na observação e analisados no quadro 1, parece-nos importante realçar algumas situações que marcaram positivamente cada uma das sessões de leitura.

Todos os alunos da turma participaram activamente, com entusiasmo, e o seu envolvimento no projecto foi crescendo ao longo do ano. Algumas vezes surpreenderam-nos com os seus conhecimentos sobre as tradições, ditados populares e propostas de novas actividades que passamos a referir.

Na primeira sessão, os alunos falaram sobre a tradição do magusto e referiram o ditado popular que diz “pelo S. Martinho vai à adega e prova o vinho”. Disseram que no Ladoeiro também havia a lenda de Santa Catarina. A informação foi oportuna e todos concordámos que seria um familiar a contar-nos essa lenda, numa data a combinar. No entanto, foi a dramatização que extrapolou as expectativas. Todos deliraram com os disfarces das personagens e quiseram representar. Mais tarde, pediram para apresentarem a dramatização às outras turmas e aos alunos do Agrupamento que frequentam a Unidade de Apoio À Multideficiência. Foi muito positivo.

Na segunda sessão, o aluno B, quis contar que a mãe sabia fazer pão e que ele ajudava. Explicou muito bem todo o processo. Os colegas ouviram com muita atenção. Alguns desconheciam existir fornos a lenha, como o deste aluno. Com entusiasmo, os alunos da turma sugeriram a realização de um jogo dramático sobre a história. Realizaram a actividade com empenho, vivacidade e prazer. Depois do almoço, alguns regressaram com espigas de trigo que apanharam no campo demonstrando, assim, que nem sempre as actividades terminam na sala de aula.

Na terceira sessão, o diálogo foi muito participativo e enriquecedor. As crianças debateram com vivacidade sobre a diferença, o respeito e a solidariedade, o amor maternal e fraternal e ainda a questão da adopção. Reflectimos, em conjunto, sobre situações concretas vividas na nossa escola, na nossa aldeia, em que estes valores estiveram presentes e outras nem por isso, atitudes a mudar ou a melhorar. Salientamos a importância que teve esta reflexão, concretamente em relação às actividades praticadas na escola, à hora do intervalo. Os alunos perceberam que nem sempre têm atenção ao respeito, à tolerância uns pelos outros e apontaram possíveis soluções.

Cabe, aqui, lembrar que no nosso projecto também estavam incluídas propostas de actividades direccionadas à família. De facto, as famílias aceitaram positivamente as propostas e algumas já vieram à escola contar lendas, histórias da sua infância ou histórias tradicionais adaptadas aos nossos dias reflectindo preocupações e conselhos ao nível da saúde como é o caso da alimentação, alcoolismo e tabaco. Procurámos chegar a todas as famílias, com a participação dos alunos na distribuição do folheto que elaborámos (anexo 2) como forma de promover e fomentar a leitura em família.

Salientamos que, ao longo do desenvolvimento do projecto, houve necessidade de adaptar, reformular actividades, numa dinâmica de acção-reflexão, ajustando a prática pedagógica às sugestões, às dificuldades e às vivências dos alunos de modo a valorizar os seus conhecimentos, melhorar o seu desempenho e dando oportunidade de participação na vida escolar a todos os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso estudo apresenta o perfil de algo em aberto, cujo caminho percorrido apenas retrata alguns momentos da nossa convivência: professora e alunos.

A leitura para todos, como apelidámos o nosso projecto, tenta ir ao encontro do desenvolvimento da identidade e da cidadania do grupo turma. Acreditamos que os objectivos foram atingidos pois a avaliação feita permite concluir que as competências previamente enunciadas foram desenvolvidas.

A escolha das actividades não foi, de modo algum inocente. Sabemos que o conto faz parte desde o berço até à idade adulta. A forma como se encontra estruturado pode dar o salto para as narrativas. Assim, as que seleccionámos oferecem, todas elas, uma componente cultural cujo conhecimento é comum e por isso partilhado pelo grupo. O calendário escolar foi coincidente com a escolha das obras. Do S. Martinho, à Galinha Ruiva passando pelos Ovos Misteriosos, todos os temas se relacionavam com factores de ordem cultural e temporal: O Dia de S. Martinho, a alimentação e o Dia do Livro.

Outras actividades podem ser desenvolvidas, cujas técnicas de animação podem ter a leitura como suporte pois esta é transversal ao currículo.

