

Maria da Conceição do Carmo Farinha Rodrigues Henriques

**As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita
e a Prática Diferenciada dos Professores do 1.º CEB**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Abril de 2015

Maria da Conceição do Carmo Farinha Rodrigues Henriques

**As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita
e a Prática Diferenciada dos Professores do 1.º CEB**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Abril de 2015

Maria da Conceição do Carmo Farinha Rodrigues Henriques

**As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita
e a Prática Diferenciada dos Professores do 1.º CEB**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Dissertação apresentada à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial.

Trabalho efetuado sob a orientação da:
Prof.^a Doutora Leocádia Madeira

Abril de 2015

Resumo

Tendo presente que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita constituem um dos grandes entraves às aprendizagens e a um percurso escolar de sucesso e que se refletem na vida adulta, devendo a Escola e os seus professores estar atentos às necessidades dos alunos, às suas dificuldades e aos seus perfis de aprendizagem, neste estudo o problema centra-se em torno das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, mas põe, igualmente, em evidência a prática diferenciada dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Nos dias de hoje, os alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) constituem um número crescente de alunos e torna-se fundamental que o problema seja considerado com preocupação, que se reflita sobre esta problemática e que se intervenha de forma adequada para se dar resposta às necessidades dos alunos e se efetivem aprendizagens bem-sucedidas.

Pretendeu-se, assim, com este estudo analisar a relação existente entre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, as suas causas e a prática diferenciada para a superação das dificuldades detetadas. Para o efeito, utilizou-se uma investigação do tipo sobretudo qualitativo, mas também quantitativo, em que, através de uma entrevista semi-estruturada com questões abertas, se entrevistaram 15 professores que lecionam o 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas na cidade de Caldas da Rainha. Para a análise da informação recolhida utilizou-se a técnica de análise de conteúdo e quantificaram-se os dados obtidos através da análise de ocorrências.

Segundo os resultados, constatou-se que a leitura e a escrita são mecanismos que se encontram interligados e que, quando se regista comprometimento na aquisição de uma, isso reflete-se na outra e que as causas – intrínsecas e/ou extrínsecas – na origem dessas dificuldades podem ter vários fatores. Outro resultado encontrado e muito importante, diz respeito à prática destes professores, pois, muitas vezes, não conseguem dar resposta às necessidades dos alunos, principalmente pela complexidade ao nível do entendimento das dificuldades de aprendizagem e falta de conhecimentos em termos de pedagogia diferenciada, uma vez que a intervenção que é feita não vai ao encontro das

necessidades do aluno, sendo esta um dos grandes entraves à superação das suas dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dificuldades de Aprendizagem; Leitura; Escrita; Diferenciação Pedagógica.

Abstract

It is known that learning difficulties in reading and writing are big barriers for learning and for having a successful schooling process and this has also a direct impact on adult life. It is therefore the school and teachers' responsibility to pay attention to the student's needs, difficulties and learning profiles. In this study the problem is centred on the learning difficulties in reading and writing, but it also highlights the differentiated practices of primary teachers.

Nowadays students with Learning Difficulties/Disabilities appear in a growing number and it becomes therefore essential to consider this problem with concern, to reflect on the problematics involved and to intervene in the most adequate way so that an answer to the student's needs is given and effective and successful learning is promoted.

The aim of this study is to analyse the relationship between the learning difficulties in reading and writing, their causes and the differentiated practices needed to overcome the detected difficulties. For this purpose a mostly qualitative but also quantitative type of investigation was led where, through a semi-structured interview with open questions, 15 primary teachers who work in schools of Agrupamento de Escolas in the city of Caldas da Rainha were interviewed. The gathered information was analysed through the technique of content analysis and the collected data was quantified through the analysis of occurrences.

According to the results it became evident that reading and writing are mechanisms that are interconnected and that, when the acquisition of either one of the skills is compromised then there is an immediate and visible reflection of it in the acquisition process of the other related skills. Furthermore it was shown that the intrinsic and/or extrinsic causes that origin these difficulties can have different factors. Another very important result that came out from this study is related to these teachers' practice. Teachers can't often give a proper answer to the students' needs mainly due to the complexity in terms of understanding the specific learning difficulties as well as their lack of knowledge regarding an effective differentiated pedagogy since their

intervention does not meet the student's needs, being this one of the biggest barriers witnessed in overcoming learning difficulties.

Key Words: Learning; Learning Difficulties/Disabilities; Reading, Writing; Pedagogical Differentiation

“Sonhar a diferenciação é a condição essencial para a tornar realidade.

De sonho em sonho se pode ir mais longe.”

Perrenoud

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Leocádia Madeira, pela sua disponibilidade, serenidade e fé. E por todo o apoio dado ao longo desta caminhada, quer nos preciosos ensinamentos, quer nas enriquecedoras orientações.

Aos meus filhos - Ivo, Sebastião e Margarida - e ao meu marido, por compreenderem e apoiarem este meu trabalho, esta minha dedicação, e por perdoarem as minhas ausências.

Aos meus pais, por me incentivarem a ser sempre mais e melhor.

Às minhas amigas, irmãs de coração, por todo o apoio e encorajamento, por serem presentes na minha vida e a colorirem.

Aos colegas do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas D. João II de Caldas da Rainha, pela sua disponibilidade e participação, sem a qual não seria possível este trabalho.

Ao professor João Duarte do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, pela sua simpatia, amizade e apoio técnico.

A mim, por nunca desistir e acreditar sempre.

Índice

Resumo	iv
Abstract.....	vi
Agradecimentos	ix
Índice	x
Índice de Gráficos.....	xii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	4
1.1 Conceito de Aprendizagem	4
1.2 A Leitura e a Escrita	5
1.3 Aprendizagem da Leitura	11
1.3.1. Modelos de Aprendizagem da Leitura.....	15
1.3.1.1. Modelos ascendentes, descendentes e interativos de leitura	18
1.3.1.1.1. Modelos Ascendentes.....	18
1.3.1.1.2. Modelos Descendentes	19
1.3.1.1.3. Modelos Interativos.....	20
1.3.1.2. Modelos de Aprendizagem da Leitura em estágios ou fases	20
1.3.1.2.1. Marsh et al. (1981)	20
1.3.1.2.2. Ehri e Wilce (1985), Firth (1985) e Harris e Coltheart (1986)	21
1.4 Aprendizagem da Escrita.....	22
1.4.1 Modelos de Aprendizagem da Escrita	26
2. Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	29
2.1. Definição de Dificuldade de Aprendizagem (DA).....	29

2.2. O aluno com Dificuldades de Aprendizagem.....	35
2.3. Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	41
3. A Diferenciação Pedagógica	45
3.1 Diferenciação Pedagógica: definição do conceito.....	45
3.2 Diferenciar, porquê?	53
3.2.1 Estilos de Aprendizagem	55
3.3 Práticas de diferenciação pedagógica: espontânea e planeada	61
Capítulo II – Metodologia	65
1. Justificação da problemática.....	67
2. Objetivos.....	69
3. Método – Qualitativo e Quantitativo	71
4. Participantes	72
5. Instrumento, Validação e Procedimentos	79
Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados	83
1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	83
Conclusão	111
Bibliografia.....	116

Índice de Gráficos

Gráf. 1 – Idade dos participantes na entrevista	73
Gráf. 2 – Género dos participantes na entrevista	74
Gráf. 3 – Grau Académico dos participantes na entrevista	74
Gráf. 4 – Situação profissional dos participantes na entrevista	75
Gráf. 5 – Tempo de serviço dos participantes na entrevista	75
Gráf. 6 – Formação em Educação Especial dos participantes na entrevista	76
Gráf. 7 – Ano escolar a lecionar pelos participantes na entrevista	77
Gráf. 8 – Número de alunos nas turmas dos participantes na entrevista	78
Gráf. 9 – Número de alunos com NEE integrados nas turmas lecionadas pelos participantes na entrevista	79
Gráf. 10 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	85
Gráf. 11 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita	89
Gráf. 12 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	92
Gráf. 13 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita	98
Gráf. 14 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Leitura	101
Gráf. 15 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Escrita	105
Gráf. 16 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias da Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Leitura	108
Gráf. 17 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias da Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Escrita.....	109

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modelo de Niccholls et al.	28
Quadro 2 – Caracterização da amostra em função da idade dos participantes na entrevista ...	73
Quadro 3 – Caracterização da amostra em função do tempo de serviço dos participantes na entrevista	76
Quadro 4 – Caracterização da amostra em função do número de alunos nas turmas dos participantes na entrevista	78
Quadro 5 – Tema 1: Dificuldades de Aprendizagem	83
Quadro 6 – Tema 2: Causas das Dificuldades de Aprendizagem	83
Quadro 7 – Tema 3: Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica	83
Quadro 8 – Tema 4: Avaliação das Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica	84
Quadro 9 – Categoria A: Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	84
Quadro 10 – Categoria B: Dificuldades de Aprendizagem da Escrita	88
Quadro 11 – Categoria A: Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	92
Quadro 12 – Categoria B: Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita.....	97
Quadro 13 – Categoria A: Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Leitura	100
Quadro 14 – Categoria B: Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Escrita	104
Quadro 15 – Categoria A: Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Leitura	107
Quadro 16 – Categoria B: Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Escrita	108

Índice de Abreviaturas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DP – Diferenciação Pedagógica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Introdução

“Efetivamente, as dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais grupos de obstáculos que aparecem ao longo da escolarização.”

(Rebello, 1993)

A Escola dos nossos dias crê-se inclusiva, respeitadora das diferenças e orientadora das aprendizagens. O paradigma da “Escola para Todos” tem sido amplamente discutido em teoria, contudo, na prática, aquilo que se vive nas escolas, é uma tentativa cada vez maior de uniformizar, padronizar e fazer com que todos saibam o mesmo, ao mesmo tempo e sob as mesmas estratégias. O Currículo “empurra-nos” numa desesperada tentativa de cumprimento do programa. As Metas Curriculares constroem-nos, pois todos devem atingi-las e garantir o perfil de aluno de determinado ano ou ciclo de escolaridade. A Avaliação Externa nem sempre prova aquilo que os alunos sabem e aprenderam durante anos.

Neste contexto, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), particularmente os com Dificuldades de Aprendizagem (DA) são dos que mais desafios colocam às escolas e aos professores. Perceber o seu perfil de aprendizagem, compreender o seu ritmo de trabalho e os seus pontos fortes e adequar o processo de ensino-aprendizagem deverão ser as linhas orientadoras do trabalho do professor para que as aprendizagens destes alunos sejam garantidas. As escolas e os seus professores e profissionais deverão refletir e conceber oportunidades de aprendizagem ativa bem-sucedidas para estes alunos, fazendo uso de estratégias de pedagogia diferenciada, organizadas e planificadas de forma a responder às necessidades destes alunos, independentemente das suas individualidades (capacidades, contexto socioeconómico ou cultural, origem ou género). Pensar, à partida, que estes alunos estão condenados ao insucesso e que dificilmente acompanharão as aprendizagens de uma turma inteira, é pôr em causa tudo o que a escola inclusiva preconiza e viabilizar a persistência do paradigma de escola tradicional.

O presente trabalho insere-se no Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial e tem como temática, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e

a prática diferenciada dos professores do 1.º ciclo do ensino básico (CEB). O tema partiu de uma antiga dúvida e preocupação sobre os requisitos com que alguns alunos chegavam ao 2.º ou ao 3.º CEB. As evidentes dificuldades na leitura, na compreensão leitora e na expressão escrita fizeram-me questionar que trabalho estaria a ser feito com estes alunos que permitia que fossem transitando sem que as aprendizagens básicas estivessem consolidadas e em termos de possibilitar que os alunos fossem evoluindo nas suas capacidades escolares e académicas.

Sabendo que a aquisição da leitura e da escrita é uma competência complexa que envolve capacidades linguísticas e cognitivas e que se constitui como requisito indispensável para uma efetiva comunicação e inclusão social, surgiu a necessidade e o interesse de procurar saber qual a opinião dos professores do 1.º CEB sobre as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, quais as principais causas dessas dificuldades e como seria possível levar os alunos num percurso de sucesso nas aprendizagens destas duas competências desde o início da escolaridade, sendo importante perceber que para tal, as práticas pedagógicas devem ter em conta as diferenças dos alunos, as suas aquisições anteriores, as suas qualidades e interesses, bem como os seus ritmos de aprendizagem e as suas dificuldades. Percebe-se, assim, que para se conseguir uma verdadeira inclusão dos alunos e uma diferenciação efetiva das aprendizagens a realizar, convém refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos no âmbito da leitura e da escrita, a adequação de estratégias de ensino, de metodologias e de práticas que envolvam os alunos e desenvolvam neles as competências essenciais da leitura e da escrita para um progresso bem-sucedido das aprendizagens.

Em termos estruturais, este trabalho está organizado em três partes. O capítulo I apresenta o enquadramento teórico, o capítulo II diz respeito ao estudo metodológico, e o capítulo III corresponde à apresentação, análise e discussão dos resultados.

O capítulo I apresenta todo o enquadramento teórico do trabalho, com revisão da literatura e encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, começa-se por abordar o conceito de Aprendizagem e os conceitos gerais da Leitura e da Escrita, bem como da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. O segundo subcapítulo inicia-se com uma Definição das Dificuldades de Aprendizagem (DA), parte-se para o perfil do

aluno com DA e conclui-se com as principais dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. O terceiro subcapítulo apresenta o enquadramento da Diferenciação Pedagógica, os Estilos de Aprendizagem e os Tipos de Diferenciação Pedagógica.

Relativamente ao capítulo II, este apresenta uma análise à metodologia do trabalho de investigação, começando pela justificação da problemática que levará à investigação nesta área e colocando as questões que se propõem a ser investigadas, definindo-se, também, os objetivos deste estudo. Faz-se, igualmente, a apresentação dos participantes na investigação: dados biográficos e profissionais. Por fim, explicita-se o tipo de estudo e também o instrumento utilizado para a recolha de dados e, ainda, todos os procedimentos efetuados para a realização desta investigação.

O capítulo III consiste na apresentação, análise e discussão dos resultados. Posteriormente à apresentação dos resultados através de grelhas de análise de conteúdo, os dados analisados são confrontados com as perspetivas dos autores referenciados no enquadramento teórico.

Por fim, na Conclusão, expõem-se os resultados obtidos, apresentados de forma sintetizada, fazendo-se uma reflexão sobre o estudo, o seu contributo, as suas limitações e apresentando possíveis propostas de trabalho para o futuro no âmbito da temática abordada.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita

1.1 Conceito de Aprendizagem

Segundo Leif (1976), o termo aprendizagem comporta vários significados, sendo necessário distinguir:

- 1- A aquisição de conhecimentos pela experiência ou a atividade intelectual, geralmente com o fim de se poder realizá-los ou pô-los em prática. Ex.: a aprendizagem de uma língua;
- 2- A aquisição da capacidade de fazer, de praticar ou empreender um ato, uma ação ou qualquer coisa. Ex.: aprender a ler, a escrever;
- 3- A aquisição da capacidade técnica de exercer uma profissão (o termo designa também o tempo que exige essa aquisição);
- 4- Mais genericamente, a aprendizagem pode ser o ensino dado a alguém, especialmente a um aluno, com a finalidade de o fazer atingir certos objetivos.

Ainda segundo Leif (1976), a aprendizagem supõe uma associação do pensamento aos gestos, aos factos e às coisas, o exercício da inteligência especulativa e da inteligência prática. Exige um tempo mínimo, variável consoante o indivíduo e a matéria, para atingir os resultados esperados, por exemplo, um ano pelo menos para a aprendizagem da leitura corrente, pois que as aprendizagens fundamentais da língua, da leitura, da matemática, são determinantes nos estudos ulteriores do aluno.

Para Hovland (*cit. in* Bonboir, 1976), a aprendizagem define-se como a modificação que surge num resultado obtido, associada à prática e à experiência. A aprendizagem realmente efetuada, coincide com a diferença existente entre um estado inicial definido e um outro estado que lhe sucede numa progressão sequencial.

De acordo com Piaget, Martins (1996) refere que a aprendizagem não é um mecanismo passivo, mas um processo ativo de reconstrução do saber, no qual os conhecimentos e

representações que o aprendiz tem à partida são determinantes no modo como irá integrar e dar sentido àquilo que lhe irá ser ensinado.

Segundo Coelho (2000), a aprendizagem é fruto da interação de fatores extrínsecos ao indivíduo (condições socioeconómicas, método de ensino, modelos educativos parentais e familiares, entre outros) e intrínsecos, como as capacidades cognitivas, sensoriais e o próprio estilo pessoal de cada um.

Fonseca (1999) refere que é uma mudança de comportamento provocada pela experiência de outro ser humano, e não meramente pela experiência própria e prática em si, ou pela repetição ou associação de estímulos e de respostas.

Correia (1991) aponta a definição de Serafino e Armstrong (1978) para aprendizagem: processos pelos quais um aluno adquire uma tendência de comportamento relativamente permanente como resultado da experiência.

1.2 A Leitura e a Escrita

Para Rebelo (1993), a leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humana e ambas estão ligadas quer à aprendizagem quer à utilização da linguagem. Assim, aprender a ler e a escrever, na sociedade moderna, tornou-se como que uma necessidade básica, sendo fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza.

Para o mesmo autor, a leitura, sendo uma forma de linguagem, é um processo complexo, que se desenvolve gradualmente, segundo várias fases, não sendo fácil elaborar uma definição consensual da mesma. No entanto, e segundo vários autores de diversos programas de ensino da leitura, Chall (*cit. in* Rebelo, 1993) concluiu que a maioria aceita como definição de leitura a perceção (reconhecimento de palavras); compreensão e interpretação; apreciação e aplicação.

Assim, compreender é obter conhecimento do sentido mais literal da frase ou do texto, guiando-se pela aplicação de regras gramaticais; interpretar é extrair a mensagem da proposição ou do texto, atribuindo-lhe as significações que o autor tinha em mente ao codificá-los ou dar-lhe significações próprias; apreciar é analisar e avaliar a mensagem escrita segundo critérios pré-estabelecidos; e aplicar é utilizar a mensagem recolhida dando-lhe destinos que o leitor pretende.

Para Sim-Sim (2009), a leitura é antes de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos, reforçando que um mau início na aprendizagem desta competência provoca posteriores atitudes negativas em relação à leitura e uma diminuição de oportunidades no enriquecimento do vocabulário e no desenvolvimento de estratégias de compreensão do que se lê.

Durante certo tempo, a leitura foi entendida como uma atividade essencialmente perceptiva, considerando-se que o mais importante para aprender a ler era uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons. (M.E., 1992)

Como menciona Alphantéry (1987), a leitura é uma atividade perceptiva e não simplesmente uma receção. No processo de leitura impõe-se fazer referência à compreensão enquanto componente fundamental da leitura, pois aceitamos, que “não basta ler: é preciso compreender o que se lê.”

Também Vaz (2008) refere que ler é compreender e implica, igualmente, reconhecer que ninguém saberá ler se não compreender aquilo que lê. É que, embora a capacidade de decifração seja fundamental no processo de leitura, se não houver compreensão, isto é, “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p.7), não haverá, em boa verdade, competência leitora.

Para Mialaret (1997), a leitura era vista como uma habilidade mecânica de descodificação de signos escritos que exigia da criança uma certa maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais.

Martins (1996) diz que aprender a ler significa também apreender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas.

A mesma autora refere que é desde muito cedo que as crianças convivem com a linguagem escrita e interagem com outras crianças e adultos a propósito dela, de modos mais ou menos informais e que é natural que, mesmo antes do ensino formal da linguagem escrita, elas construam representações sobre esta forma particular da linguagem.

Sim-Sim (2009) considera que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração, que continua para além da aprendizagem da mesma e que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem da leitura.

Para a mesma autora, a aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias. Requer, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.

Segundo outros autores, a leitura é uma competência adquirida através de uma aprendizagem explícita, e muitos fatores, incluindo as capacidades de processamento fonológico, contribuem para o sucesso da sua aquisição (Wagner & Torgesen, 1987; Wagner et al., 1997).

Também para Mata (2008, p. 81) os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância são determinantes para a formação de *pequenos leitores envolvidos*:

No seu dia-a-dia, a criança está atenta à escrita envolvente, procurando ativamente atribuir-lhe significado e reconhecendo algumas palavras em contexto (nome próprio, nomes, ou outras palavras familiares).

Vaz (2008) refere que se conhece hoje o suficiente sobre o processo de leitura e o seu ensino para permitir a formação de leitores muito mais capazes do que aqueles que hoje saem do nosso sistema educativo e que o ensino direto e explícito da compreensão é uma das possibilidades metodológicas há muito abertas pela pesquisa, sendo a sua

eficácia comprovada por inúmeros estudos realizados no contexto escolar para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos.

Martins (1996) refere que as crianças, antes da entrada para a escola, possuem já todo um conjunto de conhecimentos e de representações sobre os objetivos da leitura e que o conhecimento e apropriação pelas crianças das utilizações funcionais da leitura têm fortes relações com a aprendizagem da mesma.

Botas (2012) afirma que a compreensão do processo de leitura implica entender a forma através da qual se desenvolve a sua aprendizagem, partindo das etapas que a criança atravessa durante esse processo, assim como, a implementação das estratégias inerentes aos modelos de leitura.

Diversos estudos realizados vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um processo de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. As crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica. (Chauveau, 2001).

De acordo com Rebelo (1993), o processo de leitura tem, inerente a si, determinados elementos, emitentes da natureza do processo: a perceção, que se entende como sendo o reconhecimento das palavras do material escrito; a compreensão, ou seja, a obtenção de conhecimento do sentido da frase ou do texto; a interpretação da mensagem, pela atribuição de uma significação pessoal; a apreciação, definida como a análise e avaliação da mensagem escrita; e a aplicação, a utilização da mensagem recolhida pelo leitor, conferindo-lhe os fins que pretende.

Botas (2012) refere, também, que pode concluir-se que a aquisição da leitura é feita através de um processo com várias fases que se desenvolvem a partir de diferentes estratégias adotadas pelas crianças para o efeito. No contexto da aprendizagem da leitura, o desafio dos docentes consiste, antes de mais, em encontrar o método mais adequado para promover a aprendizagem nos alunos com quem trabalham.

Para Moraes (2012), a competência da leitura não se desenvolve naturalmente, sendo necessário o recurso a um método de ensino, que o organiza e sistematiza, contudo, todos os métodos apresentam vantagens e desvantagens.

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

Martins (1996) diz, ainda, que os conhecimentos que as crianças têm sobre as características da escrita, antes do início do ensino formal, contribuem para que uma boa aprendizagem da leitura seja possível.