Foi notório, através do registo que apresentámos, que frequentemente os alunos foram mais além do que o previsto. Assim, muitas vezes, as questões deram azo a outras e outras a partir das vivências dos alunos.

Os materiais que utilizámos foram, na sua maioria, construídos ou adaptados por nós e revelaram-se adequados às situações e características dos alunos. Da ficha de trabalho, aos cenários, ao livro digital, ao recurso a software e hardware, todos foram escolhidos de acordo com a narrativa e com a preocupação de proporcionar aos alunos experiências diversificadas tendo sempre como desafio estimular a leitura.

A leitura no primeiro ciclo é o “alicerce desse enorme empreendimento humano que é a capacidade de ler” (Azevedo, 1998). Para as crianças, como

diz Letria (1998:33) “o livro não é apenas um livro, ou mais um livro. É uma porta iluminada que abre entendimento de outros mundos, de outras falas, de outras formas de saber e de magia”. O livro, entendido desta forma, desenvolve na criança o gosto de ler de uma forma mais livre, modificando atitudes e despertando sensações porque, no dizer de Santos (2001), “Crescer é viver sensações. Ler e escrever será sempre uma viagem ao mundo das sensações.”

Foi este mundo de sensações que procurámos partilhar, viver e sentir na dinamização deste projecto de leitura para todos, na nossa escola, dando ao livro o papel principal, criando laços de afecto e encontrando na leitura um sentido útil, mas também de prazer.

Todas as crianças gostam de se envolver e participar mas, às vezes, também as ouvimos dizer “não sou capaz”. Sabendo que cada uma “alberga em si um desejo secreto [...] de ser uma estrela” (Cañamero, 2001) por vezes oculta pela timidez porque “a exposição perante terceiros é sempre um risco”, cabe ao professor facultar a oportunidade de revelação, trabalhando a confiança e a cumplicidade no grupo. Esta forma de actuar, geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios de hoje imputando à escola a responsabilidade de não excluir e educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um.

Com as actividades (inclusivas) de animação de leitura, dando tempo e espaço aos alunos, proporcionou-se o desenvolvimento da criatividade, da partilha, da entreaajuda, do respeito pela diferença, na educação da sensibilidade do gosto e da paixão de saber sempre mais.

A escola, onde todos têm o seu lugar independentemente das suas capacidades ou características, tem o dever de, parafraseando Letria, “esgotada a sempre duvidosa eficácia das palavras, avançar para a eliminação das causas formando cidadãos livres e “idênticos” (no dizer de Torga) o que pressupõe também saber ler e escrever porque:

“Os livros são esconderijos
onde as palavras engalanadas
se preparam para a festa
das coisas enamoradas
pelo mistério de quem conta
mesmo sabendo que, ao contar,
a história nunca está pronta
porque em cada recanto do texto
há sempre algo que desponta,
só para nos encantar.”

José Jorge Letria

6. RECOMENDAÇÕES

Sem prejuízo das considerações sobre os resultados obtidos, iremos fazer breves recomendações, retomando as mesmas como preocupações que deverão ser ponderadas em pesquisas futuras no âmbito da animação de leitura.

- Maior frequência das sessões de leitura;
- Desenvolver as temáticas interdisciplinarmente - forma de abarcar várias áreas do conhecimento - e transversalmente - forma de discutir valores para a construção da cidadania;
- Possibilitar o contacto e o uso de livros diversificados (narrativa, poesia...);
- Divulgar as iniciativas de animação de leitura *on-line*, através do Portal do Agrupamento, e de exposições com trabalhos realizados;
- Articular as actividades com a biblioteca da escola sede, rentabilizando as iniciativas programadas e partilhando-as com outras turmas e/ou escolas.
- Organizar sessões de leitura com os pais e outros elementos da comunidade educativa, envolvendo-os activamente na planificação e dinâmica do projecto;
- Criar instrumentos de registo de observação.

Bibliografia

AINSCOW, M. (1997). Educação Para Todos: Torná-la uma Realidade. In Ainscow et al, *Caminhos Para Escolas Inclusivas*. Lisboa. IIE.

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de Aula - Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE, Ed. Unesco.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.

ALONSO, M. e BERMEJO, B. (2001). *Atraso mental*. McGraw-Hill.

AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A., RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Alarcão, I. (Org.).

AOKI, T. (1984). Towards a reconceptualisation of curriculum implementation. In D. Hopkins and M. Wideen (Eds.), *Alternative Perspectives on School Improvement*. London: Falmer.

AZEVEDO, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*, IEC, Universidade do Minho, Braga.

AZEVEDO, F. (2006). O Plano Nacional de Leitura em accção: Caminhos para a Formação de Leitores Voluntários, Críticos e Comprometidos. In *Revista "...à Beira"* nº 7, Departamento de Letras, UBI.

AZEVEDO, F. (2006). Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 11-32.

AZEVEDO, J. (1998). Comunicação no II Encontro com a Adolescência in *A Escrita e a Leitura - Caminhos com Futuro*, Edinter.

AZEVEDO, J. (1998). Comunicação. In *Caça ao tesouro da infância Perdida - A Escrita e a Leitura- Caminhos com Futuro*. Comunicações do II Encontro com a Adolescência. Ambar

BARDIN, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARNET, M. A. (1989). *More the eye: foreign language reading: theory and practice*. New Jersey. Center for Applied Linguistics and Prentice Hall Inc.

BARTOLOME, L. 1. (1994). Beyond the methods fetish: Towards a humanizing pedagogy *Harvard Education Review*, 64(2) 173-194.

BASTOS, G. T. M. L. (1991). A Leitura. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro, pp. 407-415.

BELTRÁN, S. G. e TÉLLEZ, J. A. (2002). EL papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. In D. del Rio, B. Álvares, S. G: Beltrán y J. A. Téllez: *Orientación y Educación Familiar*. Madrid: ANED/Colección Actas.

BÉNARD, C. A. M. (1985). A Acção Desenvolvida pelas Equipas de Ensino Especial. In *Sistema de Educação Especial em Portugal - Actas do Seminário Nacional: Projecto OCDE/CERI*. Lisboa. SNR.

BÉNARD, C. A. M. (1996). *Escola Inclusiva. Do Conceito à Prática*. Lisboa. IIE.

BENTOLILA, A. (1991). *De l'óral à l'entrée dans l'écrit. Les estretiens*. Nathan. Lecture. actes I.

BLOIS, M. M. e Barros, M. A. F. (1967). *Teatro de Fantoques na Escola Dinâmica*. Ao Livro Técnico S. A., Rio de Janeiro.

CADIMA, A. et al (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - Alguns Itinerários*. Lisboa. IIE.

CADIMA, A. (1998). Apoios educativos numa escola inclusiva. In *Apoios Educativos nº 1* (ps. 6-7). M.E. Departamento de Educação Básica.

CAGLIARI, L. C. (1989). *Alfabetização e lingüística*. 39. ed. São Paulo: Scipione.

CAGLIARI, L. C. (1989). *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione.

CALFEE, R. C. e CURLEY, R. (1997). Estructuras discursivas en las diferentes áreas del conocimiento. p. 53-80. In: RODRIGUES, E. e LAGER, E. (Comp.). *La lectura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 225 .

CAMARGO, L. (1995). *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê.

CANĂMERO, G. (2001). Com o Poema no corpo. In *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Encontro sobre Literatura para Jovens, actas. Ed. Caminho.

CARRELL, P. L., DEVINE, J., ESKEY, D. E. (1988). *Interactive Approaches to Second language Reding*. Cambridge: Cambridge University Press.

CERRILLO, P. e YUBERO, S. (Coord.) (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

CITOLER E SANS (1997). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição, cap V. In *Necessidades Educativas Especiais*. Bautista R. (coord). Ed dinalivro.

CORACINI, M. J. R. F. (1995) (org.). *O Jogo Discursivo na aula de Leitura*. São Paulo: Pontes.

CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com NEE nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*, Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais, In *Análise Psicológica*, pp. 369-376.

CORTESÃO, L. (1991). Formação: Algumas expectativas e limites - Reflexões críticas. In *Revista Inovação*, v. 4, n. 1, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, C. (2007). Animação de Leitura em Bibliotecas Públicas. In revista *Práticas de Animação*. Ano1-número 0, Outubro.

COSTA, L. (1998). Da Formação de Professores em Educação Especial a uma Especial Formação de Professores. In *Educare-Educere*. Ano IV nº 5. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

CRUZ, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos*. Porto Editora, Porto.