Por isso, a autora enfatiza que as práticas educativas que promovem o contacto com utilizações funcionais da linguagem escrita potencializam a aprendizagem da leitura, dado que permite que as crianças compreendam e se apropriem dos objetivos da leitura.

Os conhecimentos e capacidades metalinguísticos das crianças no início do 1.º ano de escolaridade têm fortes relações com a aprendizagem da leitura, sendo bons preditores dos resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade.

Para Rebelo (1993), uma definição de escrita também não é fácil nem consensual, considerando que as mais exatas e explicativas são as definições apresentadas pelos dicionários científicos. Contudo, apresenta como opinião partilhada por muitos autores que a escrita é o verso da medalha da leitura, isto é, escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua, ou seja, a escrita é o processo de codificação da linguagem por meio de sinais convencionais. Assim, escrever é a junção de vários elementos, nomeadamente na representação mental da mensagem a codificar, na planificação e organização das ideias, na reflexão sobre os objetivos da escrita, na previsão dos prováveis leitores, na adequação do estilo literário à finalidade proposta.

Botas (2012) defende que a escrita é tida, socialmente, como uma competência essencial que nos permite a utilização de um código (símbolos) a fim de exprimir e ter acesso a ideias e informações, sendo que a sua principal função é tida como sendo o registo de informação. Por outro lado, a escrita tem também um papel importante na difusão de conhecimentos e conceitos e na construção do conhecimento, tendo sido especificamente desenvolvida pela sociedade humana para estes fins.

Martins (1996) explicita que a escrita serviu desde sempre para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e a ela estão associadas práticas sociais e culturais específicas.

Mota et al. (2011) referem que a escrita constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. Na verdade, escrever não é, simplesmente, um meio de *exprimir* ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem. Assim, escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural.

Segundo Barbeiro (2011), os resultados da investigação mostram que as crianças vão construindo conhecimento sobre leitura e escrita antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever, e que a aprendizagem da leitura e da escrita segue processos semelhantes aos da aprendizagem de qualquer outra competência cultural.

Para Rebelo (1993), a aprendizagem da leitura e da escrita está dependente de muitos fatores que desempenham maior ou menor influência de acordo com o estágio em que se encontrem a leitura e a escrita e dependem de condições relevantes como o desenvolvimento perceptivo, linguístico e motor da criança. Em termos de condições necessárias, o autor refere que a atenção e a concentração são igualmente necessárias a qualquer aprendizagem, tal como as funções perceptivo-cognitivas são condições essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita, envolvidas em todas as etapas do processo. Também a perceção sensorial desempenha o papel principal nas fases elementares, assim como as funções cognitivas lideram o processo nas fases posteriores à da morfologia. A memória tem uma missão indispensável durante todo o processo,

registando, guardando, evocando e reproduzindo (Gagné, 1977). O desenvolvimento intelectual subjacente às condições referidas, apesar de ter um papel menos perceptível nas fases iniciais, tem, nas fases posteriores do domínio da leitura e da escrita, um contribuição importante nos resultados (Bloom, 1981).

Por fim, não se pode esquecer as condições influenciadoras de qualquer processo de aprendizagem formal e a sua otimização que poderá suprir lacunas nas condições referidas anteriormente. No que diz respeito à *qualidade do ensino*, os professores, os currículos escolares, os métodos didáticos, os materiais e a organização escolar. Quanto a *comportamentos afetivos*, o interesse, a motivação e as atitudes dos alunos (Bloom, 1981).

1.3 Aprendizagem da Leitura

A abordagem da aprendizagem da leitura foi sofrendo alterações, ao longo do tempo. Durante décadas pensou-se que a atividade da leitura estava relacionada apenas com processos de natureza perceptiva, relativos à análise auditiva e visual. Com o surgir de novas investigações, os processos envolvidos na leitura, os conhecimentos sobre os leitores, bem como as estratégias utilizadas pelos mesmos, assumiram cada vez mais importância (Martins, 1996; Morais, 2012; Sim-Sim, 2009).

As crianças, antes da entrada para a escola, possuem já todo um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a tarefa de ler, o que implica terem pensado sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre a relação entre ambas. (Martins, 1996)

Para Leif (1976), a aprendizagem da leitura e a prática da leitura são objetivos fundamentais, primordiais, de todo o ensino. Desde a educação pré-escolar, mas sobretudo desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem da leitura está ligada à língua falada e à escrita. A este nível, ler é um ato pelo qual a criança apreende, decifra, apercebe a escrita com os seus significados elementares, concretos, familiares. Trata-se de conduzir a criança a compreender o que lê e a poder ler o que pode compreender.

Segundo Cunha (2011), nas sociedades atuais, aprender a ler e escrever é um objetivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica, tratando-se de uma aprendizagem fundamental nos nossos dias.

No documento Caderno de Apoio (2014, p. 5) – Aprendizagem da leitura e da escrita - Metas de Aprendizagem de Português, é referido que:

a expressão “aprendizagem da leitura e da escrita” exige especificação. No nosso país, as crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais precisamente o alfabeto latino, segundo um código ortográfico particular que é o do Português Europeu. A escrita não é uma forma de linguagem à parte. Ela foi inventada para representar de modo duradouro a linguagem oral. Os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala.

No entanto, Pereira (2009) refere que, para um grande número de crianças, esta tarefa representa uma caminhada com grandes obstáculos constituindo-se de inúmeras dificuldades, havendo mesmo crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e corresponder às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem.

Também para Martins (1996) a aprendizagem da linguagem escrita (leitura/escrita), é uma das tarefas fundamentais a resolver pelas crianças no início da escolaridade básica, considerando, também, que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não apenas quando existe ensino formal.

Sim-Sim (2009) refere que, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não é um processo natural, dado que um sistema de escrita alfabética, como é a língua portuguesa, não é aprendido pela simples exposição ao material escrito e que aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado, estando, no início da escolaridade, o ensino formal da leitura intimamente ligado à aprendizagem dos caracteres do alfabeto, letras ou grafemas.

Ehri (1997) propôs um faseamento para o percurso de aprendizagem da leitura com as seguintes etapas: fase de leitura pré-alfabética; fase de leitura parcialmente alfabética e fase de leitura totalmente alfabética.

Frith (1985) definiu que a aquisição da leitura decorre em três fases que correspondem a três estratégias distintas: (1) a fase *logográfica*, em que o leitor reconhece palavras com base nas características visuais distintivas ou em pistas contextuais; (2) a fase *alfabética*, em que o leitor usa regras de correspondência grafema-fonema para ler as palavras; e (3) a fase *ortográfica*, em que as palavras são reconhecidas como conjuntos grafémicos, integrando unidades morfémicas.

Mata (2008) acrescenta que tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhes serem ensinados. Interagem com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, o que leva ao desenvolvimento de concepções e de conhecimentos sobre a mesma.

Sim-Sim (2009) explica que ao contactar com a linguagem escrita, um dos primeiros princípios que a criança descobre é que a escrita contém informação e que a leitura permite expressar essa informação e que, enquanto se apercebe disto, descobre também que esta serve diversos propósitos.

De acordo com Cunha (2011), a leitura está intimamente relacionada com o processo de formação geral do indivíduo, com a sua integração e afirmação na sociedade (pela possibilidade de autonomia e de liberdade pessoal) e com a sua capacitação para as práticas sociais.

Também Velasquez (2007) é da opinião que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma das principais conquistas que as crianças realizam no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que conhecer os processos envolvidos nesta aprendizagem é fundamental para a adequação do ensino e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem nesta área.

A mesma autora refere que os estudos experimentais de Langer e Flihan e de Shanahan que estudam a relação entre leitura e escrita mostram que a instrução em leitura melhora a escrita e a instrução em escrita promove o desenvolvimento da leitura. No entanto, o impacto da instrução é sempre maior na competência diretamente ensinada. Assim, para que os alunos consigam simultaneamente ser bons leitores e escritores é mais adequado fornecer instrução combinada em leitura e em escrita e não substituir uma pela outra.

Para Cunha (2011) sendo a leitura e a escrita usos secundários da língua, a aprendizagem da leitura depende do conhecimento da língua em que se aprende a ler e, como aprender a decifrar significa reconhecer o significado da palavra escrita, quanto mais vasto for o conhecimento lexical da criança, maior será a facilidade na aprendizagem da decifração.

Segundo a mesma autora, quando se procura conhecer as circunstâncias necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita pretende-se determinar que ambientes, conhecimentos, atitudes, comportamentos ou aptidões poderão condicionar a aquisição e desenvolvimento desta competência.

Para Mata (2008), a construção de um *projeto de leitor* é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, assim, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento na aprendizagem.

Segundo Martins e Silva (1999), a compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser reduzida apenas à dimensão de um objeto de estudo científico, mas deve ser encarada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social.

Viana (2002) diz que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, e de acordo com Carrol, o processo de leitura é complexo e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas:

1. Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler;
2. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem;

3. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica;
4. Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no *continuum* do texto;
5. Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som, e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras familiares;
6. Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que a compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto;
7. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado;
8. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

A autora refere que nestas componentes acima descritas, há vários aspetos a ter em conta, como a linguagem oral; o processamento visual; a perceção e reconhecimento de palavras escritas; a cognição; os afetos e as interações culturais.

Para Morais (2012), não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que integre coerentemente as várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas investigadas ao longo das últimas décadas. No entanto, a perspetiva sociocultural da aprendizagem da leitura que integra oito processos: o cultural, o social, o conceptual, o precoce e contínuo, o ativo e participativo, o contextualizado e significativo, o funcional e o afetivo, são considerados agentes ativos na aquisição da leitura.

1.3.1. Modelos de Aprendizagem da Leitura

De acordo com Martins e Niza (1998), a partir dos anos 70, surgiram investigações sobre a psicologia da leitura centradas na análise das operações e estratégias cognitivas

presentes na atividade de ler e que assumem que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em termos de fases que ocorrem numa ordem fixa (Kavanaugh & Mattingly).

Alguns autores procuraram integrar os conhecimentos obtidos em vários estudos em modelos coerentes e globais que permitissem explicar os mecanismos no ato de ler e que procurassem explicar o que se passa na mente para que seja possível a compreensão de um texto escrito.

Martins (1996), no seu trabalho, fala em diversos modelos que podem ser agrupados em modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Estes modelos procuram caracterizar os processos em jogo no ato de ler e aplicam-se a leitores já experimentados e não a leitores em fase de iniciação.

Os chamados modelos ascendentes consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido).

Os chamados modelos descendentes consideram que a leitura é um processo inverso ao do anteriormente descrito. Consideram que os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler e baseiam-se na ideia de que ler consiste em construir a significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e de esforço possível, utilizando seletivamente o menor número de índices possível e os índices mais produtivos para construir significação (Goodman & Gollasch, *cit. in* Martins, 1996).

Uma posição intermédia é a defendida pelos modelos interativos que dizem que o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes (Morais, 2012).

Conclui Martins (1996) que o ato de ler seria assim, para os defensores dos modelos interativos, o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação.

Para os modelos apresentados, e com base neles, surgiram, métodos do ensino da leitura correspondentes: aos ascendentes, o método fónico; aos descendentes, o global e aos interativos, o método estrutural ou misto.

Cruz (2007) define da seguinte forma os métodos de ensino: Métodos fónicos ou sintéticos – referem-se ao ensino da leitura através da correlação imediata dos sons das letras que os representam. Métodos globais ou analíticos – referem-se ao ensino da leitura através da construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita.

Pereira (2009) sintetiza a informação anteriormente transmitida da seguinte forma: os métodos sintéticos favorecem a estratégia da decifração; os métodos globais favorecem as estratégias visuais e de antecipação, acrescentando que ambos os métodos de ensino da leitura e da escrita têm como objetivo primordial levar a criança a compreender a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da escrita e os sons da língua falada.

Nos anos 80, surgiram outros modelos que procuraram descrever a aquisição da leitura em estádios ou fases e que estudaram a evolução das estratégias utilizadas por crianças em fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Estes modelos consideram que a aquisição da leitura se dá por fases sucessivas, cada uma delas caracterizada pelo uso exclusivo de determinadas estratégias e que as características de uma dada fase são substituídas, em fases seguintes, por outras mais avançadas.

Os autores destes estudos e que deram nome a vários modelos são: Marsh et al. (1981) em 4 estádios ou fases; Ehri e Wilce (1985) em 3 estádios ou fases; Frith (1985) em 3 estádios ou fases; e Harris e Coltheart (1986) em 4 estádios ou fases.

Também para Reis et al. (s/data) a aquisição da leitura decorre ao longo de diversas etapas, desde que a criança inicia o contacto com o alfabeto até ao momento em que se torna um leitor competente, apto a ler correta e fluentemente.

Santos (2000) refere que a complexidade do processo de leitura motivou o interesse dos investigadores que, ao longo das últimas décadas, têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes, como também a ordem segundo a qual estes se operam.

1.3.1.1. Modelos ascendentes, descendentes e interativos de leitura

1.3.1.1.1. Modelos Ascendentes

Os modelos ascendentes de Gough e de LaBerge e Samuels (*cit. in* Martins & Niza, 1998) consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado que vai de processos psicológicos primários - juntar as letras - a processos cognitivos de ordem superior - produção de sentidos - e que o contexto não influencia a leitura.

Estes modelos consideram que um leitor perante um texto identificaria primeiro as letras, que se combinariam em sílabas, que reunidas dariam palavras e que, por fim, se juntariam em frases. São os conhecidos métodos sintéticos. Estes modelos partem da ideia que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral e que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral.

No entanto, de acordo com Martins e Niza (1998) vários autores apresentam críticas a estes modelos:

- ausência de flexibilidade, pois consideram que a única via de acesso ao significado é a grafo-fonológica, não podendo haver por parte do leitor uma adaptação de estratégias em função do lido;
- não é certo que todas as letras sejam processadas de modo sequencial;
- a via fonológica não pode ser a única via utilizada na leitura;
- o contexto influencia a leitura no reconhecimento de palavras e no conhecimento semântico na perceção de palavras, o que estes modelos não explicam.

1.3.1.1.2. Modelos Descendentes

De acordo com Martins e Niza (1998), os modelos descendentes de Goodman e de Smith consideram que a leitura é um processo inverso ao dos modelos ascendentes, sendo os processos mentais superiores determinantes no ato de ler e baseiam-se na ideia que ler consiste em construir o significado de um texto, com um mínimo de esforço e de tempo, selecionando o leitor os índices mais produtivos para poder construir esse significado. O leitor, com os conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto, faria antecipações que se limitaria a confirmar através de índices do texto escrito, assim, o ato de ler seria como um jogo de adivinhas psicolinguísticas.

Os defensores destes modelos consideram que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem passar pelas correspondências grafo-fonológicas, ou seja, um processo de identificação direta dos signos globais) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido, para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura. São os conhecidos métodos analíticos ou globais, que partem da frase para a palavra e da palavra para a letra, privilegiando o reconhecimento global de palavras.

No entanto, Martins e Niza (1998) referem também que alguns autores, de entre os quais Mitchell e Stanovich, apontam várias falhas a este modelo de leitura:

- como são feitas as predições, pois não especificam a importância relativa de cada uma das fontes de conhecimento para a leitura: ortográfica, lexical, sintática, semântica;
- como são testadas as predições, após uma antecipação como é que o leitor sabe onde está a unidade que lhe permite verificar a correção dessa antecipação;
- quais as estratégias utilizadas para melhorar as probabilidades de êxito quando falha uma predição;
- os tempos de leitura e as predições, pois o tempo empregue a fazer predições, seria maior que do que o tempo gasto no reconhecimento de palavras;
- a via visual não pode ser a única via utilizada na leitura, pois os leitores recorrem igualmente à descodificação e à analogia.

1.3.1.1.3. Modelos Interativos

Martins e Niza (1998) explicitam que os modelos interativos defendem uma posição intermédia considerando que o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes, partindo da hipótese de que a perceção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor.

Segundo as mesmas autoras, Stanovich considera, ainda, que um processo a qualquer nível pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis e que, em função das características do texto que têm de ler, os leitores podem escolher preferencialmente uma ou outra estratégia que melhor lhe sirva nesse contexto.

De acordo com as autoras, quanto à forma como os leitores reconhecem as palavras surgiram também vários modelos interativos como o de Rumelhart et al. e o de Ellis. Estes modelos defendem a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas, que são ativados consoante se trate de identificar palavras familiares ou não.

A crítica aos modelos interativos coloca em evidência que os mecanismos em jogo no ato de ler se aplicam a bons leitores e não a leitores principiantes e que seria necessário implementar estudos longitudinais em que pudesse ser observada a evolução das estratégias utilizadas ao longo da aprendizagem da leitura, o que não foi feito pelos autores destes modelos.

1.3.1.2. Modelos de Aprendizagem da Leitura em estágios ou fases

1.3.1.2.1. Marsh et al. (1981)

O modelo de Marsh et al. (1981) propõe a existência de quatro estádios na aquisição da leitura, caracterizados pela utilização de estratégias diferentes. O primeiro estádio, «adivinhas linguísticas», caracteriza-se pelo reconhecimento de palavras que fazem parte do vocabulário visual da criança, através da perceção visual, e pela leitura de

algumas palavras com base no contexto extralinguístico, sem ter em conta as características gráficas dessas palavras.

O segundo estágio, *rede de discriminação*, caracteriza-se pela tentativa de leitura de palavras com base no contexto e em alguns índices gráficos, como a primeira letra. As crianças tentam adivinhar o que está escrito, servindo-se do contexto extralinguístico e de algumas características gráficas das palavras.

O terceiro estágio, *descodificação sequencial*, caracteriza-se pela leitura de palavras regulares através da descodificação e correspondência entre letras e sons, tendo em conta apenas a letra que está a ser pronunciada e não as outras, e pela leitura de algumas palavras irregulares através de descodificações parciais e antecipações baseadas no contexto.

O quarto estágio, *descodificação hierárquica*, caracteriza-se pela descodificação e correspondência entre letras e sons, tendo em conta os valores posicionais das letras, pois as crianças já são capazes de utilizar as regras mais complexas de correspondência entre sons e letras.

1.3.1.2.2. Ehri e Wilce (1985), Frith (1985) e Harris e Coltheart (1986)

Os modelos de Ehri e Wilce (1985), Frith (1985) e Harris e Coltheart (1986) consideram que no início da aprendizagem da leitura há uma *fase logográfica ou visual*, em que as crianças reconhecem um conjunto de palavras recorrendo a índices visuais e sem recorrer a processos de descodificação.

Apenas o modelo de Harris e Coltheart (1986) descreve, como segunda fase, uma *fase de rede de discriminação*, na qual as crianças para lerem palavras desconhecidas procuram indicadores gráficos que lhes permitam associá-las a palavras que fazem parte do seu vocabulário visual.

Estes modelos consideram que existe uma nova fase que recorre às correspondências grafema/fonema e que permite a descodificação de palavras desconhecidas. Esta fase é chamada de *leitura por índices fonético, estratégias alfabéticas* ou *descodificação fonológica*.

Por fim, consideram que existe uma última fase, *ortográfica*, caracterizada pela utilização das regras mais complexas de descodificação entre sons e letras, tendo já em conta os valores posicionais das letras e que substitui parcialmente a utilização das correspondências fonema/grafema. É a chamada fase *leitura pelo uso sistemático do código, estratégias ortográficas* ou *fase ortográfica*.

Os modelos de aprendizagem de leitura em fases ou estádios também foram alvo de crítica por outros estudos (Chauveau & Rogovas-Chauveau; Rieben & Saada-Robert; Rieben, *cit. in* Martins & Niza, 1998) que mostram que a aquisição da leitura não implica um percurso sequenciado da primeira à última fase e que cada fase não é caracterizada pelo uso exclusivo de uma estratégia a ser substituída por outra na fase seguinte, propondo que se fale de estratégias dominantes num momento determinado da aprendizagem da leitura.

Referem, ainda que a flexibilidade na utilização de estratégias de leitura é condição para que uma criança venha a ser um bom leitor, dado que nem todos os leitores utilizam as mesmas estratégias face ao mesmo texto, pois a criança usa várias estratégias quando está a aprender a ler para chegar à compreensão de um texto.

1.4 Aprendizagem da Escrita

Segundo Rebelo (1993), a escrita é de natureza funcional, já que o Homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral e de maiores possibilidades que esta.

Barbeiro (2007) diz que a aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo e que a complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e

finalidades tornam imperioso que constitua objeto de ensino desde o início da escolaridade.

De acordo com Rebelo et al. (2000), a escrita consiste num processo que implica a utilização de um código que transmite uma mensagem verbal, organizada internamente, através de uma determinada atividade motora, sofrendo a intervenção simultânea de fatores ao nível das rerepresentações, da codificação e do ajustamento grafomotor que, por sua vez, consiste na materialização da representação simbólica dos fonemas.

Botas (2012) explicita que a escrita envolve necessariamente um processo de aprendizagem que, segundo alguns autores, tem o seu início mesmo antes da idade escolar e da entrada nas aprendizagens formais do mundo académico, através do contacto com o meio envolvente (em especial o contacto com materiais escritos), das noções básicas adquiridas previamente, assim como das alterações no desenvolvimento cultural das crianças, enquanto consequência do domínio da linguagem escrita e da leitura.

Silva (1994) refere, ainda, que Ferreiro e Teberosky foram pioneiras de um número significativo de investigações que procuraram analisar como as crianças, antes do ensino formal, se apropriam do objeto de conhecimento socialmente elaborado que é a escrita. Estas autoras conseguiram demonstrar que as crianças não compreendem de imediato a correspondência entre o sistema de escrita alfabético e a linguagem oral, construindo no seu processo de apropriação uma série de hipóteses de representação, ordenadas evolutivamente, que precedem a representação alfabética da escrita.

Rebelo (1993) refere que escrever é codificar linguagem, utilizando sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, o seu sistema sintático e semântico, em textos portadores de mensagens significativas e que a aprendizagem da escrita é vista como dependente da da leitura e como acompanhante da mesma, tendo relação com a leitura, pois é um processo inverso ao desta: consiste em codificar a linguagem por meio de sinais gráficos.

Mota et al. (2011) afirmam que a atividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga. Enquanto a atividade de ler não implica escrever, toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura. É por isso que, na fase da iniciação à linguagem escrita, a produção escrita não deve ser separada da atividade da leitura. A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão, ou seja, a leitura.

Os mesmos autores comentam que aprender a escrever não se coaduna, atualmente, com a ideia simplista e, para alguns, ingénuo, que consiste em conhecer-se a correspondência entre alfabeto e sistema fonológico ou em aprender tipologias escritas específicas.

Estes autores referem, ainda, que, até à década de setenta, considerava-se a escrita como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo-se que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática.