DÍAZ, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.

RUZ, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*, Porto: Porto Editora.

ELLIS, A. W. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia - A Cognitive Analysis*. Hillsdale, NJ: LEA.

ELLIS, A. W. (1989). Lecture, écriture et dyslexie. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé; In *Escolares em Análise* (org. A. Nóvoa). Publicações Dom Quixote. IIE.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de Professores*. 2ª edição, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FONSECA (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Âncora.

FONSECA, V. (1976). *Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

FONSECA, V. (1984). *Introdução às Dificuldades de aprendizagem*. Editorial Notícias, Lisboa.

FREIRE, P (1998). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura* (M. J. Frias, Trans. 1a ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Ed. ASA.

GOMÉZ, R. H. (2006). *Cuentos populares y creatividad*. Madrid, Ed. CCS.

GOODMAN, K. (1994). Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view. In H. SINGER & R. RUDELL (eds). *Theoretical models and process of reading* (4^a Ed.). Newark. International Reading Association, pp. 1093-1130.

GOUGH, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge: Mass: MIT Press.

GUTERMAN, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance. In *Learning an Instruction*, 13 pp. 633-651.

HARRIS, A. J. (1982). How many kinds of Reading Disability are there? In *Journal of Learning Disabilities*, 15, 456-460.

HEGARTY, S. (2001). *O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios*.

HEGARTY, S. et al (1998). *Aprender juntos - La integración escolar*. Ediciones Moratta. Madrid.

KATO, M. A (1985). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

KINTSCH e VAN DIJK (1978). *Vers un modèle de la compréhension et la production de textes*. Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récifs, Lille, Presses Universitaires: Lille.

KINTSCH, W. e VAN DIJK (1983). *Strategies of discourse Comprehension*. Nova York: Academic Press.

KINTSCH, W. e VAN DIJK, T. A. (1974). Towards a model of text comprehension and LABERGE, D. y SAMUELS, S.J. *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

LETRIA, J. J. (1998) Caça ao tesouro da infância Perdida. In *A Escrita e a Leitura - Caminhos com Futuro*. Comunicações do II Encontro com a Adolescência. Ambar.

MACHADO, M. C. (1970). *Como Fazer Teatrinho de Boneco*, Rio de Janeiro, Ed. Agir.

MACINNIS, O. (1995). Mnemonic generalization training with learning disabled adolescents. *Learning disabilities research and practice*, v. 1, n.1, p. 2-10.

MAGALHÃES, M. L. (2006). A Aprendizagem da leitura. In Fernando Azevedo (coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 73-92.

MAJOR, S. e WALSH, M. A. (1990). *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. São Paulo.

MANGUEL, A. (1998). *Una História de Lectura*. Editorial Presença.

MANGUEL, A. (1999). *Uma História da Leitura*. Editorial presença.

MANZANO, M. G. (1985) . *Como hacer a un niño lector*. Narcea.

MARTINS, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (2a ed.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

MARTINS, M. H. (2001). *O que é a Leitura*. São Paulo: ed. Brasiliense.

MARTINS, M. A. e NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MAUER, D. M. (1996). Factors that influence phoneme grapheme correspondence learning. In *Journal of learning disabilities*, 29 (3): 259-70.

MCEWAN, H. (1998). Las narrativas en el studio de la docencia. In MCEWAN, H. e EGAN, K. (Comps) *La narrative en laa enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires : Amorrortu editores, pp. 236-259 (Colección Agenda educativa).

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2006). *Orientações para Actividades de Leitura*, 1º ciclo. Ler+, Plano Nacional de Leitura. DGIDC.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2008). *Avaliação e Intervenção na área das NEE*. DGIDC.

MORATO, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In *As Organizações Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

OSORO, K. [coord.] (1998). *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

PACHECO E VALÊNCIA (1997) A deficiência mental, cap IX, in *Necessidades Educativas Especiais*, coord Bautista, Rafael. Ed. Dinalivro.

PARILLA, A. (1996). *Apoio Interno : Modelos e Funções*

PELICA, V. e RODRIGUES, D. (1996). Factores de Sucesso na Integração Escolar de Alunos com Deficiência Mental. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXX, nº 2 (pag. 83-101).

PEREIRA, F. (1998). Da Escola de Alguns a uma Escola para Todos. In *Apoios Educativos nº 1*. M.E. Departamento de Educação Básica.

PIAGET, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. 4. Ed, Zahar.

PIAGET, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. 2^a Ed. Vozes: Petrópolis.

POERSCH, J.M., AMARAL, M. P. (1989). *Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão leitora*. Veritas, v.35, nº 133, 77-89,

PORTER, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In AINSCOW et al. In *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa. IIE. Porto Editora.

REBELO, D. (1992). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Ed. Fundação Caloute Gulbenkian

REBELO, J. A. D. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

RODRIGUES, D. (1994). Necessidades e Dimensões da Formação Contínua de Professores de Educação Especial. In *Revista Integrar*. Lisboa. SNR.

RODRIGUES, D. (1998). *Paradigma da Escola Inclusiva: reflexão sobre uma agenda possível* (Comunicação apresentada no VII Encontro Nacional de Educação Especial).

RUIVO, J. (1999). Educação para o Século XXI: Caminho do Desenvolvimento. In *Escola do Século XXI, Problemas do Desenvolvimento*. RVJ Editores Lda.

RUMELHART, D. E. e McCLELLAND, J.L. (1982). An interactive activation model of context effects in letterperception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. In *Psychological Review*, 89, 1, 60-95.

RUMELHART, D.E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. En S. Dornic (ed.): Attention and performance VI. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SAMPAIO, D. (1999). *Indisciplina: um signo geracional?* Biblioteca Digital. IIE.

SANCHES, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial - da Formação às Práticas Educativas*. Porto. Porto Editora.

SANTANA, R. (2006). Histórias de som, cor e arte - arte na educação. In *Revista Educare Educere*, ano XI, Outubro, pp. 53-67.

SANTOS, M. F. (2001) *Escrever para Ler*. In *No Branco do Sul as Cores dos Livros*, encontro sobre Literatura para jovens, actas. Ed. Caminho

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

SARDINHA, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. *Dissertação de Doutoramento não publicada*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SARDINHA, M. G. (2006). *Leitura, Identidade e Cidadania*, in *Actas do 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, arquivistas e Documentista*, UBI: Covilhã.

SARTO, M. (2000). *Animación a la Lectura com nuevas estratégias*. Madrid, Ediciones SM.

SCHON, D. (1993). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In NÓVOA, António (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

SILVA, E. T. da (1999). *De olhos bem abertos. Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1999.

SIM-SIM, I. (2001). *A Formação para o ensino da leitura* in Inês Sim-Sim, (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré- escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*, nº 2, pp. 51-64, Porto Editora.

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

SKRTIC, T. M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. In M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for All*, London: Fulton.

SMITH e STRICH (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre, Artes Médicas.

SMITH, F. (1991). *Compreendendo a leitura - uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Ed. Graó, Barcelona.

SOLE, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

STANOVICH, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly, 21(4), 360-406.

STANOVICH, K. E. (1980). *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quarterly, 16, 32-71.

STANOVICH, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequence of individual differences in he acquisition of literacy*. Reading Research Quaterly, 21, 360-407.

STANOVICH, K.E. (1993). A model for studies of reading disability. In *Developmental Review*, 13, 225-245.

SWANSON, H. L. (1993). Working memory in learning disability subgroups. *Journal of experimental child psychology*, 56(1): 87-114.

TIERNEY, R. e PEARSON, P. (1983). Toward a composing model of reading. *In Language Arts*, 60, pp. 568-580.

TOLCHINSKY, L. (2006). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.83-95). New York: Guilford Press.

TOLCHINSKY, L., & LEVIN, I. (1990). O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pre-escolares (M. L. Silveira, Trans.). In E.Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3a ed., pp. 143-158). Porto Alegre: Artes Medicas.

TORRES, R. M. R. e FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. IIE.

UNESCO (1997). *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*. Lisboa. IIE.

VAN DIJK, A. (1992). *Cognição. Discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

VAN DIJK, A. (1996). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

VERDUGO, M. A. e BERMEJO, B. G. (2001). *Atraso Mental - Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: Editora MC Graw-Hill de Portugal;

VYGOSTSY. L. (1996). *Pensamento e linguagem*. Ed. Martins Fontes.