O conhecimento das perspetivas da conceção da escrita – umas mais centradas na análise das operações cognitivas, outras mais centradas na função de interação social – e dos modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal, têm contribuído para uma melhor compreensão dos modos como as crianças interagem com a escrita, possibilitando a implementação de estratégias de ensino potencializadoras de sucesso nesta aprendizagem (Martins & Niza, 1998).

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só deveria ser iniciado a partir do momento em que determinadas aptidões psicológicas gerais estivessem desenvolvidas nas crianças: a lateralização, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal. Sabe-se, hoje, que esta aprendizagem não se pode confundir com o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam, as chamadas atividades propedêuticas. Percebeu-se que é através da prática efetiva da escrita que se aprende, ou seja, aprende-se a escrever, escrevendo.

Para além deste aspeto, a escrita não poderá ser entendida com uma atividade solitária e individual, mas antes como uma atividade de comunicação desempenhando funções sociais, de acordo com necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê.

Rebello (1993) refere que aprender a escrever é mais difícil do que à primeira vista parece, pois requer do sujeito capacidades motoras relativamente desenvolvidas, a atenção às formas das letras e a distinção visual umas das outras, o exercício e prática de copiá-las, e a memorização dos caracteres.

Segundo este autor, das fases de aprendizagem da escrita, constam, de forma geral, os mesmos elementos que nas de leitura: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas. No entanto, diferencia-se da aprendizagem da leitura, por se executarem, na aprendizagem da escrita, movimentos físicos, com grafismos, cópias e controlo de movimentos, numa fase inicial de forma mais lenta, mas, posteriormente tornando-se automáticos.

Posto isto, e após a aquisição dos mecanismos da escrita, esta passa a ser um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos e comunicar mensagens.

Lerner (2006) distingue cinco estádios no processo da aprendizagem da escrita, correspondentes aproximadamente a períodos etários específicos, admitindo uma certa variabilidade, pois nem todos os indivíduos acedem a eles ao mesmo tempo:

- Desenvolvimento da escrita pré-fonética (1-7 anos);
- Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas (5-9 anos);
- Utilização de palavras escritas (6-12 anos);
- Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18 anos);
- Desenvolvimento de uma perspetiva de escrita madura (10 anos à idade adulta).

No processo de transmissão de mensagens gráficas por parte de quem domina os mecanismos da escrita, o autor distingue, igualmente, várias fases: pré-escrita (ordenamento de ideias, recolha de informações, delimitação do assunto, definição do público de leitores); primeira versão do texto (ordenação lógica, clara e correta da

mensagem a comunicar); revisão do texto (introdução de alterações e correção de imperfeições) e divulgação do texto.

1.4.1 Modelos de Aprendizagem da Escrita

De acordo com Martins e Niza (1998), tal como aconteceu com a leitura, a partir dos anos 70, surgiram muitas investigações centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita. Alguns autores tentaram integrar os conhecimentos obtidos em modelos coerentes e globais que permitissem explicar os mecanismos do ato de escrever, sendo que, nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo, um processo mental individual, apresentando características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem. Daqui surgem os modelos lineares e não lineares da escrita.

Nos modelos lineares, o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos, iniciando-se pela intenção e objetivos de quem escreve, continuando através do significado daquilo que se quer comunicar. Nos modelos lineares de escrita de Rohman e Wlecke e de King, desenvolvidos na década de 70, a composição escrita acontece ao longo de três fases: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A pré-escrita refere-se ao processo exploratório do tema e das ideias; a fase da escrita ou articulação tem a ver com o ato da escrita em si, aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras; a fase da reescrita consiste na supressão, substituição ou adição das palavras e expressões para que o texto corresponda ao objetivo daquele que o escreve – avaliação e correção do que se escreveu.

Uma das críticas feitas a estes modelos está na visão demasiadamente simplificadora, ao defender uma sequência fixa e linear de produção que vai da pré-escrita, à escrita e à reescrita.

Nos modelos não lineares de escrita, o ato de escrita é um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto e não uma série de fases que acontecem sequencialmente. O primeiro Modelo não linear de escrita de Hayes e

Flower, descrito em 1980, considera que o processo de escrita deve ter em conta três fatores essenciais: o ambiente da tarefa; os conhecimentos de quem escreve e os processos de escrita que abarcam a planificação, a tradução e a revisão. A planificação consiste na procura de informações relevantes para o texto que se vai escrever, na organização dessas notas num plano e na identificação do que é fundamental. A tradução consiste na transformação do plano de escrita em frases escritas e organizadas gramaticalmente de modo a serem perceptíveis a quem for ler o texto. A revisão tem como intenção melhorar a qualidade do texto, não ocorrendo apenas no final da produção, podendo alterar todo o anterior processo da escrita.

Estes modelos não lineares tendem a considerar a escrita como uma atividade de interação entre quem escreve e o escrito, interessando-se apenas pela variedade, complexidade e constrangimentos dos processos cognitivos subjacentes à escrita. Contudo a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos, aquele que escreve também tem de enfrentar problemas que integram uma dimensão social, sendo esta a crítica feita a este modelo.

Assim, muitos investigadores preferem, hoje, caracterizar o processo de escrita em perspetivas sociais em vez do conceito de modelo. Deste ponto de vista, a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita. Tal funcionalidade implica três aspetos essenciais: o tema e a situação da escrita, ou seja, o assunto acerca do qual se escreve e as condições em que se escreve; e as finalidades da escrita, isto é, os objetivos que se pretendem atingir e os destinatários da escrita.

Esta perspetiva social fundamenta, ainda, o desenvolvimento de estratégias de atividades de escrita na escola, em colaboração e em interação, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas desde as sociais, dado que se aprende a ter em conta a opinião dos outros, às textuais, visto que o trabalho a meias obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita dada a necessidade dos mesmos terem de ser explícitos para o colega. Assim, a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas é também o conjunto de atividades desenvolvidas para se chegar a esse produto.

No entanto, todos estes modelos procuram caracterizar os processos do ato de escrever e aplicam-se a quem já sabe escrever, sem descrever os processos de desenvolvimento da escrita numa fase inicial da aprendizagem. Vários autores estudaram a evolução das estratégias utilizadas por crianças em fases iniciais de aprendizagem da escrita no início da aprendizagem formal.

No Modelo de Nicholls et al. (1989), a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas: organização das ideias numa mensagem, ou seja, o que vários autores designam por aspetos conceptuais da escrita e, capacidade de tornar a mensagem inteligível para o leitor, que se designa por aspetos de realização da escrita.

Este modelo considera a existência de cinco fases de desenvolvimento da escrita e em cada uma delas, a criança tem de resolver problemas, uns mais relacionados com os aspetos conceptuais da escrita e outros mais relacionados aos aspetos de realização da escrita, como se pode ver pelo Quadro 1.

	Aspetos conceptuais	Aspetos de realização
1.ª Fase	Compreensão: - de que a escrita serve para comunicar - do conceito da escrita	- distinguir a escrita do desenho - controlar um instrumento de escrita - respeitar a orientação convencional da escrita - começar cada linha debaixo da anterior - desenhar letras e formas parecidas com letras - reconhecer algumas palavras - distinguir o som inicial de algumas palavras
2.ª Fase	Compreensão: - de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam - do conceito de letra - de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras	- formar e orientar letras - controlar o tamanho das letras - usar letras para formar palavras - deixar espaços entre palavras - identificar sons em algumas palavras
3.ª Fase	- capacidade de escrever mensagens legíveis pelos outros - início da aquisição do conceito de frase e de texto - compreensão da necessidade de	- organizar palavras em frases - utilizar letras maiúsculas e minúsculas - tentar soletrar algumas letras - escrever corretamente palavras

	domínio da ortografia	conhecidas - controlar a ortografia de determinadas palavras
4.ª Fase	Capacidade de: - estruturar uma história escrita - relatar sequencialmente uma experiência - planificar globalmente um texto - utilizar regras básicas da ortografia	- utilizar uma maior diversidade de conectores - usar mais corretamente sinais de pontuação - controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer
5.ª Fase	Capacidade de planificar um texto em função: - da representação que se constrói acerca de quem o vai ler - do ponto de vista de quem o escreve	- controlar a sequência temporal - produzir encadeamentos frásicos mais complexos - cuidar da revisão dos textos

Quadro 1 – Modelo de Nicholls et al. (1989)

Neste modelo considera-se fundamental a colaboração entre o professor e o aluno antes e durante a produção escrita. Desta forma, a escrita a pares ou em pequenos grupos constituem estratégias necessárias ao desenvolvimento desta capacidade.

Rebelo (1993) refere que a aprendizagem da escrita passa por vários níveis, iniciando-se no período pré-escolar, adquire-se e desenvolve-se, prioritariamente, durante a escolarização, contudo o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento não ficam pelas aprendizagens escolares.

2. Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita

2.1. Definição de Dificuldade de Aprendizagem (DA)

Rebelo (1993) explicita que o termo dificuldade provém do adjetivo latino *dis+facere* que significa, originalmente, dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, ou seja, não conseguir fazer, não alcançar o objetivo que se pretende, concluindo, assim, que dificuldades são obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo. Quanto mais fortes e duradouros forem, e quanto mais desconhecida for a sua origem, mais difícil será para o indivíduo atingir os objetivos pretendidos.

Para Fonseca (1984), a investigação em Dificuldades de Aprendizagem (DA) tem sido controversa e a sua problemática equaciona-se em paralelo com o desenvolvimento das sociedades. A escola, ao longo dos séculos, foi impondo exigências, enquanto se abriu a um maior número de crianças, criando inúmeros processos de inadaptação e, conseqüentemente, de seleção e de segregação das crianças com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Correia (1997, 2004), o conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Correia (1991) explica que antes da introdução do termo *dificuldades de aprendizagem*, muitos outros termos foram utilizados para descrever uma criança cujos padrões de aprendizagem e de comportamento não se ajustavam às categorias existentes e que Clements (1986) concluiu que os termos usados referiam-se, não só à estrutura e funcionamento do cérebro como causa do problema, mas também a comportamentos específicos associados ao problema.

Após um percurso de investigação sinuoso, em que, inicialmente, em meados dos anos 60, as DA foram vistas por vários prismas, centrando-se as desordens que lhe eram atribuídas nas áreas da linguagem falada e escrita e nos problemas perceptivo-motores, nos anos 70 e parte dos anos 80, um grupo de educadores, médicos e investigadores começaram a centrar a sua atenção na área da linguagem, tentando estabelecer uma conexão aparente entre algumas desordens de comunicação e as DA. (Correia, 1997, 2004).

Segundo Peixoto (2008), as revisões acerca da evolução histórica do campo das DA têm sido numerosas, referindo, de entre as mais recentes, Hallahan e Mock (2003); Hammill (1993); Kavale e Forness (1992); Mercer (1991); Romero (1993) e Wong (1996). O autor constata que em todas as revisões parece obrigatório citar Wiederholt (1974), pela importância deste autor ao resumir a evolução histórica do estudo das DA em três grandes períodos ou fases: de fundação entre 1800 e 1940; de transição entre 1940 e

1963; e de integração entre 1963 e 1980. A estes três períodos, mais tarde, Lerner (2006) acrescenta-lhe um outro a que se chamou fase contemporânea ou de consolidação (desde 1980 até à atualidade).

Campanudo (2009), referindo-se a perspetivas de diferentes autores, salienta que as grandes definições das DA formuladas ao longo do tempo e das investigações refletiram uma terminologia que pode ser classificada em três categorias: lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem. Estas definições, de acordo com Correia (1991, 1997) e Kirk e Gallagher (1994), refletem o contributo de diferentes áreas do saber como a medicina, a psicologia e a educação, de onde os seus autores pretendem fazer sobressair os aspetos que lhes parecem essenciais.

De acordo com Coelho (2013), a expressão *dificuldade de aprendizagem* surgiu somente em 1962, com a definição de Samuel Kirk, apesar de os primeiros estudos realizados sobre esta temática remontarem ao ano de 1800. Kirk enfatizou estas dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, apontando como causas uma disfunção cerebral e/ou uma alteração emocional ou comportamental.

Para esta autora, referindo-se também ao United States Office of Education (1976), a expressão dificuldades de aprendizagem agrupa todos os problemas de aprendizagem, quer sejam intrínsecos ao indivíduo ou relacionados com fatores externos, por exemplo uma metodologia de ensino desadequada. Surgem associadas a obstáculos nos processos psicológicos inerentes à compreensão e uso da linguagem (relacionados com disfunções do sistema nervoso central), excluindo-se do seu alcance as problemáticas resultantes de deficiências sensoriais, motoras, mentais e/ou de perturbações emocionais e fatores culturais e económicos.

Para Cruz (1999), as definições de dificuldades de aprendizagem podem orientar-se por duas vertentes: uma teórica, que organiza as bases conceptuais nas quais a área das dificuldades de aprendizagem se enquadra, outra mais prática ou funcional, de operacionalização da definição teórica, que serve como orientação prática para identificar casos individuais de dificuldades de aprendizagem.

Correia (2008) e Citoler e Sanz (1997) apontam um conjunto de características nas dificuldades de aprendizagem: correspondem a um grupo heterogéneo (dificuldades na leitura, escrita e matemática); a natureza das desordens é intrínseca ao indivíduo (geralmente relacionada com disfunções do sistema nervoso central); as dificuldades de aprendizagem não são resultado de deficiência sensorial, motora, mental, perturbações emocionais/ambientais. Poderão ocorrer associadas a problemas comportamentais e/ou de interação social, ou com a proveniência de contextos familiares ou sociais pouco estimulantes em termos culturais ou económicos.

A existência de uma discrepância académica, entre o potencial de inteligência estimado e a realização escolar, e o facto de as dificuldades de aprendizagem serem uma condição vitalícia, isto é, se possuem uma origem neurológica, não desaparecem com a idade, embora uma intervenção adequada possa atenuar as dificuldades observadas. (Correia, 1997, 2004, 2008).

O mesmo autor refere, ainda, que a área das dificuldades de aprendizagem, talvez por ser ainda bastante recente, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, por ventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais.

Para Kirk e Chalfant (*cit. in* Cruz, 1999), as Dificuldades de Aprendizagem (DA) estão agrupadas em duas categorias: DA desenvolvimentais, que dizem respeito às dificuldades nos processos psicológicos básicos não específicos implicados na execução de todas as atividades cognitivas e DA académicas, que dizem respeito às dificuldades que os alunos experimentam durante a vida escolar e que englobam dificuldades na leitura, na escrita, na soletração/expressão escrita e dificuldades na aritmética.

Segundo os mesmos autores, as Dificuldades de Aprendizagem desenvolvimentais subdividem-se em dificuldades primárias ou básicas, que dizem respeito a dificuldades ao nível da atenção, memória e perceção; e dificuldades secundárias, que se referem a dificuldades no pensamento e na linguagem oral que são, por sua vez, resultantes das básicas.

Para Cruz (1999), as causas das DA e do insucesso escolar por serem múltiplas, podem ser agrupadas em quatro grandes áreas, duas intrínsecas ao indivíduo – fatores biológicos e fatores psicológicos – e duas extrínsecas – fatores pedagógicos e fatores socioculturais.

Dentro desta linha, Oliveira (2007), expõe algumas das principais causas das DA, além das de ordem neurológica:

- causas prevalentemente orgânicas (neurofisiológicas), tendo, muitas vezes, na base problemas genéticos devido a transtornos mais ou menos graves do sistema nervoso central, do sistema endocrinológico, ou devido a saúde deficiente causada por má ou insuficiente nutrição, por falta de repouso necessário e consequente stress ou esgotamento, ou ainda devido a qualquer doença crónica;
- causas prevalentemente psíquicas, como deficiências ou distúrbios intelectuais, distúrbios afetivo-motivacionais, de personalidade em geral ou mesmo de origem psicótica;
- causas ambientais, como meio familiar degradado, sem qualidade educativa devido a diversos fatores e que pode privar a criança de experiências sensoriais precoces com graves consequências ou levar a aprendizagem deficiente, sendo o código linguístico de extrema importância na aprendizagem escolar;
- causas escolares, pedagógicas ou institucionais, falta de material, turmas demasiado grandes, espaço físico inadequado, entre outras.

Sobre a falta de clareza na definição das DA, Correia (2008, p.43) diz que:

já há alguns anos que chama à atenção para o facto de, em Portugal, se usar a expressão dificuldades de aprendizagem para querer dizer várias coisas que vão desde tudo o que é problema de aprendizagem propriamente dito até ao que é um problema de aprendizagem provocado por uma dispedagogia (ensino inadequado).

Para Correia (2004, p. 55-56), a definição do *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)* é aquela que, hoje em dia, parece receber maior consenso:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente

devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.

Ainda na perspetiva do autor, até à data, pelo menos seis categorias de DA foram já identificadas:

1- *Auditivo-linguística*. Prende-se com um problema de perceção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas, não sendo, portanto, um problema de acuidade auditiva (o aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão/ perceção daquilo que é ouvido.

2- *Visuo-espacial*. Envolve características tão diversas como uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direcionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras *b* e *d* e *p* e *q* (reversões).

3- *Motora*. O aluno que apresenta DA ligadas a esta área tem problemas de coordenação global ou fina ou, mesmo, de ambas, visíveis quer em casa quer na escola, criando, tantas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do rato de um computador.

4- *Organizacional*. O aluno revela dificuldades quanto à localização do *princípio*, *meio* e *fim* de uma tarefa, em resumir e organizar informação, o que o impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins.

5- *Académica*. Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DA, aqui os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.

6- *Socioemocional*. O aluno com problemas nesta área tem dificuldade em cumprir regras sociais e em interpretar expressões faciais o que faz com que ele seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.

2.2. O aluno com Dificuldades de Aprendizagem

Segundo Correia (1997), nos últimos 20 anos, o número de alunos com DA aumentou consideravelmente tendo passado, em Portugal, de umas dezenas de milhar para mais de uma centena de milhar e que, atualmente, estes alunos constituem cerca de metade da população estudantil com necessidades educativas especiais.

Do ponto de vista de diferentes autores, a criança DA caracteriza-se por uma inteligência normal ($QI \geq 80$), por uma adequada acuidade sensorial auditiva e visual, por um ajustamento emocional e por um perfil motor adequado e que as suas principais características incluem as dificuldades de aprendizagem dos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética, independentemente de lhes terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento. (Fonseca 1984, Register, *cit. in* Lopes, 2000 e Correia, 1997, 2004).

Citoler e Sanz (1997) referem, ainda, que alunos com dificuldades de aprendizagem não aprendem de forma normal, apresentando falhas, obstáculos e constrangimentos onde outros não o mostram, atingindo níveis educativos tendencialmente inferiores às suas possibilidades intelectuais e aos registados nos alunos da mesma idade.

Fonseca (1984, 1999), Cruz (1999), Correia (1997, 2004) e Lerner (2006) evidenciam que para além destas características gerais, a criança com DA revela ainda outros problemas:

- de atenção, não conseguindo focar ou fixar a atenção e não selecionando os estímulos relevantes e irrelevantes;
- percetivos auditivos e visuais, revelando dificuldades em identificar, discriminar e interpretar estímulos;
- emocionais, evidenciando, frequentemente, sinais de instabilidade emocional e de dependência e, por vezes, reduzida tolerância à frustração. Podem, também, manifestar-se afetivamente inseguras e instáveis, ou demonstrar sentimentos de exclusão, rejeição, perseguição, abandono, hostilidade e insucesso;

- de memória, acusando problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, memorização, chamada visual, auditiva e quinestésica da informação anteriormente recebida;
- cognitivos essenciais nas aprendizagens simbólicas da leitura, escrita e cálculo, pois as aquisições cognitivas básicas estão fragilmente consolidadas e estruturadas;
- psicolinguísticos recetivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação) e expressivos (chamada, programações, verbais orais e motoras);
- psicomotores, apresentando um perfil psicomotor dispráxico, sendo os seus movimentos exagerados, rígidos e descontrolados.

Campanudo (2009) refere que as características das crianças com DA são por inerência muito heterogéneas, havendo alguns denominadores comuns, independentemente de poderem surgir em conjunto ou isoladamente, sendo certo que do conjunto destas características resultam um fraco desempenho académico. Das possíveis características comuns, a autora destaca os problemas registados no processamento de informação transmitida através de atividades baseadas na linguagem (recepção, integração e expressão/linguagem falada e escrita); o funcionamento intelectual muito próximo da média e os problemas expressivos na aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética.

Rebello (1993) refere, ainda, que, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, podem ser encontrados quatro níveis de localização das causas das dificuldades:

- o aluno e suas características ao longo da aprendizagem – no seu desenvolvimento sensorio-motor, linguístico e intelectual, no seu interesse e motivação, nas experiências anteriores de aprendizagem, na preparação e nas aptidões para as aquisições;
- os conteúdos de ensino – na inadaptação ao sujeito pelo grau de dificuldade, à linguagem utilizada, à programação, à sequenciação ou à relação com outras disciplinas;
- os professores – nas inter-relações professor/aluno e na sua atividade pedagógico-didática;
- o ambiente social e físico da escola – no modo e nível como a criança se relaciona com os colegas e funcionários, nas características do edifício e nos meios e recursos utilizados.

As carências socioeconómicas e culturais da sociedade e do meio comunitário e familiar do aluno refletem-se ao nível das causas anteriormente evocadas.

Para além desta categorização dos problemas, Correia (1991) refere que, ao analisar a literatura, verifica-se a utilização de inúmeros *rótulos* que têm sido empregados para classificar a criança que, por qualquer motivo, não aprende de acordo com o seu potencial intelectual: disfunção cerebral, hiperatividade, ajustamento socio-emocional, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, problemas motores, dificuldades de leitura, dislexia, dificuldades de aprendizagem psiconeurológicas, dificuldades de aprendizagem específicas, insucesso escolar, e outras.

Na perspectiva deste autor, após a popularização do termo *dificuldade de aprendizagem* por Samuel Kirk, em 1963 e Bateman, em 1965, define-se a criança com dificuldades de aprendizagem como sendo:

aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial. (Correia, 2008, p. 220).

Correia (1991) considera que esta definição constituiu um marco histórico pois engloba três fatores importantes que a caracterizam: discrepância (considerando-se que a criança tem um potencial intelectual acima da sua realização escolar), irrelevância da disfunção do sistema nervoso central (não sendo fundamental evidenciar uma possível lesão cerebral que explicasse as dificuldades) e exclusão (as dificuldades que a criança apresentavam não eram motivadas por deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural).

No entanto, Correia (2008) diz que ambas as definições de Kirk e Bateman encontravam-se incompletas pois apresentavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças com DA, havendo, por isso, necessidade de elaborar uma definição de DA que encontrasse consenso, ainda que moderado, por parte da comunidade em geral e a comunidade educativa em particular.

A solução surge em 1975, com a aprovação da PL 94-142 pelo Congresso Norte-Americano, Education for All Handicapped Children Act., na subsecção 60 da secção 5,

parte B, em que foi solicitado ao Diretor da Educação que elaborasse dentro de um ano (Correia, 1997, 2008) regulamentos estabelecendo e descrevendo os procedimentos de diagnóstico; regulamentos estabelecendo os critérios para determinar se um dado distúrbio poderia ser designado por dificuldades de aprendizagem; e regulamentos para avaliar o cumprimento dos dois critérios anteriores.

Martins (1996) refere que são ainda muitos os docentes que ignoram o facto de que as crianças chegam às escolas enquanto indivíduos portadores de uma bagagem linguística e cultural diferenciada perante a qual o ensino tem de atuar, em função de não contribuir de forma involuntária para o insucesso.

Correia (1991, 1997) refere, ainda, que surgiram outras teorias sobre a causa das DA que dão destaque ao facto de que é o trabalho escolar que, não se ajustando com as capacidades específicas e estilos de aprendizagem de determinada criança, lhe cria dificuldades de aprendizagem. É o caso da teoria do *Atraso de Maturação* – as dificuldades de aprendizagem refletem uma maturação lenta dos processos visual, motor, de linguagem e de atenção que constituem a base do desenvolvimento cognitivo; e o caso da teoria dos *Estilos Cognitivos* – as tarefas escolares podem contribuir para o aparecimento de problemas de aprendizagem ao exigirem demais a uma criança que não está preparada para as resolver, pois o seu estilo cognitivo (a maneira como percebe, recorda e resolve) não se coaduna com as exigências escolares, interferindo com as aprendizagens.

Correia (1991) considera que fatores ambientais podem também provocar na criança possíveis entraves à sua realização escolar e impedir que a criança aprenda até ao limite do seu potencial, como a malnutrição e a estimulação insuficientes, a motivação e as diferenças socioeconómicas, o clima emocional adverso, os tóxicos ambientais e o ensino inadequado. Conclui, ainda, o autor que não é possível chegar a conclusões relevantes nestas teorias, pois a investigação neste domínio não é suficientemente esclarecedora.

As crianças com dificuldades de leitura e de escrita encontram-se, frequentemente, em desvantagem em todas as áreas curriculares, o que por vezes leva à existência de

repercussões intransponíveis e, conseqüentemente, ao insucesso escolar. (Botas, 2012; Martins, 1996; Ribeiro, 2005)

Tendo em conta o domínio da leitura e da escrita enquanto condições básicas fundamentais para todo o sucesso escolar, profissional e psicossocial do indivíduo nos meios educativo e social, o desenvolvimento desta competência não pode ser de todo descuidado. A leitura e a escrita assumem um papel primordial no acesso ao saber e às situações gerais do quotidiano, tornando-se um instrumento que permite o sucesso escolar e profissional, a promoção social e a emancipação do indivíduo enquanto cidadão. (Botas, 2012).

Profissionais de diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didáticas, bem como das áreas da saúde ligadas à terapêutica e à reabilitação, têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na perceção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007).

Robinson e Taylor (*cit. in* Martins, 1996) referem que o insucesso escolar precoce pode influenciar os percursos escolares, na medida em que conduz frequentemente a um desinvestimento das aprendizagens na escola como forma de as crianças se protegerem de uma autoimagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas.

Botas (2012) explicita que, na medida em que a leitura e a escrita constituem competências indispensáveis e transversais a todo o processo de ensino/aprendizagem, é notório que alunos que apresentem dificuldades nestas áreas tenham tendência a revelar desinteresse e insucesso acentuados em todo o seu plano curricular.

Reforça a citada autora que é, assim, de relevo a função dos professores e educadores no sentido de serem conhecedores das causas comuns destas perturbações a fim de as identificar e detetar o seu grau de severidade para, posteriormente, proceder ao seu

possível encaminhamento para serviços mais especializados e ao desenvolvimento de estratégias de intervenção nos contextos educacionais.

Segundo um conjunto de autores, existe um grupo de alunos cujas *desordens neurológicas* interferem com a receção, integração ou expressão de informação (Fonseca, 1984, 1996, 1999; Correia, 1991, 1997, 2004; Adelman & Taylor, 1993; Rebelo, 1993; Smith et al., 1997; Cruz, 1999) refletindo-se numa *discapacidade* ou *impedimento* para a aprendizagem da leitura, da escrita, ou do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais (Correia, 1991, 1997; Rebelo, 1993; Cruz, 1999; Fonseca, 1999, 2001), que, ao não ser abrangido por serviços de apoio especializados (serviços de educação especial), sente um prolongado insucesso académico e, até, social que o leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar.

Segundo Correia e Martins (s/d) as investigações indicam que uma percentagem muito significativa de alunos com DA não concluem a escolaridade obrigatória, contribuindo para o insucesso escolar existente no país, que a maioria não retém um emprego após a conclusão da escolaridade obrigatória e que estão numa situação de maior risco em relação ao alcoolismo e à toxicodependência, do que os alunos sem DA.

Petronilho (2007) explica que as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita aprendem tal como as outras, mas com lentidão, ou seja, todas as crianças aprendem a ler e escrever basicamente da mesma forma, contudo alguns superam as suas dificuldades com maior facilidade do que outras.

Rebelo (1993) reforça que os efeitos das dificuldades sobre os aprendentes são diversos e que variam consoante as características e as aspirações dos indivíduos, do meio em que vivem, do desenvolvimento sociocultural e dos recursos escolares e para-escolares.

Para Silva (2009), geralmente, as dificuldades que os alunos apresentam na escrita e na leitura devem-se a falhas no processo de ensino, nas estratégias inadequadas escolhidas pelos docentes ou por desconhecimento do problema ou por falta de preparação.

Por isso, Arêde (2009) considera que a problemática das DA deve ser abordada numa perspetiva educacional, pois os alunos com dificuldades de aprendizagem constituem um grupo heterogéneo, devendo ter-se em conta as suas singularidades, os seus perfis, as suas características e selecionar adequadamente as medidas educativas e de reabilitação mais adequadas às suas dificuldades específicas (Drapeau, *cit. in* Arêde, 2009), sendo que, apenas sob esta perspetiva, o diagnóstico ganha sentido e coerência e se pode perspetivar a modificação das práticas educacionais.

2.3. Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita

Para Silva (1994), as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são talvez o principal fator do insucesso escolar nos anos de escolaridade básica. Reis et al. (s/d) referem que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita constituem uma importante limitação para o prosseguimento dos estudos e para o desenvolvimento pleno de uma carreira profissional. Para os autores, o estudo científico e sistemático das perturbações da leitura é um assunto de grande relevância social, contudo, poucos estudos em língua portuguesa têm sido realizados sobre este problema.

Por serem vistas como atividades intimamente relacionadas, como o inverso uma da outra e nos primeiros anos escolares a sua aprendizagem fazer-se paralelamente, Rebelo (1993) refere que havendo problemas numa, revelam-se na outra igualmente e que as dificuldades de leitura e escrita quer em fases iniciais da sua aprendizagem, quer em fases posteriores, comprometem as aprendizagens dos outros conteúdos escolares e nas disciplinas em que o fator linguagem desempenha um papel preponderante (Frith, 1980; Johnson & Blalock, 1987).

No entanto, Silva (2009) refere que muitos estudos indicam que os processos utilizados pelas crianças quando leem e escrevem não são os mesmos, pois há uma complexidade que pode determinar essas dificuldades, uma vez que cada um tem as suas particularidades e anseios que determinam a sua forma de aprender, havendo uma intersecção entre a leitura e a escrita, onde um é determinante do outro na aquisição de conhecimentos.

Rebello (1993), reportando-se a estudos anteriores (Gagné, 1977; Bloom, 1981), explica que antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, dever-se-á ter em consideração o desenvolvimento da criança, em particular a sua maturidade ou as suas aptidões para a realizar e que, tal como qualquer aprendizagem, estas são também condicionadas por fatores internos e externos ao indivíduo, como já foi referido no anteriormente. Não havendo condições perturbadoras ou fatores externos explicativos do insucesso escolar, recorre-se aos fatores internos para classificar as dificuldades.

Para o autor, o termo dificuldade quando aplicado quer à aprendizagem em geral, quer à leitura e à escrita, é muito global e abrangente, incluindo todo o tipo de obstáculos ou problemas com impacto na aprendizagem e com as diversas origens, as inerentes ao aprendiz, as dos conteúdos programáticos, da didática, do ambiente escolar, cultural e socioeconómico.

Martins e Valente (2004), referindo Chauveau, indicam que diversos estudos realizados vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um processo de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica e que as crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica. As autoras mencionam que o estudo dos processos envolvidos na aquisição da linguagem escrita tem despertado o interesse dos investigadores que procuram explicar as causas das dificuldades de aprendizagem de algumas crianças e que, só após a identificação dos mecanismos e processos da leitura, é possível compreender a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar, como exposto previamente.

Para Resende (2009), como a leitura é, simultaneamente, objeto de aprendizagem e meio de alcançar outras aprendizagens, as dificuldades encontradas no domínio da leitura estão intimamente ligadas às DA.

Há ainda vários os autores, entre eles Caldas (2002), Das et al., (2001), Morais (1997) e Rebelo (1993) que consideram que as dificuldades de aprendizagem na leitura não são todas iguais, podendo dividir-se em gerais e específicas. As DA Gerais resultam de fatores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes (por exemplo, quando existe alguma deficiência visual ou mesmo situações adversas à aprendizagem formal motivadas por instabilidade familiar, ausência ou abandono escolar). As DA Específicas, não tendo explicação evidente, situam-se ao nível cognitivo ou neurológico, havendo quem defenda que provêm de uma condição patológica, outros defendem que provêm de um atraso ou distúrbio de desenvolvimento de alguns centros cerebrais e outros, ainda, de disfunções mínimas.

Para o estudo em questão, será dado enfoque às DA Gerais. Para Rebelo (1993), na perspetiva de diferentes autores, as DA Gerais da leitura e da escrita não são todas iguais e variam em amplitude e extensão, mas quando existem, impedem o aluno de atingir os padrões normais do grupo etário ou ano escolar que frequenta, (Wit e Bakker) manifestando atrasos na leitura e na escrita (Otto et al.). Destas DA gerais fazem ainda parte a *dislexia secundária*, dificuldades provocadas por *stress* emocional, nível intelectual baixo, défices sensoriais ou lesão cerebral (Kuipers & Weggelaar), a leitura hesitante ou vagarosa (abaixo das exigências escolares, mas de acordo com as aptidões do aluno) e a leitura e escrita do *leitor relutante* (revelando irregularidades na qualidade dependente da disposição do aluno que é capaz de fazer melhor).

Para uma noção da importância que a leitura assume na vida escolar, basta pensar que ela é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares e que o problema do insucesso e as dificuldades com que os estudantes se confrontam radicam, muitas vezes, não numa falta de aptidão para apreender determinada matéria, mas antes na incapacidade para utilizar, de forma ajustada, as suas estratégias de leitura (Santos, 2000).

Segundo Resende (2009) a perturbação da leitura é caracterizada essencialmente pelo rendimento da leitura (precisão, velocidade, compreensão da leitura) que se situa abaixo do nível esperado tendo em conta a idade cronológica do sujeito, o ano de escolaridade e o QI.

O insucesso na aquisição da leitura influencia, por vezes de forma decisiva, a aprendizagem noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio desta competência é essencial, podendo, por esta razão, condicionar o percurso escolar do aluno e desencadear um conjunto de consequências negativas, como o desinvestimento face à aprendizagem, problemas comportamentais e afetivos. (Ribeiro, 2005).

Baseado nos estudos de Gerber (1993) e Wallach e Butlern (1994), Ribeiro (2005, p.75) define distúrbio de leitura e escrita, como:

uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam défices tanto de descodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita.

Para Lerner (2006), a escrita é o tipo mais elevado e complexo de comunicação, sendo a última a ser aprendida na hierarquia das competências linguísticas, integrando-se através dela aprendizagens e experiências anteriores de escuta, de elocução e de leitura. Assim, a proficiência na linguagem escrita requer uma base adequada de competências em linguagem oral e muitas outras competências de memorização, organização, planificação e motricidade.

Deste modo, a falta de facilidade em exprimir ideias através da escrita, é provavelmente o distúrbio mais comum das competências da linguagem. Logo, alunos com distúrbios de aprendizagem têm problemas significativos de comunicar pela escrita. (Lerner, 2006, Rebelo, 1993).

Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares (Niza, 2011), tanto que nas últimas décadas, como tentativa de compreensão e de superação do insucesso verificado no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita, esta tornou-se um objeto de investigação multidisciplinar com contributos, sobretudo, da Psicologia, da Linguística, da Sociologia e Antropologia, bem como da didática de Línguas.

3. A Diferenciação Pedagógica

3.1 Diferenciação Pedagógica: definição do conceito

Segundo Coelho (2010), a diferenciação não é um tema novo, pois a especificidade individual do processo de aprendizagem foi abordada por muitos pedagogos desde Comênio e, embora em aceções diferentes, ao longo do séc. XIX e parte do séc. XX, foram utilizados esquemas diferenciadores no intuito de resolver a questão da diversidade dos públicos escolares.

Bourdieu (*cit. in* Gouveia, 2012, p. 104) comenta a questão da igualdade na educação a pretexto de um sentido de justiça, contrariando essa ideia, justamente, porque a diferença requer um tratamento diferente, sob pena de estar a ser cometida uma injustiça, ao afirmar:

L'égalité formelle qui régle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture, enseignée ou plus exactement exigée.

Niza (2004) refere que Bourdieu preconizava que a escola produzia tanto mais insucesso, quanto mais permanecesse indiferente à diferença e que Grácio, com os seus estudos, concluiu, que o insucesso dos alunos era o sucesso do sistema, revelando a função discriminadora da escola.

Gouveia (2012) explica, então que, com a intenção de negar o mesmo ensino para todos, independentemente das suas diferenças, que se começou a assistir à emergência de um novo conceito inerente à pedagogia diferenciada, que tem o seu início nos primeiros movimentos da educação nova, tendo sido defendida por muitos autores, alguns dos precursores deste movimento, como: Edouard Claparède, Celestin Freinet, Robert Dottrens.

Para Pourtois (1999), o conceito de *diferenciação pedagógica* surge com a modificação de perceção de aluno, isto é, quando este é reconhecido como pessoa. O autor diz que a referência à expressão diferenciação pedagógica foi proposta por Louis Legrand, em 1973, e que teria por objetivo a adaptação dos conteúdos e dos processos às

características particulares de cada indivíduo, para obter o êxito do maior número possível de alunos, permitindo que cada um encontrasse a melhor forma de aprender de acordo com as suas características.

De acordo com Niza (2004), a diferenciação pedagógica é um conceito que decorre dos estudos e da intervenção liderada, sobretudo pelos sociólogos da educação, empenhados na compreensão e na busca de novas soluções para as questões do insucesso escolar, da discriminação social e cultural, do abandono e da exclusão escolar que conduzem à marginalização e à exclusão dos que a sofrem.

Para Niza, (2000, p. 42):

A pedagogia diferenciada representava um meio para compreender os diferentes resultados dos alunos atribuindo-os, pelo menos parcialmente, a fatores propriamente pedagógicos.

Segundo Rutter (*cit. in* Niza, 2000), as diferenças dos resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionadas com as características dos processos educativos, que podem ser modificados pela equipa de professores. Nesta perspectiva, o autor salienta, ainda, que, Mel Ainscow afirmou no congresso de Birmingham, em 1995, que se tem

assistido a uma mudança de pensamento que transfere as explicações sobre os insucessos educativos, das características das crianças e respetivas famílias, para o processo de escolarização. (p. 41).

Niza (2000) refere, ainda, que o texto assinado pelo grupo Rapsodie “Prevenir as Desigualdades Escolares através de uma Pedagogia Diferenciada”, (p. 42), é hoje um contributo de referência incontornável, dizendo que:

a pedagogia diferenciada tal como é concebida no quadro de Rapsodie supõe que a diferenciação da ação pedagógica venha a ser a regra, que seja contínua e integrada, e torne por conseguinte inútil – exceto em casos muito difíceis – uma intervenção corretiva externa (ibid, pp. 42-43).

E continua:

A diferenciação deve permitir a todos uma formação de base equivalente. Ela não é compatível com a sujeição dos alunos a fileiras [alternativas] ou a tratamentos pedagógicos mais ou menos seletivos. (ibidem, p.43).

Para Coelho (2010), atualmente, o reconhecimento do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade veio colocar exigências novas aos sistemas educativos e às

escolas, que buscam um tipo de diferenciação novo que, no respeito pela diferença, proporcione a todos as mesmas oportunidades.

Pinto (2011) refere que o recurso à diferenciação pedagógica permite repensar as desigualdades educativas e tentar ultrapassá-las, obviamente com a consciência de que existe um conjunto de variáveis externas à escola geradoras de profundas desigualdades sociais que tornam mais difícil a equidade do sucesso educativo. A autora esclarece também que, atualmente, se espera que a escola cumpra uma série de papéis que vai muito além da sua função de ensinar ou formar, que seja inclusiva, e que, para lá da sua função meramente informativa, as dimensões educativas, socializadora e de guarda da escola, se sobrepõem à sua função inicial.

Para Correia (1997, 2004), a inclusão exige uma reestruturação da escola tradicional no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem que proporcione a cada um deles o estímulo e o respeito das suas diversas capacidades, interesses, características e necessidades, baseada na diferenciação pedagógica.

Santos (2009) ao apresentar uma evolução do conceito de diferenciação pedagógica, salientando o facto de este ser, atualmente, um conceito imperativo, mas de não ser tão recente como se poderia pensar. A partir dos anos 60, do século XX, com a inclusão de uma vertente formativa da avaliação começaram a surgir modelos de diferenciação pedagógica.

Segundo Gouveia (2012), diferenciar o ensino não significa proporcionar tarefas *normais* à maioria dos alunos e tarefas diferentes aos restantes, quer revelem dificuldades, quer sejam altamente capacitados.

O ensino diferenciado representa *agitar a sala de aula* e facultar aos alunos opções diversificadas no acesso à informação, assim como na reflexão sobre as ideias, expressão das suas aprendizagens e “proporcionar diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.” (Tomlinson, 2008, p. 13).

Henriques (2011) considera que a Diferenciação Pedagógica é o procedimento que procura aplicar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir que alunos de idades, aptidões, comportamentos e saberes heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, possam atingir, por vias diferentes, objetivos comuns, gerando, portanto, uma conceção diferente do processo educativo e da organização da sala de aula, um processo através do qual a escola se defronta com a necessidade de fazer progredir no currículo, um aluno em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

Também para Roldão (1999), diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas que possam potenciar, em cada situação, a aquisição das aprendizagens pretendidas, sendo necessário, ao nível da gestão do currículo, diferenciar a vários níveis as opções da escola para atingir o seu objetivo, ou os projetos curriculares das turmas para garantir as aprendizagens bem-sucedidas dos alunos. Para além disso, a autora refere que é necessário um equilíbrio entre o modo de diferenciação que se escolhe e as aprendizagens que se pretendem alcançar, pois qualquer que seja o nível utilizado, há que diferenciar os métodos pedagógicos e as atividades para responder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, para que todos atinjam um grau elevado de aquisições, sem nunca estabelecer níveis de chegada. O importante é que se tente por todos os meios e o mais diversificados possível que todos os alunos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes que todos necessitam para a sua vida pessoal e social.

Niza (2000) defende que é uma gigantesca tarefa a de *revolucionar a alma das escolas* (a instituição) e a nossa cultura profissional, assentes na tradição escolar a que todos fomos sujeitos, pautada por “ensinar a muitos como se fossem um” (Perrenoud, 2001, p. 26). “É o romper com a pedagogia magistral (...) a mesma lição e os mesmos exercícios para todos e ao mesmo tempo”. (ibid, p. 30).

O conceito de diferenciação pedagógica, como dispositivo de gestão curricular deve conter na sua significação duas condicionantes históricas relevantes: a tomada de consciência de que o fracasso na escola decorre, principalmente, da *indiferença à*

diferença (com os avanços que a investigação dos anos 70 trouxe sobre a complexidade dos fenómenos do insucesso) e uma conceção de diferenciação opondo-se à indiferença, como resposta à diversidade dos alunos, constituindo-se em instrumento estruturante de um novo paradigma. (Niza, 2004).

Morgado e Pacheco (2011), consideram que, tendo em conta a complexidade inerente ao ato pedagógico, ensinar tudo a todos, com as mesmas regras, no mesmo espaço, com a mesma voz e o peso académico da autoridade do professor, é uma ambição que caracteriza um pensamento educacional que não poderá, de todo, ser partilhado nos dias de hoje.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 11) defende ser:

fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem; (...) as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Pinto (2011) explicita que este documento vem proclamar que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças” (p. 7), preconiza, de forma assertiva, uma *pedagogia centrada na criança*, sendo o documento que postula o princípio básico que consiste no seguinte: “que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (ibid, p. 10). A autora questiona, então, se poderão as práticas tradicionais de ensino contribuir para a implementação desta escola inclusiva e se será a escola capaz de se organizar de maneira a garantir que todos os alunos encontrem respostas às suas necessidades e capacidades.

Chousa (2012) reforça, então, que para que as instituições educativas possam responder efetivamente às necessidades de todas as crianças de uma dada comunidade, é necessária a adoção de práticas de diferenciação pedagógica, que impliquem uma rutura significativa com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem e para que as práticas atendam às necessidades dos alunos, é necessário que a escola desenvolva políticas,

práticas e culturas que respeitem a diferença e que haja uma contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado.

Perrenoud (2001) diz que a diferenciação pedagógica poderá facilitar os princípios da inclusão, da integração e da participação, tornando-se necessário *negar a fatalidade do fracasso escolar*. Consistindo, portanto, a diferenciação pedagógica num processo através do qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir, no currículo, um aluno em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem, cabe, assim, aos professores adotar uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada, assente num trabalho de cooperação. Trata-se, por conseguinte, da (re)criação de uma dinâmica educativa que inclua todos os alunos, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.

Przesmycki (*cit. in* Pires 2001), ao definir a diferenciação, evidencia que há uma clara deslocação do polo do ensino para o polo da aprendizagem, reforçando que o importante não é o que o professor ensina, mas o que os alunos aprendem e os modos diversos como o fazem, após a clarificação do que há para aprender. Para o autor, esta ideia da adequação do ensino à aprendizagem do aluno está presente nas definições avançadas por outros autores, como Visser e Perrenoud, no entanto, estas definições são omissas quanto à forma de organizar os processos e sobre o papel do aluno na tomada de decisão ou na escolha das atividades a realizar.