VYGOSTSY. L. (1991). *A formação social da mente*. 4ª ed. S. Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WANG, M. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso. In. AINSCOW et al, in *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa. IIE.

ZUCOLOTTO, K. A. & SISTO, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. In *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Declaração de Salamanca (1994) - UNESCO

Decreto- Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro - Ministério da Educação

Decreto- Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro - Ministério da Educação

Despacho Conjunto n 105/97 de 1 de Julho - Ministério da Educação

Despacho Conjunto nº 198/99 de 3 de Março - Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação

Parecer nº 3/99 de 17 de Fevereiro - Conselho Nacional de Educação

WEBGRAFIA

A ANIMAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR, disponível em http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/subtema5_1.htm acesso em 12 Janeiro 2009

BALÇA, Ângela (2008) *O Papel da família na formação de crianças leitoras*, CIEP, Universidade de Évora, disponível em <http://www2.cmevora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf> acesso 5/04/09

BORRÁS, Juan Cervera (s.d.) *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años* disponível em http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01260630765690405218813/p0000001.htm#l_1 acesso em 7 abril 2009

CAMPANHA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA- LEER, JUGAR, IMAGINAR, disponível em <http://www.diphuelva.es/asp/cultura/pdf/DOCUMENTO%20PARA%20EL%20CENTRO%20REVISADO.pdf> acesso em 14 novembro de 2008

CAMPOS, Joana (2006) *O que é a leitura?* disponível em http://www.proformar.org/revista/edicao_15/pag_5.htm acesso em

COLOMBO ,Fabiano José -*A importância do trabalho educativo com ilustrações de livros de literatura infantil.*
http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss10_05.pdf, 20 abril

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

<http://artedesenvolvimento.blogspot.com/2007/06/expesso-dramtica.html> 7 abril 21.17

FERNANDES, Arménio M. *A investigação-acção como metodologia*, disponível em

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf acesso em 23-04.2009 23

MARTINS, Cândido O. (2008) *O elogio do livro e da leitura*, disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/candid14.pdf> acesso em

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Plano Nacional de Leitura* disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/> acesso em 10 Outubro

MORAES E. N. (s.d.) *Desenvolvendo a competência leitora*, disponível em

[http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/artigos/2007/junho-](http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/artigos/2007/junho-01.htm)

01.htm acesso em 30 de Novembro 2008
PONTES, V. (2005) *A Narrativa, o leitor infantil e a sala de aula. A face oculta da leitura*, disponível em <http://www.vivaleitura.com.br>

OLIVEIRA de, Katya Luciane, ACACIA APARECIDA, Angeli dos Santos y ZAGO OLIVEIRA, Evelin. *Estudio de las propiedades psicométricas de una escala de actitudes de lectura para universitarios. Paradigma.* [online]. dic. 2007, vol.28, no.2 [citado 02 Mayo 2009], p.165-180. Disponible en la World Wide Web:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-225120000200008&lng=es&nrm=iso. ISSN 1011-2251.

ONGAR, SILVA, RICCI (s.d.) *A importância da música na aprendizagem*, disponível em

http://www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2006/internet_13_10_06.pdf acesso em 21 de Abril de 2009

OSORO, Kepa (s.d.) *EL animador a la lectura y la escritura - Actitudes y cualidade*, disponível em

http://www.sol.com/bancorecursos/index_br.php?verSeccion=publicaciones_mes.php acesso em 6 dez de 2008

OSORO, Kepa (s.d.) *Factores que inciden en la comprensión lectora*, disponível em http://www.sole.com/plec/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=17&nivel=Primaria&PHPSESSID=08500adc3f9a560810a7076d298e0ac3 acesso em 31 Janeiro 2009

OSORO, Kepa (s.d) *La práctica de la animación a la lectura-* http://www.sole.com/plec/documentos.php?id_seccion=6&id_documento=31&nivel=Primaria&PHPSESSID=08500adc3f9a560810a7076d298e0ac3

SANCHES, Isabel (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva*. in Revista Lusófona de Educação, 5. 127-142 disponível em http://reducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/Educacao05/pdf05/artigos_isabelsanches.pdf acesso em 22 de Abril de 2009

TEIXIDOR, Emili (2005) *Estrategias del deseo o trucos para leer* <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/teixidorvan.html> 28 de Novembro.