Pires (2001) defende que deverá ser dado ao aluno o conhecimento das aprendizagens a fazer sob forma de objetivos, conteúdos, atividades e que será esse conhecimento, progressivo e clarificado, que irá ajudar os alunos a orientar a sua ação no caminho certo para a efetivação das aprendizagens, podendo as modalidades de trabalho ser diversificadas e variadas.

Pires (2001) evidencia, ainda, a perspetiva de diferentes autores como Perrenoud, Nunziati, Przesmycki, Przesmycki e Meirieu, quando afirma que a diferenciação pressupõe a implementação da avaliação formativa que permita regular as aprendizagens de cada aluno e a autoavaliação, para que o aluno tome consciência das suas dificuldades e dos seus progressos e que a coavaliação formativa do professor pode

dar uma grande ajuda ao aluno na tomada de consciência das suas dificuldades, tal como o plano individual de trabalho, defendido por alguns autores, para que o aluno não se desorienta no que tem para fazer.

Tomlinson (2008) aponta três princípios que sustentam a diferenciação: a primeira refere-se à negação de um aluno *padrão*, embora esta seja uma ideia conveniente; a segunda reporta-se à necessidade imperiosa de um currículo e ensino de qualidade, não se tratando de uma condição negociável; a terceira remete para a construção de pontes entre o aluno e a aprendizagem como única forma de se ajudar cada aluno a progredir e a obter sucesso académico.

Incorporar um modelo de ensino centrado no aluno, subentendendo a criação de dispositivos de aprendizagem diferenciados de modo a que as atividades pedagógicas não dependam unicamente da ação direta do professor, no entender de Madureira e Leite (2003, p.98):

Diferenciar significa, então, desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem.

Cadima (2006) reforça que a diferenciação pedagógica traduz-se num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo, partindo das capacidades de cada um, criando condições de partilha do que cada um tem e sabe e criar a estrutura para essa dinâmica. Para a autora, a complexidade não está em definir a diferenciação, está em colocá-la em prática efetivamente.

Para a autora, a razão que justifica a utilização de diferenciação pedagógica na sala de aula é o facto de haver turmas heterogéneas e, normalmente, superlotadas, pois essa metodologia permite potenciar as capacidades e os desempenhos de todos e de cada um. Para isso, é necessário a seleção apropriada dos métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo, pensar nos fatores facilitadores da aprendizagem e identificar o que se constitui como barreira.

Chousa (2012) refere que a diferenciação pedagógica é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de

capacidades de uma turma e que tal implica que os alunos de uma turma não trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo.

Tal com referiu Simson (*cit. in* Niza 2000, p. 43) num documento publicado pelo Gabinete Escocês para a educação:

Diferenciação é a identificação e a resposta, a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Niza (2000) defende que a atenção às diferenças individuais numa escola inclusiva exige currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns da população escolar, sendo necessário que haja diferenciação, adaptação e individualização curricular tendo em conta as necessidades e características de cada aluno, em especial dos alunos com NEE, pois todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas características.

Gonçalves et al. (s/d) explicitam outros princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada:

- a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino podem ser usadas de variadas formas);
- b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos;
- c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho;
- d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes;
- e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

Diferenciar não significa a individualização no sentido do trabalho do professor face a cada aluno, as regulações e os percursos é que podem ser individualizados num contexto

de cooperação educativa, preconizando-se, nesta lógica, uma adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, aos projetos e às diferentes necessidades de cada aluno. Significa dar oportunidades a cada um de decidir-se pela melhor forma de adquirir os conhecimentos, de gerir o tempo, o espaço e os materiais e de se autoavaliar, ou seja, de se desenvolverem estratégias didáticas capazes de proporcionar que cada aluno encontre, por si, o melhor caminho para o sucesso do seu processo de aprendizagem. (Perrenoud, 2001)

Conclui Henrique (2011) que não há uma definição de Diferenciação Pedagógica que reúna o consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática, pois a expressão engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, havendo uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual do entendimento que dela se faz.

Gonçalves et al. (s/d) referem que, atualmente, fala-se bastante em diferenciar o ensino, o que se torna para o professor numa exigência, de entre muitas de que é alvo, pois são-lhe exigidas responsabilidades de educar, formar, ensinar e tudo que esteja relacionado com burocracia e reuniões. Os professores referem que esta situação é um dos entraves para que, em determinados momentos desenvolvam dentro da sala de aula um ensino verdadeiramente diferenciado, já que perante turmas heterogéneas (diferentes anos de escolaridade, ritmos de aprendizagem) os professores optam pelo apoio individualizado, como forma de garantir momentos de aprendizagem significativos.

Em conversas informais com os professores sobre o uso da diferenciação pedagógica nas aulas, Bontempo (2010, p. 8) refere que os argumentos apresentados por eles da não aplicabilidade da diferenciação pedagógica foram sempre os mesmos: “não é possível utilizar essa metodologia porque tenho na turma elevado número de alunos, com características diversas e algumas tão complicadas”.

3.2 Diferenciar, porquê?

Em novembro de 95, a *Inclusion International*, organização que passou a confederar um largo conjunto de instituições educativas que funcionavam em sistema segregado, com

crianças com desvantagens sociais, adverte na sua carta para a inclusão que a “inclusão é uma questão de direitos humanos” acrescentando que:

todas as crianças têm igual valor e que a exclusão do sistema escolar regular devida a dificuldades na aprendizagem, implica não reconhecer este valor e constitui uma prática discriminatória. Porque a educação separada conduz à segregação da vida” (Niza 2000, p. 40).

Para Santana (2000), o grande desafio que é colocado atualmente é o de se deixar de estar tão preocupado em ensinar e o de se criar condições efetivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.

Um dos mitos referido por Niza (2004) com base em Perrenoud, é o mito dos grupos homogêneos que não existem nem na vida social, nem na natureza. Considera o autor que temos de aprender a trabalhar com a heterogeneidade e toda a sua riqueza cultural, sendo a estrutura mais eficaz para a organizar, a estrutura cooperativa de aprendizagem.

Santana (2000) refere que todos os alunos são diferentes, ou seja, têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem, a verdade é que, muitas vezes na prática, inconscientemente, continua a tentar-se homogeneizar.

Segundo Sá, (2001), para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características.

Niza (2004) questiona, então, como quebrar a indiferença às diferenças e construir as aprendizagens curriculares com todos os alunos. Apontando o trabalho desenvolvido pelo grupo Rapsodie de Genève, o autor refere que a ação de diferenciação do trabalho escolar deverá constituir-se em instrumento estruturante da atividade escolar, como resposta à diversidade dos alunos.

Niza (2000), recorrendo a Cronbach (1967), refere que se classifica em cinco métodos, as cinco formas de organização das respostas educativas: o método seletivo, o método temporal, o método da neutralização, o método da adaptação de objetivos e o método da adaptação do ensino. De todos, o que mais se adequa à diferenciação pedagógica é o

ultimo. *O método de adaptação do ensino* considera que um único método de ensino/aprendizagem não pode satisfazer as necessidades de todos os alunos e que um ensino adequado exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos. A sua variante mais conhecida é a do *ensino adaptativo* que vê as diferenças individuais como um facto inato à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos. Este método procura, através da diferenciação pedagógica, responder à diversidade dos alunos e das suas características, sendo um processo em construção nos últimos 20 anos.

Niza (2004) procurou defender uma organização e gestão compartilhada do currículo escolar, tendo em conta a necessidade de se proceder à adaptação de cada aluno, dos seus percursos de trabalho de aprendizagem curricular e a sistemática diferenciação dos procedimentos e das atitudes de atendimento de ensino do professor, respeitando a diversidade dos alunos.

Pinto (2011) afirma que se reconhece hoje que os alunos são todos diferentes e que essas diferenças advêm de diversos fatores e que a forma como o aluno aprende tem uma relação com o seu estilo de aprendizagem e fazendo referência à perspectiva de diferentes autores, considera que as características da heterogeneidade dos alunos são:

As diferenças cognitivas: nível de aquisição dos conhecimentos, riqueza dos processos mentais que se articulam em torno das representações, do desenvolvimento operatório, das estratégias de aprendizagem...; as diferenças socioculturais: valores, crenças, história familiar, código de linguagem, tipo de socialização, especificidades culturais...; as diferenças psicológicas: experiência vivida, personalidade revelando a motivação, os interesses, a vontade, o prazer de aprender. (p.156)

3.2.1 Estilos de Aprendizagem

Segundo Chousa (2012), é impossível ignorar a diversidade dos alunos na escola atual. As diferenças são imensas - capacidades, estilos de aprendizagem, interesses, vivências, condições de vida, cultura, etc. – as respostas dadas pela escola e pelos professores não podem, portanto, ser a mesmas.

Bontempo (2010) de acordo com Almeida (s/d) afirma que a diferenciação pedagógica é a adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem e, se existem alunos com diferentes estilos de aprendizagem na mesma sala de aula, é necessário pensar e realizar atividades que contemplem os vários estilos e que estimulem o desenvolvimento desses, de forma integral.

Para Pires (2001), sabe-se hoje que as culturas e os meios sociais de origem dos alunos têm relevância no rendimento escolar dos alunos e que os seus estilos de aprendizagem e a adequação ou não do processo pedagógico aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos determina, também, o seu sucesso ou insucesso. Contudo a prática atual continua a reger-se pelo mito da homogeneidade e do *aluno médio*, sendo necessário que os professores repensem as suas práticas e percebam que este modelo de escola está desatualizado e não dá as respostas que os alunos precisam, pois se se praticar um ensino para a maioria dos alunos e para o aluno médio, os outros estão a ser negligenciados.

Niza (2000) e Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que os alunos aprendem melhor quando o professor tem em conta as suas características individuais (interesses, pontos fortes e fracos, necessidades e estilos de aprendizagem), precisando para isso de processos de aprendizagem diferenciados, que atendam às suas necessidades próprias e que só a partir de uma pedagógica diferenciada, centrada na cooperação entre professor e alunos, e entre alunos, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão e da participação democrática, todos aprendem melhor quando o professor respeita a sua individualidade e ensina atendendo à diferença.

Segundo Henrique (2011), a mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo – aceitando, integrando e valorizando a diversidade, como fator natural em todos os grupos humanos – não é fácil, dado que a diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação, a diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.

Para Bontempo (2010), na análise dos problemas do processo de ensino-aprendizagem pode considerar-se o modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner, sobre o desenvolvimento do ser humano, em que são apontados quatro pilares: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O autor afirma que a análise dos fenómenos deve centrar-se numa dinâmica de interdependências sinérgicas entre os quatros pilares.

Por outro lado, Henrique (2011) refere que o estudo das diferenças cognitivas foi revolucionado pela investigação de Gardner que, no seu livro *Frames Of Mind: The Theory Of Multiples Intelligences*, concebeu um suporte teórico necessário para se repensar a visão pedagógica, vindo apelar para o facto de um ensino uniforme, igual para todos, não ia ao encontro das especificidades cognitivas de cada aluno. O autor defendeu a chamada teoria de *inteligências múltiplas*, que se expressou no facto de todos os seres humanos possuírem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. O indivíduo possui todas estas inteligências, que funcionam em inter-relação, evidenciando-se mais umas do que outras.

Henrique (2011, p. 173) apresenta igualmente outros autores, Alonso, Gallego e Honey, que se referem a *estilos de aprendizagem* definindo-os como:

as marcas cognitivas, afetivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem.

Para Henrique (2011) estes autores apresentam quatro estilos de aprendizagem: o estilo ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. O aluno com um estilo ativo de aprendizagem tem como principais características ser animador, improvisador, curioso, arriscado e espontâneo; o aluno com um estilo reflexivo é caracterizado por ser ponderado, consciente, recetivo, analítico e exaustivo; o aluno que possui um estilo teórico dispõe de características semelhantes às do aluno cujo estilo de aprendizagem é reflexivo, embora sendo mais metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado; por fim, o aluno que possui o estilo pragmático é experimentador, prático, direto, eficaz e realista.

Segundo Senra et al. (s/d), os estilos de Felder, criados para auxiliar o professor na sua prática educativa, para que compreendessem melhor as formas de aprendizagem de seus estudantes, auxiliando-os a definir metodologias de ensino mais adequadas para a aprendizagem, compreendem as seguintes dimensões: visual/verbal, sensorial/intuitivo, indutivo/dedutivo, ativo/ reflexivo e sequencial/global. Uma vez que o processo de aprendizagem é extremamente complexo, não se restringindo à aquisição de respostas ou mesmo de conhecimentos, foram propostos vários estudos sobre o tema e diversas teorias surgiram a partir daí. Um ponto em comum a todos esses estudos é a de que cada indivíduo teria um ritmo e uma forma característica de aprender, ou seja, os indivíduos não aprenderiam de uma forma homogênea e que fatores de diversas naturezas (físico, ambiental, cognitivo, afetivo, cultural e socioeconómico) influenciam o processo de aprendizagem.

Além dos estilos de aprendizagem, Felder propõe também um *Índice de Estilos de Aprendizagem*, que proporciona ao professor descobrir os estilos de cada um dos seus alunos. Partindo dessa classificação, Felder propõe aos professores que adaptem o seu estilo de ensino para os diversos estilos de aprendizagem, com algumas modificações nas atividades propostas aos alunos para que todos os estilos sejam contemplados, aconselhando atividades que estimulem todas as dimensões dos estilos de aprendizagem, pois ampliam as habilidades de todos, reforçando que não verifiquem, apenas, os estilos de aprendizagem de seus alunos.

Assim Felder e Silverman (*cit. in Senra, s/d*), baseados em diversas pesquisas de outros autores, formularam um modelo de estilos de aprendizagem com dimensões relevantes para a educação científica. São cinco as dimensões de estilos de aprendizagem: visual/verbal, sensorial/intuitivo, indutivo/dedutivo, ativo/reflexivo, e sequencial/global. Essas dimensões trabalham como polos opostos, mas isso não quer dizer que a pessoa deva pertencer exclusivamente a um deles, pois há uma gradação, podendo cada pessoa ser classificada em escala de forte, moderada ou fraca, mudar com o tempo sua posição na escala, e variar nessa classificação, dependendo do assunto ou do ambiente de ensino.

- Visual ou verbal referem-se à forma de *captação da informação*. Estudantes visuais obtêm informação preferencialmente a partir de imagens visuais como figuras, diagramas, gráficos e esquemas, enquanto os verbais têm mais facilidade em fixar informação através de material escrito como palavras escritas e faladas e fórmulas matemáticas.

- Sensorial/intuitivo estão ligados à *perceção das informações* do ambiente, ou seja, pelos sentidos (o que é tocado, ouvido ou visto), ou intuitiva, favorecendo as informações que surgem internamente através de memória, reflexão e imaginação.

- Indutivo/Dedutivo, a forma como os estudantes *organizam a informação*. Os indutivos preferem partir de casos específicos e ir construindo até chegar aos princípios e teorias fundamentais por inferência; já os estudantes dedutivos preferem começar com princípios e regras gerais e então deduzir as consequências e as aplicações.

- Ativo/Reflexivo – relacionado com o *processamento da informação*. Os ativos são os que processam a informação fazendo alguma atividade, por exemplo, testando o conteúdo; os reflexivos processam a informação introspetivamente, pensando muito mais nas coisas antes de testá-las.

- Sequencial/Global - quanto à *compreensão da informação* - os estudantes são sequenciais se absorvem informações tal como ela é apresentada, de forma linear; os globais precisam de ter um conhecimento mais completo do conteúdo para que haja aprendizagem.

Coelho (2010) explicita que os estilos de aprendizagem não deverão ser aplicados numa forma ortodoxa e rígida, como se proporcionassem uma *receita* para ensinar o aluno, mas também não deve ser desdenhado o contributo relevante que esse conhecimento trouxe e que a análise dos estilos de aprendizagem tem tido, de facto, vantagens para os aprendentes, pois tem despoletado inúmeras investigações sobre a forma como se aprende, aumentando a reflexão dos aprendentes e professores sobre esse processo, encorajando aqueles ao autoconhecimento e autodesenvolvimento e incentivando estes

últimos a transformar as suas práticas letivas, aproximando-se mais das necessidades dos seus alunos.

De acordo com Tomlinson e Allan (2002), os professores podem diferenciar conteúdos, processos e produtos de acordo com a recetividade, os interesses e os perfis de aprendizagens dos alunos através de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos: tarefas escolares adequadas e desafiantes e significativas “proporcionando uma igualdade de acesso aos conhecimentos e competências essenciais” (p.20), num ajustamento contínuo de intervenção pedagógica a partir da avaliação e de flexibilização na organização dos grupos de trabalho, como trabalho com toda a turma, trabalho em pequenos grupos, trabalho com carácter individual de modo a dar “oportunidade para que todos os alunos possam retirar benefícios das experiências vividas numa variedade de contextos” (p. 18).

Santos (2009) explicita que, tendo em conta a diversidade de modos de pensar dos alunos, há que procurar diversificar o tipo de abordagens e estratégias na resolução de tarefas, passando pela aceitação de formas diferentes de fazer pelos alunos, pela partilha e discussão entre todos e ainda pelo uso, por parte do professor, de diferentes representações da mesma situação ou conceito.

Para Coelho (2010), a diferenciação tem vantagens inegáveis para o aluno, pois, independentemente das suas capacidades, dá-lhe a oportunidade de partilhar o mesmo currículo essencial que os restantes aprendentes, permite-lhe chegar tão longe quanto as suas capacidades o deixarem, adquirindo simultaneamente competências sociais valiosas e desenvolve a sua autoestima e a sua capacidade de concretização.

Para Cadima et al. (1997), a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem e promover a igualdade de sucesso dos alunos. Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a

partir do que cada aluno sabe. Diferenciar passa por organizar as atividades e as interações, para que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, de acordo com as suas características e necessidades pessoais.

Sendo a escola atual orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, não mais é possível encarar a escola como um serviço de pronto a comer, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor. (Hargreaves & Fink, *cit. in* Santos, 2009, p. 11).

Ferraz et al. (1994) propõem, então, que seja feito um pequeno trabalho de investigação em cada turma, através de uma lista de verificação sobre as diferentes maneiras de aprender, para que os resultados sejam um ponto de partida para o trabalho do professor. Assim, nessa lista de verificação, o aluno responderia a escolhas múltiplas sobre o que faz ou como age quando: estuda ou prepara as lições; tem dificuldades em compreender; na sala de aula aprende mais quando...; fica a saber o que aprende quando.... A análise dos resultados confrontará o professor com a necessidade de pôr em prática uma diferenciação pedagógica para ir ao encontro das diferentes formas de aprender dos seus alunos.

3.3 Práticas de diferenciação pedagógica: espontânea e planeada

Para Gouveia (2012), a diferenciação pedagógica compreende a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de crianças, contrastando com o modelo típico de ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais.

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002, p. 22), a DP é:

a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, para que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Para Cadima (2006), a diferenciação pedagógica é uma questão de atitude do professor, pois não basta dominar as técnicas todas, nem ter aprendido imensas metodologias, sem

a transformação de atitude em direção a essa metodologia. Cadima (1997) refere que, sob a perspectiva de vários autores, a diferenciação reside, em resumo, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.

Segundo Niza (2000), no sistema de diferenciação pedagógica do Movimento Escola Moderna, a gestão do currículo processa-se pela cooperação, através da participação direta dos alunos na negociação das atividades e na respetiva distribuição e controlo. Os pontos fortes da prática pedagógica deste sistema são os tempos de trabalho nos projetos dos alunos, os tempos de comunicação dos alunos, o tempo de comunicação do professor e os tempos de estudo autónomo.

Niza (1998, p. 23) explicitou que neste modelo “a acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores”.

O tempo forte de diferenciação do ensino e dos modos de aprendizagem é o de estudo autónomo na sala de aula que corresponde a cerca de um terço do tempo global de trabalho semanal, em que os alunos se guiam por um plano individual de trabalho onde consta a previsão das atividades de estudo, de treino ou de produção de textos, por exemplo, escolhidos por cada aluno, tendo em vista as suas necessidades e as orientações inscritas pelo professor na ficha do plano anterior.

Enquanto decorre esta atividade de estudo e treino planeados, o professor individualiza o seu trabalho de ensino para os alunos com necessidade de apoio específico. Assim, as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um processo de ensino interativo, com vista a garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos.

Diz, então, Rebelo (2011) que, adquire importância relevante o desempenho do professor, no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos, tais como, a diferenciação pedagógica, adaptações curriculares ou o trabalho cooperativo.

Gonçalves et al. (s/d) referem que caberá ao professor acompanhar o processo de aprendizagem, orientar os alunos os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar, de forma formativa, todo o processo, fazendo-lhes sentir o desejo de melhorar e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem.

Santos (2009) apresenta três níveis de diferenciação pedagógica - *diferenciação institucional*, ao nível, das escolas ou instituições de formação; *diferenciação externa*, a nível interno das escolas, como por exemplo, as turmas dos percursos alternativos, apoios pedagógicos acrescidos e *diferenciação interna*, diz respeito ao trabalho a desenvolver na sala de aula e à forma como decorre o processo de ensino e aprendizagem. Os dois primeiros referem-se a níveis mais amplos do sistema educativo.

Santos (2009) salienta, ainda, o modelo de Przesmycki (1991) que propõe uma articulação entre dispositivos de diferenciação pedagógica interna - *conteúdos*, *processos* e *produtos* - para potencializar a aprendizagem, cabendo ao professor a escolha do momento adequado para utilizar cada um destes dispositivos, de acordo com as necessidades dos seus alunos e que acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber. A forma de escolher, em cada momento, qual destes dispositivos utilizar depende de diferentes critérios, como as necessidades dos alunos, as dificuldades reveladas num dado momento, os seus interesses e os estilos de aprendizagem em presença.

Poder-se-á, também, segundo a autora, apresentar três formas de desenvolver este nível de diferenciação pedagógica interna, a *simultânea*, a *sucessiva* e a *variada*. A primeira foca-se no que os alunos fazem, por exemplo, quando estão, ao mesmo tempo, a realizar tarefas distintas e consiste na distribuição a cada aluno de um trabalho correspondente a um dado momento do programa, tendo em conta as suas necessidades. A segunda, é quando se verifica a variação da forma ao longo do tempo, por exemplo, quando se usam tarefas de natureza diferente, abordagens diferentes, bem como, quando se trabalham com várias representações de um mesmo conceito e consiste na utilização de diferentes instrumentos e diferentes estratégias de aprendizagem sucessivamente, de maneira a que cada aluno tenha o máximo de oportunidades para encontrar o método de

aprendizagem que melhor lhe convenha. A última é uma combinação das duas anteriores. O professor pode escolher, apenas, entre a diferenciação sucessiva e a diferenciação simultânea (Silva, 2000).

De acordo com Ferraz et al. (1994), muitas vezes, os professores vão, por intuição, ao encontro das diferentes necessidades e potencialidades dos seus alunos, quando por exemplo, fazem propostas de trabalho diferenciadas que podem traduzir-se em exposições orais, fichas de trabalho, debates, projetos.

Para Perrenoud (1999) todas as formas de diferenciação do ensino situam-se entre a diferenciação espontânea e planeada: espontânea ou imediata, quando o professor faz intervenções imediatas face à diversidade de atitudes e ritmos de aprendizagem dos alunos (ao encorajar o aluno, dar conselhos, responder a questões), é uma diferenciação limitada que, pela falta de tempo e pela necessidade de se ocupar de todos, permite apenas ajustes circunstanciais e superficiais; planeada quando o docente precisa de identificar rigorosamente os dados do problema, procura soluções e coloca-as em prática através de meios mais rigorosos (ao planificar e preparar atividades para os alunos mais adiantados ou mais atrasados nos conteúdos programáticos), é uma diferenciação mais ambiciosa e que requerem mais tempo da parte do professor.

Estes tipos de diferenciação são complementares e fazem parte do quotidiano da prática letiva de grande parte dos professores que se deparam com a diversidade e a heterogeneidade presentes nas suas turmas.

Capítulo II – Metodologia

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.”

(Quivy & Campenhoudt, 1998).

Herman (*cit. in* Boutin et al., 1994, p.6) explica que a metodologia pode ser definida como “um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica”. Grawitz (*cit. in* Carmo & Ferreira, 2008) define métodos como um conjunto concertado de operações que realizadas para atingir um ou mais objetivos; um corpo de princípios que regem a toda a investigação organizada; um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas a utilizar, ou seja, constituem um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade.

Reichardt e Cook (*cit. in* Carmo & Ferreira, 2008) afirmam que um investigador não é obrigado a escolher a utilização exclusiva de métodos qualitativos ou quantitativos e, no caso de a investigação assim o exigir, poderá combinar o emprego dos dois métodos. Contudo, Carmo e Ferreira (2008) reforçam que quer a investigação, quer os métodos qualitativos e quantitativos, estão ligados a paradigmas, ou seja, a uma perspectiva paradigmática distinta e única, uma mais subjetiva, virada para o processo e assumindo uma realidade dinâmica – própria das Ciências Sociais – outra mais objetiva, orientada para o resultado e assumindo uma realidade estável – própria das Ciências Naturais.

Boutin et al. (1994) referem que, na nossa prática, enquanto profissionais, docentes e investigadores, interessamo-nos pelas questões metodológicas que a investigação qualitativa levanta no campo da educação, tanto no plano conceptual como no prático. Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa, a questão central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados, dando-se uma grande importância à validade do trabalho realizado.

Apesar das dificuldades em utilizar os dois métodos de investigação (qualitativa e quantitativa), Carmo e Ferreira (2008) salientam que vários autores consideram que um investigador não é obrigado a optar apenas por um deles (Reichardt e Cook, 1986), tendo mesmo optado pelos dois métodos nas suas investigações (Denzin, 1978; Cronbach et al., 1980; Miles & Huberman, 1984 e Patton, 1990).

Neste estudo, e de acordo com os objetivos inicialmente propostos, foi utilizada, principalmente, a metodologia qualitativa, mas também a quantitativa por se considerar importante fazer uma análise cruzada dos dados obtidos. Bardin (1995) considera que a abordagem quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de ação, pois a primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico – mais objetiva, fiel e exata – e a segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável.

A abordagem qualitativa pode apresentar problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, com o perigo de elementos importantes serem deixados de lado ou de elementos não significativos serem tidos em conta, pois o investigador é o *instrumento* de recolha de dados, e a validade e fiabilidade dos dados depende da sua sensibilidade, conhecimento e experiência (Carmo & Ferreira, 2008). Para Boutin et al. (1994), o investigador deverá, igualmente tentar identificar os seus próprios valores e a sua possível influência na orientação da investigação.

Por outro lado, a abordagem qualitativa não rejeita qualquer forma de quantificação, apenas os índices são retidos de maneira não frequencial, podendo recorrer-se a testes quantitativos, implicando que o investigador, ao iniciar o trabalho, elabore um plano de investigação estruturado, onde os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente, após uma revisão da literatura pertinente. (Carmo & Ferreira, 2008)

1. Justificação da problemática

Para Marconi e Lakatos (2003, p.97), “toda a investigação nasce de algum problema teórico/prático sentido”, que indicará o que será pertinente observar, que dados devem ser selecionados e que servirá de ponto de partida ao investigador.

As referidas autoras explicitam também que o problema, sendo uma dificuldade no conhecimento de algo de genuína importância, deve ser formulado de forma interrogativa, clara, concisa e objetiva. “Consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa” (idem, p. 219).

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que conceber uma problemática é explicitar o quadro conceptual da sua investigação: descrever o enquadramento teórico, precisar os conceitos fundamentais e as relações que têm entre si, ou seja, construir um sistema conceptual adaptado ao objeto da investigação. A problemática “é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.91).

Este estudo centra-se em torno das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e são vários os autores que fundamentam que a aquisição destas competências é complexa e envolve um conjunto de capacidades linguísticas e cognitivas que se adquirem desde cedo, necessitando contudo de uma aprendizagem explícita. A aquisição destas duas competências não se limita à decifração e codificação, mas também, e, principalmente, à compreensão e à expressão, implicando toda e qualquer intenção comunicativa, desenvolve-se segundo diferentes dimensões e sob diferentes modelos e métodos. (Ferreiro & Teberosky, 1986; Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Mialaret, 1997; Sim-Sim, 2007, 2009; Viana & Teixeira, 2002; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner et al., 1997).

As Dificuldades de Aprendizagem têm sido alvo de uma vasta investigação sobre quais as principais causas dessas dificuldades e como seria possível levar os alunos num percurso de sucesso nas aprendizagens destas duas competências desde o início da

escolaridade. Os estudos nesta área têm colocado em evidência as características das crianças com DA desenvolvimentais e acadêmicas, apontando caminhos para o trabalho a realizar com elas, no sentido de anular um insucesso escolar precoce ou consequências acadêmicas e sociais posteriores. (Citoler & Sanz, 1997; Correia, 1991, 1997, 2004, 2008; Cruz, 1999, 2007; Fonseca, 1984, 1999, 2008; Lerner, 2006; Rebelo, 2003; Rebelo, 1993; Silva, 1994).

Analisou-se, também, as práticas de diferenciação pedagógica, sendo importante perceber que estas devem ter em conta as diferenças dos alunos, as suas aquisições anteriores, as suas qualidades e interesses, bem como os seus ritmos de aprendizagem e as suas dificuldades, pois recorrer à diferenciação pedagógica, permite-nos atenuar as desigualdades educativas e ultrapassá-las, implementando um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino-aprendizagem que possibilitam que os alunos, na sua individualidade, e em turmas heterogêneas, consigam alcançar objetivos comuns. Toda esta gestão de meios, processos e produtos, implica que as práticas diferenciadas sejam transpostas para estratégias que visam individualizar os percursos de cada aluno, contribuindo para o seu sucesso e para a partilha de aprendizagens com sentido. (Cadima, 1996, 2006; Ferraz, 1994; Grave-Resendes, 2002; Henriques, 2011; Niza, 1998, 2000, 2004; Perrenoud, 1999, 2001; Pinto, 2011; Pires, 2001; Roldão, 1999, 2003; Sá, 2001; Santana, 2000; Santos, 2009; Tomlinson, 2008; Tomlinson & Allan, 2002).

Do ponto de vista pessoal, esta investigação surgiu a partir da própria vivência profissional, uma vez que, ano após ano, trabalhava com alunos, em níveis de ensino mais avançados, mas ainda com dificuldades na leitura e na escrita, e do interesse em perceber de que forma tinham sido implementadas estratégias que permitissem que os alunos adquirissem os mecanismos necessários para a aprendizagem dessas competências, nos anos iniciais de escolaridade.

Desta experiência profissional, surgiu o interesse e a necessidade de procurar saber quais são as principais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, que causas estão na origem destas dificuldades e de que forma os professores intervêm junto dos seus alunos na perspetiva da diferenciação de estratégias e metodologias de ensino. “A

formulação do problema prende-se ao tema proposto e esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio de pesquisa.” (Marconi & Lakatos, p. 220).

Deste modo, é importante encontrar resposta para a seguinte problemática “*De que forma, tendo em conta as dificuldades dos seus alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, os professores do 1.º CEB de um agrupamento de escolas de Caldas da Rainha desenvolvem práticas diferenciadas?*”

Para além disto, considera-se que a relevância deste estudo está, também, em compreender como os alunos alcançam o sucesso nas aprendizagens da leitura e da escrita, desde o início da escolaridade, sendo importante perceber que para tal, as práticas pedagógicas devem ter em conta as diferenças dos alunos, as suas aquisições anteriores, as suas qualidades e interesses, os seus pontos fortes e fracos, bem como os seus ritmos de aprendizagem e as suas dificuldades.

Do ponto de vista científico e social, é pertinente salientar o interesse desta investigação, uma vez que estudos realizados anteriormente se debruçaram, principalmente, sobre outras perspetivas do ensino da leitura e da escrita, sobre níveis de escolaridade posteriores ao 1.º CEB, ou em amostras concentradas noutras zonas do país, partindo daqui a intenção de saber o que se passará no contexto escolhido do centro do país.

2. Objetivos

Marconi e Lakatos (2003) referem que o objetivo principal de uma investigação, se encontra relacionado com a visão global e abrangente do problema, vinculando-se diretamente à sua própria significação e cujos objetivos específicos, com carácter mais concreto e com função instrumental e intermediária, permitem atingir o objetivo principal da investigação.

A realização deste trabalho de investigação tem como objetivo principal compreender de que forma os professores do 1.º CEB de um agrupamento de escolas de Caldas da Rainha desenvolvem práticas diferenciadas tendo em conta as dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Tendo por base, este objetivo, pretende-se, com esta investigação, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita;
- ✓ Perceber o que pensam os professores do 1.º CEB sobre as causas que justificam as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos.
- ✓ Verificar as práticas dos professores do 1.º CEB no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita face às dificuldades dos seus alunos.
- ✓ Compreender de que forma os professores avaliam a implementação das suas práticas na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos.

Para Bogdan e Birklen (1994), as questões a investigar, são formuladas com o objetivo de pesquisar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Assim, para estes objetivos específicos colocam-se as seguintes questões de investigação:

- ✓ *Quais as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita?*
- ✓ *Que causas os professores apontam como justificativas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos?*
- ✓ *Quais as práticas implementadas pelos professores do 1.º CEB no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita face às dificuldades dos seus alunos?*
- ✓ *Como avaliam os professores a implementação das suas práticas para a superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos?*

Para que se consiga uma verdadeira inclusão dos alunos e uma diferenciação efetiva das aprendizagens a realizar, convém refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos no âmbito da leitura e da escrita, a adequação de estratégias de ensino, de metodologias e de práticas que envolvam os alunos e desenvolvam neles as competências essenciais da leitura e da escrita para um progresso bem-sucedido das aprendizagens.

3. Método – Qualitativo e Quantitativo

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 83), “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido.”

A metodologia compreende o caminho para chegar a um determinado fim. Enquanto o método científico compreenderá o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adaptados para se atingir o conhecimento. (Gil, 2008, p.8)

O método científico baseia-se num conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência, de forma a produzir novo conhecimento, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes. Na maior parte das vezes, consiste em juntar evidências observáveis, empíricas (ou seja, baseadas apenas na experiência) e mensuráveis e analisá-las com o uso da lógica. Segue os métodos das ciências e defende determinadas hipóteses sobre a conceção do mundo e a maneira de conhecê-lo. (Fernandez et al., s/d).

Para atingir os objetivos delineados nesta investigação decorrentes da pergunta de partida, considerou-se seguir uma abordagem sobretudo qualitativa, procedendo-se depois à quantificação dos dados para uma melhor leitura e análise da informação recolhida a partir da entrevista semi-estruturada feita a 15 professores do 1.º CEB de escolas do Agrupamento de Escolas D. João II, de Caldas da Rainha, pretendendo saber o que pensam sobre as dificuldades dos seus alunos, que práticas são implementadas para superar as mesmas e que avaliação os professores fazem da sua implementação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo. Para os mesmos autores, as leituras e as entrevistas exploratórias, na base de estudos qualitativos, devem ajudar a constituir a problemática de investigação, sendo que as entrevistas têm como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si e completar pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.

Após a realização das entrevistas, foi feita a sua transcrição com a máxima fidelidade possível procedendo-se, de seguida à sua organização, tratamento e análise. Para a análise das entrevistas, utilizou-se o procedimento que melhor se adapta: a técnica da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica muito utilizada no tratamento da informação de conteúdos discursivos, entre os quais, documentos e entrevistas (Quivy e Campenhoudt, 1998), para a qual existem três grandes categorias de métodos: análises temáticas, análises formais e análises estruturais (Quivy e Campenhoudt, 1998; Bardin, 1995). A categoria utilizada no presente trabalho é a análise categorial que se enquadra na análise temática e “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 164). Para Bardin (1995) fazer uma análise temática, consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

4. Participantes

O estudo teve como participantes 15 professores que lecionam o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. João II, na cidade de Caldas da Rainha, obtidos por indicação da Coordenadora de Departamento.

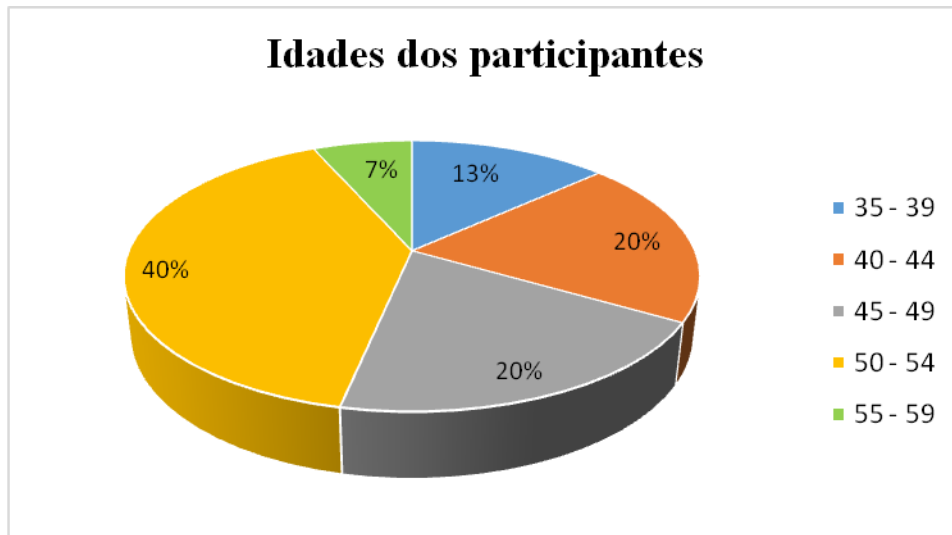


Gráfico 1 – Idade dos participantes na entrevista

Quadro 2 - Caracterização da amostra em função da idade dos participantes na entrevista

Idade dos participantes				
N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
15	47,2	6,29	36	55

A nível etário, a amostra de indivíduos participantes na entrevista apresenta idades compreendidas entre os 36 e os 55 anos e uma média de 47,2 anos, correspondendo o desvio padrão a 6,29 anos de idade (Quadro 2).

Os indivíduos que compõem a amostra foram divididos em classes etárias, de acordo com as variáveis utilizadas em demografia, verificando-se que a classe etária predominante situa-se entre os 50 e os 54 anos de idade, com um total de 40%, conforme consta do Gráfico 1.



Gráfico 2 – Género dos participantes na entrevista

Nesta investigação participaram 15 indivíduos, sendo 12 do sexo feminino, respetivamente 80% e 3 do sexo masculino, correspondente a 20% do total da amostra, como pode ser observado no Gráfico 2.

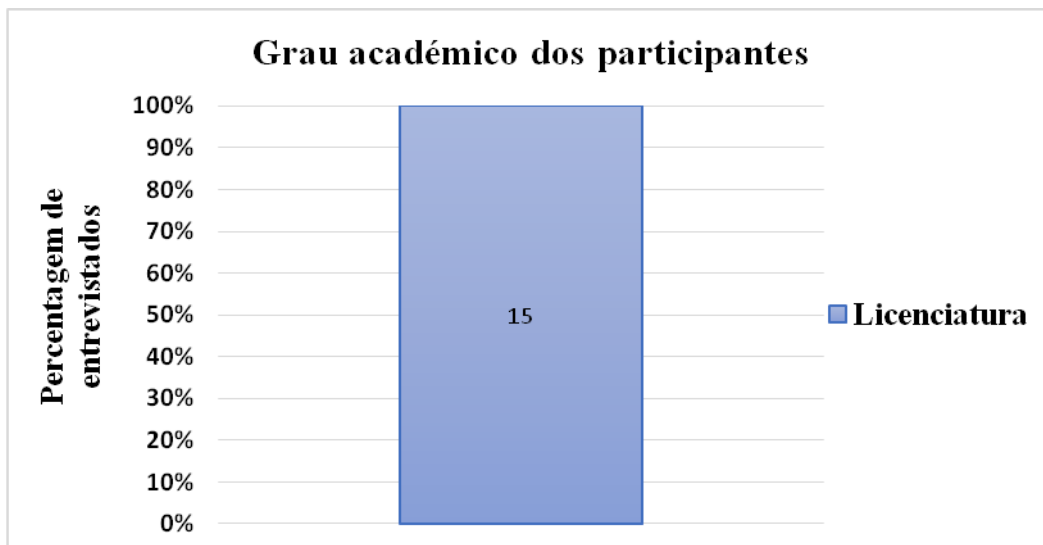


Gráfico 3 – Grau Académico dos participantes na entrevista

Quanto às habilitações académicas, observa-se que a totalidade dos indivíduos é detentor de licenciatura (100%), tal como é passível de verificação no Gráfico 3.



Gráfico 4 – Situação profissional dos participantes na entrevista

A situação profissional dos participantes apresenta o claro predomínio de indivíduos em Quadro de Zona Pedagógica (QZP), com uma percentagem de 73%, verificando-se que os restantes efetivos encontram-se afetos ao Quadro de Agrupamento (QA) da escola que representa a população total deste estudo (27%), conforme consta do Gráfico 4.

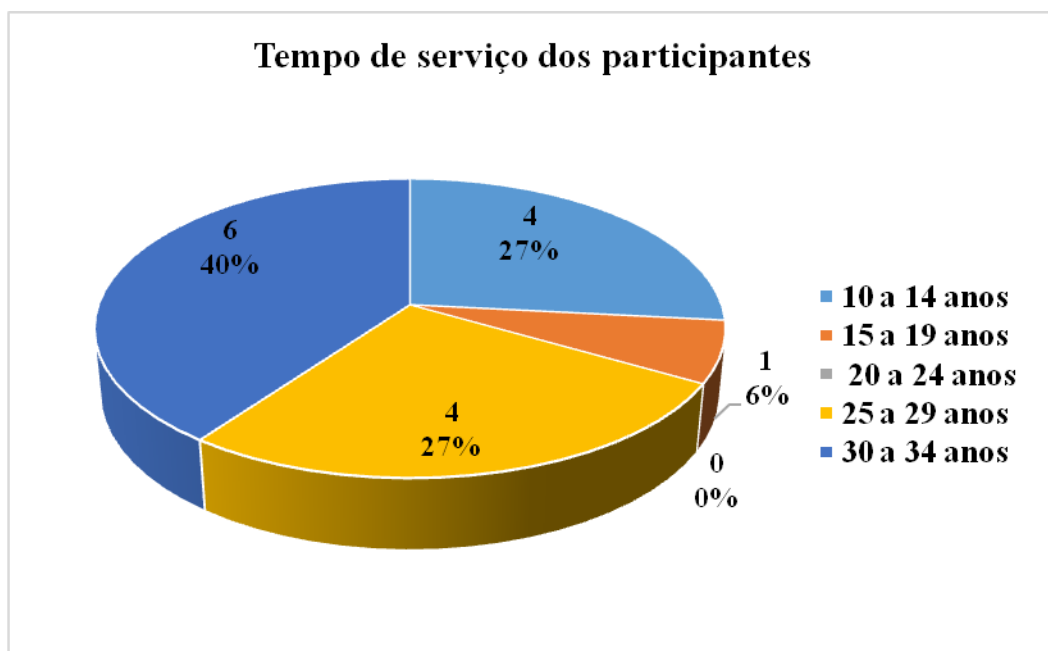


Gráfico 5 – Tempo de serviço dos participantes na entrevista

Quadro 3 - Caracterização da amostra em função do tempo de serviço dos participantes na entrevista

Tempo de serviço dos participantes				
N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
15	24,2	8,76	12	34

No que diz respeito aos participantes no estudo realizado, verifica-se que 40% dos indivíduos apresentam entre 30 e 34 anos de serviço docente no 1.º CEB, correspondente a 6 efetivos. Com uma percentagem equiparada (27%) surgem as classes de 10 a 14 anos e 25 a 29 anos de serviço docente, correspondente a 4 efetivos em cada uma das classes. A classe entre 15 e 19 anos de serviço corresponde a uma percentagem de apenas 6% ou 1 indivíduo. (Gráfico 5)

Numa amostra de 15 indivíduos, a média de tempo de serviço docente situa-se nos 24, 2 anos, sendo o tempo mínimo 12 anos e o máximo 34 anos. O desvio padrão corresponde a 8,76 anos de serviço, conforme se pode verificar no Quadro 3.

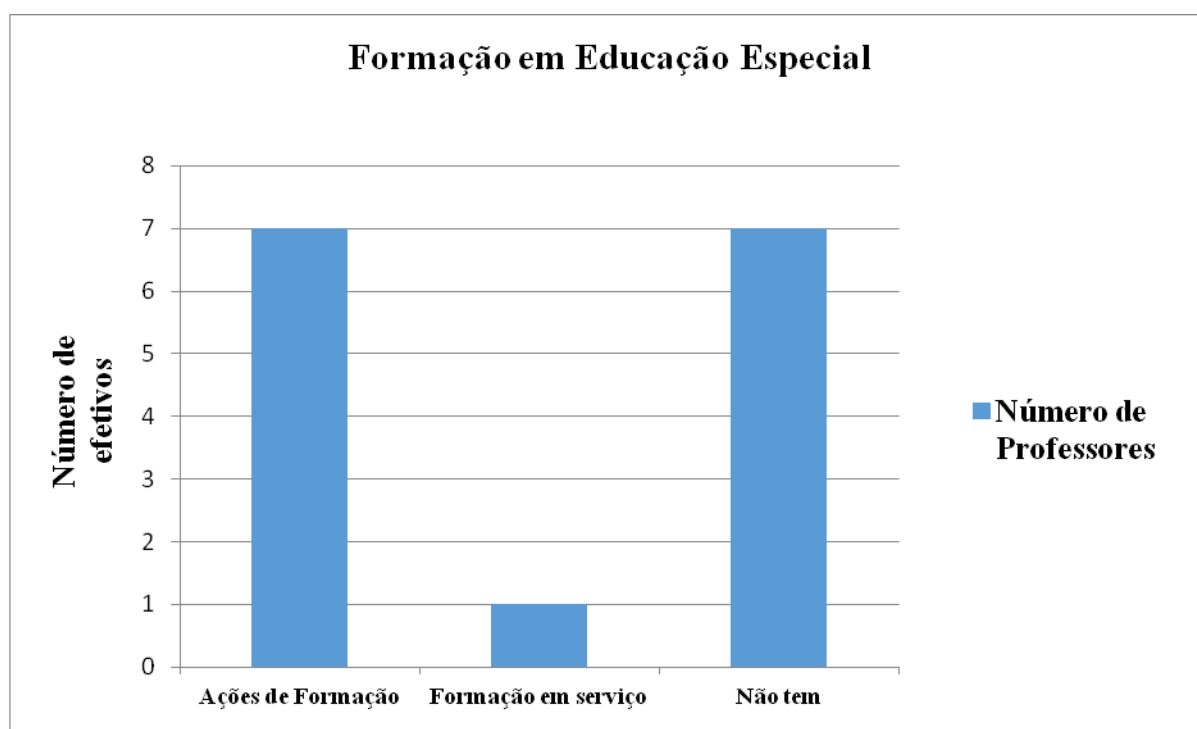


Gráfico 6 – Formação em Educação Especial dos participantes na entrevista

Relativamente ao tipo de formação em Educação Especial dos participantes na entrevista, constata-se que 7 dos 15 efetivos não são detentores de qualquer tipo de

formação neste domínio. Dos restantes efetivos, apenas 1 referiu possuir formação em Educação Especial, obtida numa formação em serviço (Entrevistado E3: “... *tive formação, chamava-se na altura Tronco comum, ou seja, durante um mês estive em Lisboa a fazer uma especialização, uma formação em exercício, vá lá. E tive na licenciatura o ramo era Apoios Educativos. Mas não era especialização.*”). Sete efetivos da amostra de professores entrevistados frequentou ações de formação associadas a este ramo, através de formação contínua. (Gráfico 6)

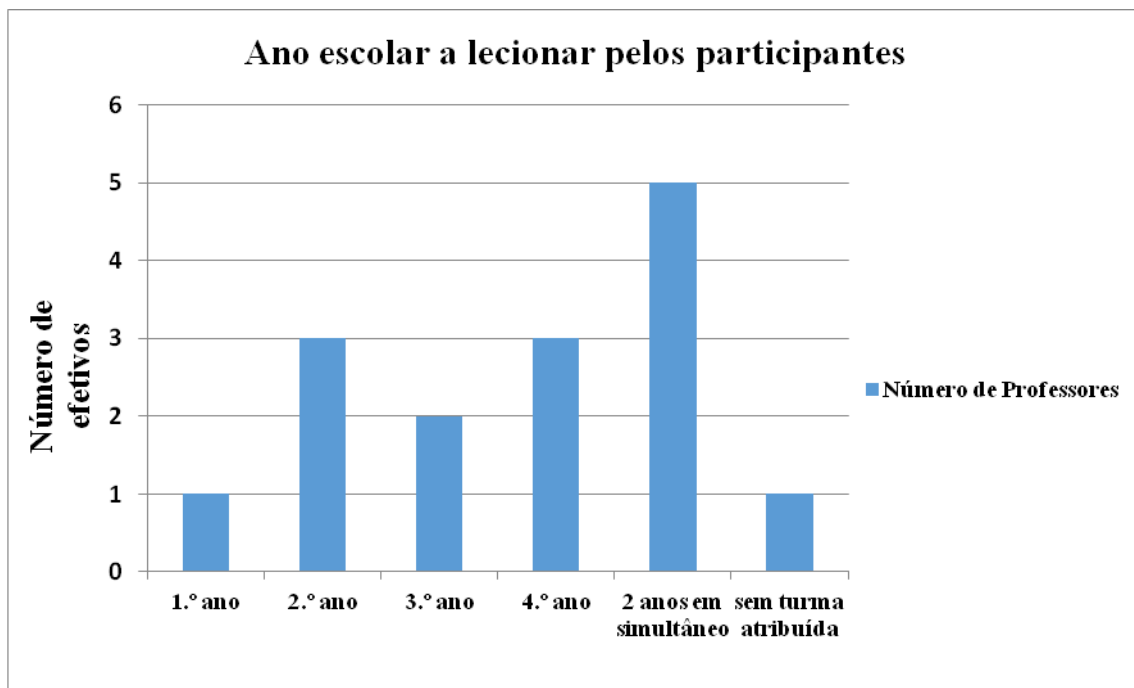


Gráfico7 – Ano escolar a lecionar pelos participantes na entrevista

Os entrevistados encontram-se maioritariamente a lecionar dois anos em simultâneo, com um total de efetivos de 5 professores em 15 constituintes da amostra nesta situação (1.º e 2.º anos; 1.º e 3.º anos; 1.º e 4.º anos; 2.º e 3.º anos; 2.º e 4.º anos).

A lecionar o 2.º ano de escolaridade encontra-se um total de 3 efetivos, tal como sucede no 4.º ano de escolaridade. No caso do 3.º ano, surge um total de 2 indivíduos e para o 1.º ano de escolaridade apenas 1 indivíduo. Refere-se, ainda, que um dos indivíduos entrevistados não tinha turma atribuída por inerência de cargo. (Gráfico 7)

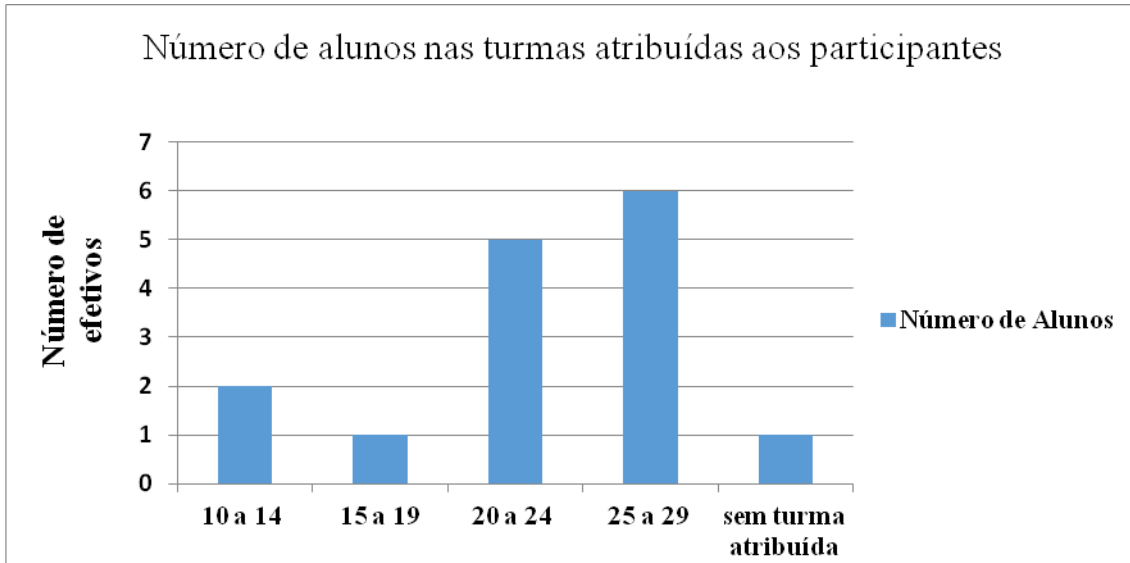


Gráfico 8 – Número de alunos nas turmas dos participantes na entrevista

Quadro 4 - Caracterização da amostra em função do número de alunos nas turmas dos participantes na entrevista

Número de alunos nas turmas dos participantes na entrevista				
N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
15	22	5,19	11	26

As turmas atribuídas aos indivíduos entrevistados possuem um total de alunos diversificado, na sua maioria - 6 turmas - apresentam entre 25 e 29 alunos; 5 turmas apresentam entre 20 a 24 alunos; 2 turmas entre 10 e 14 alunos e 1 turma entre 15 e 19 alunos, conforme é representado pelo Gráfico 8. Salienta-se novamente que um dos indivíduos entrevistado não tem turma atribuída pela inerência de cargo.

Numa amostra de 15 professores, o número de alunos médio presente nas turmas é de 22, sendo o máximo de 26 e o mínimo de 11, correspondendo a um desvio padrão de 5,19 alunos. Ao ser feita a média e o desvio padrão, foi ponderado o facto de um dos entrevistados não ter turma atribuída, pelo que não se considerou o valor 0 nos cálculos efetuados, pelas alterações que este iria gerar face à realidade das turmas. (Quadro 4)

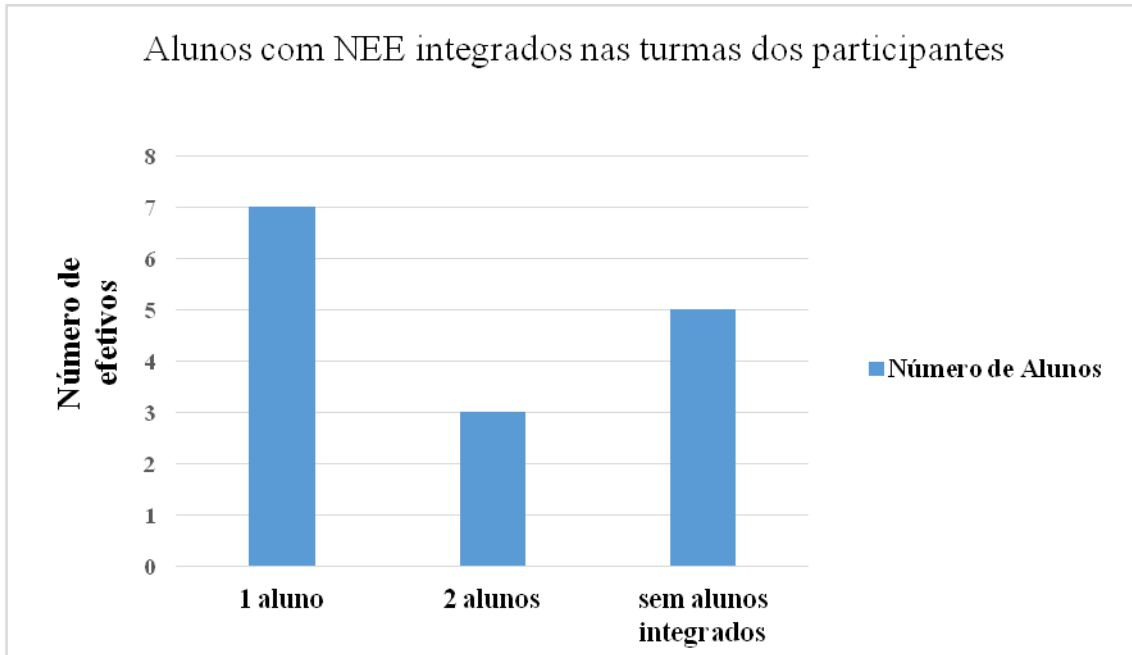


Gráfico 9 – Número de alunos com NEE integrados nas turmas lecionadas pelos participantes na entrevista

Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, constata-se que sete das catorze turmas lecionadas pelos professores entrevistados possuem apenas 1 aluno, três turmas possuem 2 alunos e cinco não apresentam alunos com necessidades educativas especiais.

5. Instrumento, Validação e Procedimentos

Para a realização deste estudo foi utilizada uma entrevista semi-estruturada realizada a docentes do 1º CEB para se obter informação sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, as suas causas, a implementação de estratégias diferenciadas no ensino da leitura e da escrita e como avaliam a implementação das suas práticas. Para tal, foi elaborado um guião de entrevista onde se pretendeu efetuar uma relação entre os objetivos e as questões. (Anexo I). Antes da utilização da entrevista foi pedida a validação por peritos e, posteriormente, a da versão aprovada por estes.

A entrevista era constituída por duas partes. A Parte I, referente aos dados pessoais e profissionais dos docentes, com 9 questões abertas (idade, género, formação académica, situação profissional, anos de serviço, formação em educação especial, ano escolar a lecionar, número de alunos por turma e número de alunos com necessidades educativas especiais na turma). A Parte II, referente à experiência pessoal e profissional, com 8 questões abertas sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, as causas dessas dificuldades, as atividades de diferenciação pedagógica implementadas no ensino da leitura e da escrita, e sobre a avaliação das medidas implementadas.

Numa primeira fase do trabalho, procedeu-se a uma recolha bibliográfica, que sustivesse as leituras e reflexões necessárias à construção de sentido sobre os conceitos estruturantes do trabalho. De seguida, procedeu-se à vertente metodológica onde se começou por formular e justificar a problemática deste estudo, definiu-se os objetivos, e após escolher os participantes, delineou-se o tipo de investigação e o material de pesquisa, que permitiriam a obtenção das informações necessárias para responder às questões de investigação.

Para a recolha dos dados para esta investigação, começou-se por contactar o Diretor do Agrupamento de Escolas D. João II, de Caldas da Rainha, através de uma carta explicativa acerca do projeto de investigação a desenvolver, solicitando autorização para a realização das entrevistas (Anexo II). Após a autorização do Conselho Pedagógico do referido agrupamento de escolas, contactou-se, presencialmente, todos os participantes do estudo, por indicação da coordenadora do departamento do 1.º CEB, começando por informá-los, em linhas gerais, dos objetivos e propósitos da investigação, procedendo-se à marcação da entrevista e do local mais adequado que, na sua totalidade e, por sugestão dos mesmos decorreram nas suas salas de aula, após o horário laboral estando apenas presentes a investigadora e o entrevistado. As entrevistas decorreram de acordo com o definido no guião, mas num contexto semelhante ao de uma conversa informal, permitindo uma maior abrangência de assuntos e conteúdo. (Boni e Quaresma, 2005).

Todas as entrevistas foram realizadas durante o mês de maio de 2014 e foram gravadas em sistema áudio com o consentimento dos intervenientes, garantindo a

confidencialidade dos dados. Antes de cada entrevista foi dada a ler e a assinar a Declaração de Consentimento Informado de participante no estudo (Anexo III). A cada entrevista foi dado um código pessoal que consistiu na atribuição da abreviatura (E) e numeradas de 1 a 15 de acordo com a ordem de realização das mesmas, de forma a assegurar a confidencialidade dos professores participantes.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas com a máxima fidelidade (Anexo VI) procedendo-se, de seguida à sua organização, tratamento e análise (Anexos IV e V). Para a análise das entrevistas, utilizou-se o procedimento da análise de conteúdo, já referido no subcapítulo 3 deste capítulo.

As entrevistas realizadas foram constituídas como o *corpus* documental, passando a ser o objeto de análise deste estudo. Após uma leitura flutuante do material recolhido, foi organizado o seu conteúdo em categorias. Este trabalho de análise de conteúdo das entrevistas foi efetuado em três momentos: inicialmente, foi feita uma leitura das transcrições das entrevistas para uma apropriação das opiniões e das ideias registadas; seguidamente, foram feitas várias leituras que permitiram a tematização baseada na revisão da literatura e nas mensagens contidas nas respostas; e, posteriormente, foram encontradas as categorias, que se subdividiram em subcategorias, às quais foram associados indicadores, tendo sido feito o levantamento das unidades de registo através de palavras, expressões ou frases pertinentes para os objetivos do estudo, procedendo-se, por fim, à quantificação dos dados obtidos, para facultar a leitura e a análise dos dados recolhidos. Segundo Bardin (1995), a unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo que a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial, podendo ser de natureza e dimensões variáveis.

Findo o trabalho de análise, procedeu-se à interpretação dos resultados da análise, através de uma procura de respostas para os objetivos e as questões de investigação, tendo sempre presente o enquadramento teórico da investigação, com o intuito de confirmar as teorias já existentes ou de confrontá-las.

Considerou-se, também, importante proceder à quantificação dos dados obtidos, através da contabilização da frequência com que determinados fenómenos relacionados com os

discursos ocorreram, procedendo também à quantificação das percentagens, de modo a associar estatisticamente as unidades de registo.

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Na análise que se segue, serão apresentadas as categorias, as subcategorias e os indicadores que foram obtidos e organizados a partir das unidades de registo. Serão também apresentados os resultados obtidos através dessa análise, acompanhados de algumas unidades de registo. Proceder-se-á à reflexão de cada categoria e confrontação com a opinião dos autores citados na literatura.

Da análise de conteúdo realizada, surgiram quatro temáticas. Para todas as temáticas surgiram duas categorias, sendo que, para cada categoria foi atribuída uma letra (ver quadros 5 a 8). Para cada unidade de registo foi atribuído um codificador (por exemplo E1, E2). A anotação $N=X$ corresponde ao número total de entrevistados em cada subcategoria, por conseguinte, a anotação $F=X$ corresponde à frequência, isto é, o número de referências ao mesmo indicador.

Quadro 5 - Tema 1: Dificuldades de Aprendizagem

Categoria A	Dificuldades de Aprendizagem da Leitura
Categoria B	Dificuldades de Aprendizagem da Escrita

Quadro 6 - Tema 2: Causas das Dificuldades de Aprendizagem

Categoria A	Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura
Categoria B	Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita

Quadro 7 - Tema 3: Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica

Categoria A	Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o Ensino da Leitura
Categoria B	Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o Ensino da Escrita

Quadro 8 - Tema 4: Avaliação das Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica

Categoria A	Avaliação das Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Leitura
Categoria B	Avaliação das Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Escrita

Tema 1: Dificuldades de Aprendizagem

Com este primeiro tema, pretendeu-se alcançar o seguinte objetivo específico da investigação:

- ✓ Identificar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Analisando o quadro 9, relativamente à categoria **Dificuldades de Aprendizagem da Leitura**, os entrevistados foram questionados sobre as principais dificuldades dos seus alunos na aquisição da competência da leitura.

Quadro 9 – Categoria A

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
A) Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	A 1) Pré-requisitos N=15	A 1.1) Falta de pré-requisitos	3	20
	A 2) Linguagem N=15	A 2.1) Articulação	1	6,7
		A 2.2) Consciência Fonológica	3	20
		A 2.3) Decifração	6	40
		A 2.4) Vocabulário	1	6,7
	A 3) Memória N=15	A 3.1) Memorizar	1	6,7
	A 4) Leitura N=15	A 4.1) Fluência da Leitura	2	13,4
A 5) Atenção/ Concentração N= 15	A 5.1) Capacidade de concentrar a atenção	2	13,4	

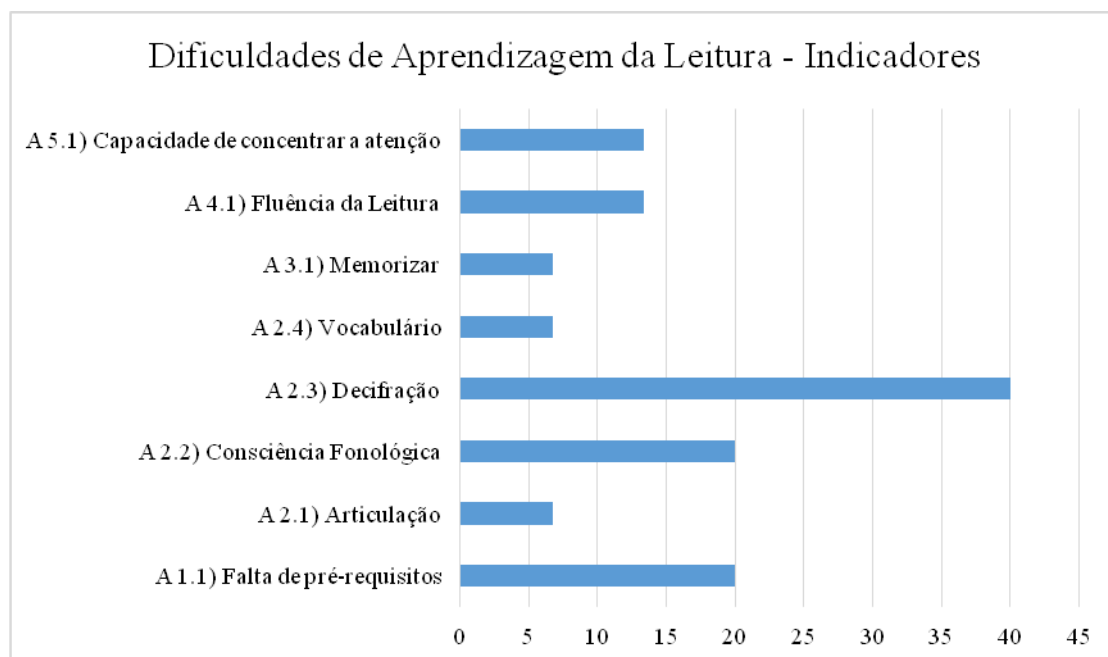


Gráfico 10 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura

Conforme se pode verificar pela leitura do quadro 9 e do gráfico 10, a análise dos resultados revelou que a maioria dos professores apontou como principais dificuldades a subcategoria Linguagem, no que diz respeito aos indicadores Decifração (40%) e Consciência Fonológica (20%), como se pode constatar pelos seguintes exemplos:

- ... no início implica um processo da parte das crianças um bocado complicado, de perceber que aquela ...aquele desenho que ali está é um C, ele com o A é “cá”, e isto para falar no mais simples, porque a este C, depois se for com o E já se pode ler “cê” (E2)
- No início, as dificuldades que eles apresentam têm mais a ver com a associação das sílabas, da formação de palavras... (E4)
- Descodificação das sílabas e das palavras. (E8)
- A primeira dificuldade, para alguns, é não identificação das letras. (E10)
- ... dificuldades em distinguir ou memorizar as letras sozinhas ou agrupadas numa palavra. (E12)
- uma das que eu noto logo à partida é... a dificuldade em relacionar... os símbolos, as letras, os grafemas e... com os sons... não consegue identificar a palavra à mesma. Portanto, é esta... é este o problema que eu vejo cada vez mais. Tanto com a letra, sozinha, como com a letra em ditongo, como com a letra depois já em palavras. Eles, há miúdos que têm uma imensa dificuldade. (E13)

Exemplos do indicador Consciência Fonológica:

- Muitas vezes é a consciência fonológica... A discriminação auditiva, acho que essa é uma das dificuldades que eles têm... é mais essa parte que eles têm da consciência dos sons, aquela parte que eles não conseguem ouvir. (E5)

- ... o que a criança, quando entra no primeiro ciclo... a dificuldade que nós nos deparamos é a consciência fonológica, sobretudo isso. Identificação dos sons, sim. Dos fonemas. (E8)
- se eles não tiverem uma discriminação perfeita dos fonemas e dos sons, vai ser muito difícil e vai ser uma das dificuldades. (E9)

Para Mialaret (1997), a leitura era vista como uma habilidade mecânica de descodificação de signos escritos, o que é amplamente referido pelos inquiridos. Sim-Sim (2009) explica que decifrar significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons. Ora, havendo dificuldades na decifração, haverá dificuldades na aquisição da leitura se não houver um entendimento deste facto por parte dos professores, pois aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias, requerendo, por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina (Sim-Sim, 2009). Será importante confirmar, na análise do tema 3 - quadro 12, se, efetivamente, os professores entrevistados têm consciência desta necessidade de implementar um ensino explícito da decifração e das estratégias necessárias para o sucesso da aquisição da leitura.

No que diz respeito à Consciência Fonológica, a mesma autora refere que um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) e que o grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema é elevado quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas.

Duarte (2008) refere que muitos estudos mostraram existir uma relação preditiva forte entre o nível de consciência fonológica da criança e o seu sucesso e progresso na aprendizagem da leitura, tendo um papel de relevo como pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Tal relação é posta em evidência pelos entrevistados que referem a importância de um bom trabalho ao nível da consciência fonológica para a aquisição da leitura.

A subcategoria Pré-requisitos contou com uma frequência de 20%, no entanto, os professores não explicitaram que pré-requisitos constituíam as dificuldades dos seus alunos, como se consegue verificar nos exemplos que a seguir se apresentam:

- É falta dos pré-requisitos (E3)
- em relação às dificuldades tem a ver com, quanto a mim, com o que se passa antes da entrada na escola. Ou seja, muitas crianças vêm sem os requisitos que precisam ter. Então uma das coisas principais são os pré-requisitos que algumas ainda não têm. (E9)
- Havia uma série de pré-requisitos que estavam alcançados e que vinham de família ou... do, do pré-escolar, que traziam, mas eu acredito que muitos viriam de família, de experiências com avós, com tios, com primos, etc. e que nos últimos anos tenho notado que se tem estado a perder, os miúdos vêm cada vez com menos conhecimentos. (E13)

Todavia, esta opinião converge com a de Rebelo (1993) que, referindo-se a estudos anteriores (Gagné, 1977 e Bloom, 1981), explica que antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, dever-se-á ter em consideração o desenvolvimento da criança, em particular a sua maturidade ou as suas aptidões para a realizar.

As subcategorias Leitura e Atenção/Concentração reúnem apenas 13,4% das respostas dadas, porém será interessante fazer o cruzamento da informação com as causas das dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e verificar que os professores referem como principais causas os fatores psicológicos - frequentemente a falta de atenção e concentração dos alunos - com as práticas de diferenciação pedagógica e perceber que o Treino da Leitura é o indicador com maior percentagem de respostas, como mais à frente se falará.

Há, ainda, a referir que nas questões 1 e 2 da parte II da entrevista, a que corresponde o Tema 1, categorias A e B respetivamente, a maior parte dos professores entrevistados referiu, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, razões que justificam as dificuldades manifestadas pelos alunos e não a tipologia de dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem da leitura e/ou da escrita, confundindo os conceitos *Dificuldades* e *Causas das dificuldades*.

Já Campanudo (2009) havia referido no seu estudo que os dados confirmam a existência de falta de clarificação do conceito e são reveladores da dificuldade que os professores possuem na definição das DA. O mesmo também fora referido por Fonseca (2008) e Correia (2008).

Ainda relativamente a estas duas questões da entrevista, muitos consideraram que as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem da leitura, são as mesmas na

aprendizagem da escrita, pois são processos complementares, indo ao encontro do que diz Rebelo (1993) que refere que havendo problemas numa, revelam-se na outra igualmente e que as dificuldades de leitura e escrita quer em fases iniciais da sua aprendizagem, quer em fases posteriores, comprometem as aprendizagens dos outros conteúdos escolares.

Também Silva (2009) refere que há uma intersecção entre a leitura e a escrita, onde um é determinante do outro na aquisição de conhecimentos.

Para Sim-Sim (2009), um mau início na aprendizagem da competência da leitura provoca posteriores atitudes negativas em relação à leitura e uma diminuição de oportunidades no enriquecimento do vocabulário e no desenvolvimento de estratégias de compreensão do que se lê, conforme foi também evidenciado pelos professores entrevistados.

Já Rebelo (1993) refere que aprender a escrever é mais difícil do que à primeira vista parece, pois requer do sujeito capacidades motoras relativamente desenvolvidas, a atenção às formas das letras e a distinção visual umas das outras, o exercício e prática de copiá-las, e a memorização dos caracteres.

O quadro 10 apresenta como categoria, as **Dificuldades de Aprendizagem da Escrita**. Neste âmbito, foi solicitado aos professores que descrevessem o mais detalhadamente possível as principais dificuldades dos alunos detetadas na aquisição da competência da escrita.

Quadro 10 - Categoria B

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
B) Dificuldades de Aprendizagem da Escrita	B 1) Pré-requisitos N=15	B 1.1) Motricidade Fina	5	33,4
		B 1.2) Lateralidade	2	13,4
		B 1.3) Coordenação	2	13,4
	B 2) Linguagem N=15	B 2.1) Articulação	5	33,4
		B 2.2) Consciência Fonológica	2	13,4
		B 2.3) Descodificação	4	26,7

		B 2.4) Codificação	2	13,4
		B 2.5) Vocabulário	1	6,7
	B 3) Memória N=15	B 3.1) Memorizar	1	6,7
	B 4) Ortografia N=15	B 4.1) Erros Ortográficos	3	20
	B 5) Atenção N= 15	B 5.1) Capacidade de dirigir e manter a atenção	1	6,7

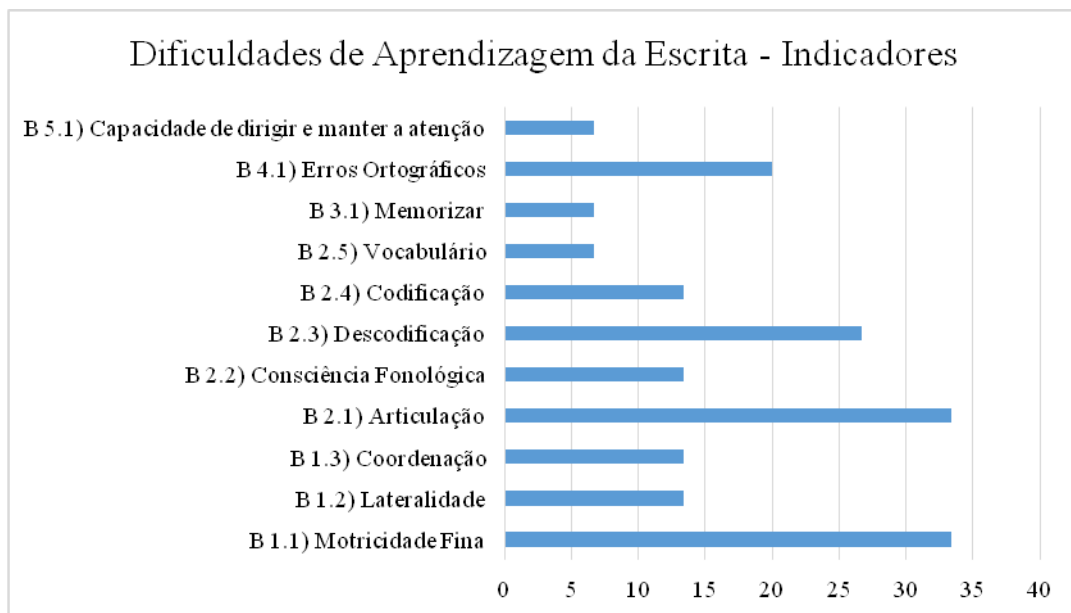


Gráfico 11 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita

Através da leitura do quadro 10 e do gráfico 11, pode verificar-se que a subcategoria com mais ocorrências é de novo a Linguagem, sendo o indicador com mais percentagem de respostas a Articulação (33,4%), logo seguido da Descodificação (26,7%).

Para o indicador Articulação foram apresentadas as seguintes respostas:

- As dificuldades que os meninos revelem na oralidade e na leitura, muitas vezes repercutem-se na aprendizagem da escrita, ainda que sejam mecanismos... diferentes, não é?, os necessários para a aprendizagem da articulação de sons... (E1)
- Porque depois, eles se falam mal, também, lá está, também escrevem mal, também ouvem mal, lá está, essas coisas todas. (E5)
- Ao nível da escrita, as principais dificuldades têm a ver com a incapacidade de articularem corretamente os sons da língua, portanto há cada vez mais alunos que não conseguem articular os sons e depois isso reflete-se na escrita. (E6)

- Eles ouvem mal o som, não o pronunciam bem e então quanto o escrevem, também o escrevem mal. (...) ainda pronunciam muito à bebé em alguns casos. (E7)
- ... é evidente que não conseguindo dizer determinadas letras, depois também em termos de grafema, vão ter dificuldade em escrevê-las. E daí o erro, e daí a dificuldade também da escrita. (E9)

Para o indicador Descodificação foram dadas as seguintes respostas:

- A escrita também tem essa parte ligada à audição, à discriminação dos sons, à descodificação do código depois da escrita. Também tenho nesta turma, alguns que estão ainda no 2.º ano, numa fase de escrita com muitas dificuldades em descodificar, em relacionar as palavras e o sentido. (E5)
- Inicialmente, é eles conseguirem articular a parte fonológica com a fonémica. É fazer a identificação do som à palavra em si. E a identificação de alguns dígrafos, nos casos de leitura, que aí é que nós vemos a principal dificuldade deles, na escrita. (E8)
- não identificação das letras (E10)
- ... fazer a troca de letras, vai ter dificuldades em... em fazer distinções, em fazer distinções entre o b e o q, entre outros grafemas. (E12)

No entanto, o Indicador Motricidade Fina, da subcategoria Pré-requisitos somou, igualmente, uma percentagem significativa 33,4%, como se pode ver pelos seguintes exemplos:

- implica um ato motor fino, que é para alguns alunos, é bastante complicado... desenhar as letras, aquela... ainda por cima é... pretende-se que no primeiro ciclo eles façam aquela letra, letra caligráfica... (E2)
- É falta dos pré-requisitos, nomeadamente... em termos de motricidade fina. (E3)
- também a coordenação, a parte psicomotricidade fina, acho que esse conceitos todos, esses pré-requisitos que eles trazem que também facilitam ou dificultam. (E5)
- em relação às dificuldades tem a ver com, quanto a mim, com o que se passa antes da entrada na escola. Ou seja, muitas crianças vêm sem os requisitos que precisam ter. Então uma das coisas principais são os pré-requisitos que algumas ainda não têm. se não tiverem bem desenvolvida a motricidade fina também não vão, não vão conseguir fazer o grafema, a letra (E9)
- alguma dificuldade motora no desenho das mesmas... (E10)

O indicador Erros Ortográficos, único da subcategoria Ortografia, obteve um total de 20%, valor, também significativo, como se pode comprovar pelas unidades de registo:

- ... trocam muitas vezes os fonemas e os grafemas e pronto, escrevem erradamente... (E4)
- os erros ortográficos que muitas vezes se prendem com a falta de leitura. (E11)
- ... dá imensos erros ortográficos (E12)

Da leitura dos resultados, ressalta a ideia de que as dificuldades dos alunos no âmbito da aquisição da competência da escrita também passam por comprometimentos ao nível da motricidade fina, mostrando que simples atos motores podem expor o aluno a dificuldades de aprendizagem da escrita, como já anteriormente referido por Rebelo (1993).

Contudo, a componente da Articulação é igualmente importante na aquisição da competência da escrita, pois os professores referem que uma má articulação impede uma boa escrita: “Eles ouvem mal o som, não o pronunciam bem e então quanto o escrevem, também o escrevem mal.” (E7). Duarte (2008) refere que a consciência linguística é uma pré-condição para a fluência de leitura e a proficiência da escrita, e que um bom nível de desempenho nestas competências se conta entre os mais importantes fatores do sucesso escolar. Profissionais de diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didáticas, bem como das áreas da saúde ligadas à terapêutica e à reabilitação, têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na perceção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007). A este respeito, os professores entrevistados mostraram igualmente uma clara preocupação.

Tema 2 – Causas das Dificuldades de Aprendizagem

Para este segundo tema, quis-se atingir o seguinte objetivo específico:

- ✓ Perceber o que pensam os professores do 1.º CEB sobre as causas que justificam as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos.

Nas questões 3 e 4 da parte II da entrevista a que corresponde este tema, as causas apontadas para as dificuldades na aprendizagem da leitura, foram também apontadas para as causas das dificuldades da escrita, pela mesma razão apontada anteriormente: a leitura e a escrita são processos que estão interligados.

O quadro 11 apresenta como categoria, as **Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura**. Neste âmbito, foi solicitado aos professores que apontassem o mais exaustivamente possível as principais causas justificativas das dificuldades dos alunos detetadas na aquisição da competência da leitura.

Quadro 11 - Categoria A

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
A) Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura	A 1) Causas Intrínsecas N= 15	A 1.1) Fatores Biológicos	5	33,4
		A 1.2) Fatores Psicológicos	10	66,7
	A 2) Causas Extrínsecas N= 15	A 2.1) Fatores Pedagógicos	8	53,3
		A 2.2) Fatores Socioculturais	7	46,7
		A 2.3) Fatores Sociofamiliares	11	73,3

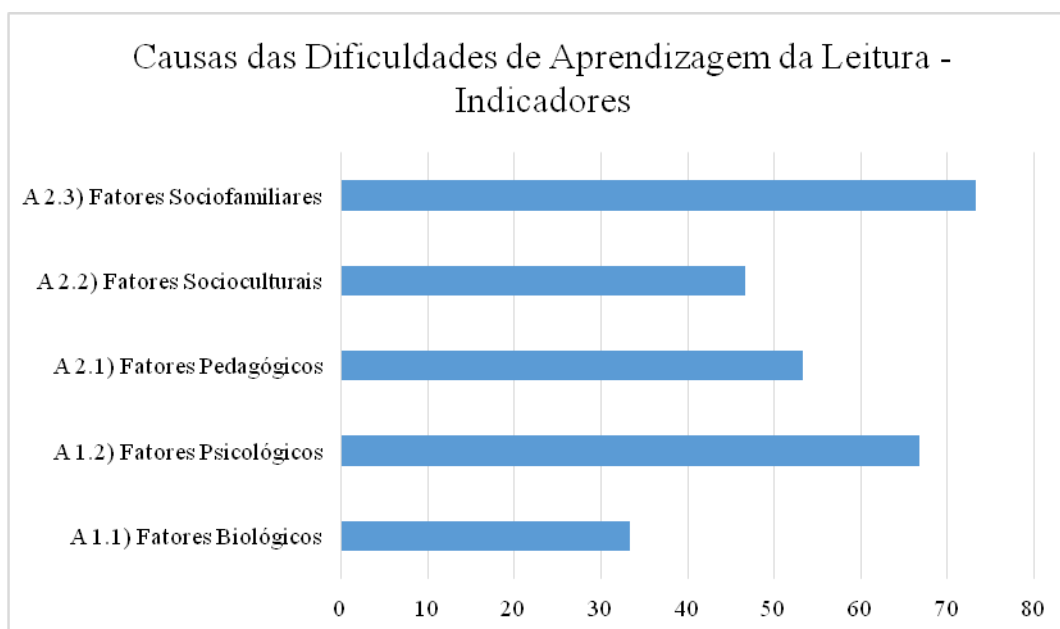


Gráfico 12 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura

Através da leitura do quadro 11 e do gráfico 12, pode verificar-se que a subcategoria com mais ocorrências é Causas Extrínsecas, no indicador Fatores Sociofamiliares com 73,3% de respostas:

- Muitas vezes tem a ver com o acompanhamento que possam ter em casa, com as experiências que têm exteriores à escola, também, é importante se existem hábitos de leitura em casa isso é um estímulo para que os meninos. (E1)
- É por um lado a falta de contacto com... não direi com livros, mas com ambiente, os pais valorizarem os livros, valorizarem o... saber. (E3)
- se os pais não colaborarem em casa, é muito complicado (E4)

- Depois o ambiente familiar favorável. Penso que também que um ambiente onde há bons leitores e escritores, que também propiciam a leitura e escrita. (...) ambiente estruturante ou não estruturante, o contacto com os livros, com essas fontes de informação e, sei lá, a própria família que muitas vezes não está, sei lá, desperta para essas noções da leitura, de visualizações, de chamar a atenção, de acompanhar os filhos, a apetência para essas coisas todas. (E5)
- Em casa os pais também já não terem hábitos de leitura. Isso para mim é o principal problema, é o principal obstáculo à aquisição da leitura e à compreensão da leitura. Falar sobre aquilo que se lê. Porque eles até leram, mas na prática, muitas vezes, não entenderam o que leram, porque não falam sobre isso e não discutem o livro em casa, não discutem a história. (E7)
- nalguns casos, também essa motivação em casa também não existe. (E10)
- vai muito da motivação de casa (E11)
- problemas socio-afetivos da criança (...) A falta de acompanhamento da família (E12)
- encontramos imensos problemas de ordem (...) familiar (...) é mesmo a falta de mimo, de carinho, de inter-relação familiar Mas muitas das razões eu acho que são socio-afetivas. (E13)
- falta de incentivo em casa, falta de hábitos de leitura na família (...) o que justifica as dificuldades serão talvez a falta de incentivo, que eu continuo a achar, para ler por parte do Encarregados de Educação e a falta de tempo destes para ouvir as suas crianças (E14)
- a falta de estímulo cognitivo de... de alguns... alunos, a condição socioeconómico, porque tem muito a ver com a família, a falta de acompanhamento e também de motivação da família para poder estimular o... a... os seus educandos para a aprendizagem, a falta de... também de interesse... do grau de literacia que os pais possam vir a ter... no... no agregado familiar, a falta de apoio de familiar (E15)

Os professores entrevistados evidenciaram uma grande preocupação com a falta de acompanhamento por parte dos pais/família, a falta de hábitos de leitura e de motivação familiar, contribuindo estes fatores para as dificuldades dos alunos e o seu insucesso escolar, revelando sob este aspeto que a família funciona mais como barreira às aprendizagens do que como facilitador e que estando o aluno envolvido em ambientes familiares com condições socioeconómicas e emocionais precárias, essas dificuldades acentuam-se e tornam-se progressivas ao longo da escolaridade.

Também a subcategoria Causas Intrínsecas, no indicador Fatores Psicológicos apresenta uma elevada percentagem de respostas, 66,7%:

- ... se os alunos estiverem, se eles sentirem o prazer da leitura, é meio caminho andado para que eles depressa adquiram o mecanismo. (...) nem todos os alunos atingem ao mesmo tempo o estado de maturação, a nível intelectual, que lhes permita a aquisição dos mecanismos de leitura e de escrita (E2)
- ... há alunos que precisam muito, porque são muito dependentes, são muito inseguros. (E4)
- Os problemas emocionais também ao nível da leitura e da escrita. (...) (frustração) porque eles alguns não têm muita consciência, mas têm consciência, porque depois no ritmo da sala de aula, há aqueles que apresentam e sabem um desempenho muito bom, excelente e os outros acabam, também, por ficar atrofiados e depois também se retraem. Eles retraem-se muito, porque veem que há sempre aqueles que vão para a frente e que mostram que sabem, e que têm um grau de compreensão muito elevado e isso passa. (...) os alunos depois acabam por se saturar da rotina que se instala diariamente na sala de aula, que é uma rotina muito cansativa. Isso também gera uma certa saturação e eles também podem desligar e deixar de querer aprender. Isso dificulta muitas vezes o gosto pela leitura e pela escrita, de aprender mais, de ir mais além e de aprender outras coisas. (E5)
- falta de atenção e de concentração (...) A leitura é uma questão também de atenção. (E6)

- imaturidade, muita imaturidade. Crianças com 5 anos ainda (E8)
- nuns casos há notória imaturidade de algumas crianças. Nalguns casos vê-se que as crianças ainda não estão preparadas para a escola, são muito imaturas, não sabem o que é que estão a fazer... (...) Falta de motivação (E10)
- a motivação é principal, porque se chega à escola e não está minimamente interessada, é claro que não vai aprender. (...) a nível emocional (E11)
- muitos problemas afetivos (...) é mesmo a falta de mimo, de carinho, de inter-relação familiar (...) acho que muitos dos miúdos não estão cá, na realidade, e não conseguem focar-se mesmo quando nós lhe apresentamos tarefas até interessantes, ou pelos menos que nós consideramos interessantes (...) encontramos imensos problemas de ordem afetiva (...) Não se concentram (...) da desatenção, da... porque quer brincar, porque só quer brincar, porque há muitos que não têm brincadeira em casa, são filhos únicos que, por exemplo, passam um dia inteiro, ao fim de semana, fechados em casa. (E13)
- pouco empenho dos alunos (E14)
- grau de desenvolvimento cognitivo que os meninos têm. Pois se for um menino que não seja suficientemente estimulado e que não esteja, não tenha um bom nível de interesse pelo, pela aprendizagem, depois vai se refletir na leitura e na escrita. (E15)

As razões mencionadas neste indicador surgem, de certa forma, aliadas às razões do indicador Fatores Sociofamiliares, pois apontam novamente para os problemas afetivos e de relações familiares deficitárias, pondo em destaque, igualmente, a falta de motivação, empenho e de interesse, de atenção e concentração, espelhando o que se passa no seio familiar com a falta de estimulação sensorial, cognitiva, de vivências e falta de importância dada à escola e às aprendizagens por parte de alguns pais/famílias, como foi referido por alguns professores entrevistados.

Logo de seguida surgem os indicadores “Fatores Pedagógicos” com 53,3% de respostas e “Fatores Socioculturais” com 46,7%.

Respostas do indicador “Fatores Pedagógicos”, que vêm corroborar o que diz Oliveira (2007), que aponta, entre outras causas, as causas escolares, pedagógicas ou institucionais, falta de material, turmas demasiado grandes, espaço físico inadequado, entre outras, ou Rebelo (1993) - os conteúdos de ensino – na inadaptação ao sujeito pelo grau de dificuldade, à linguagem utilizada, à programação, à sequenciação ou à relação com outras disciplinas:

- Atualmente, os programas e as metas de aprendizagem são de tal forma exigentes e em muitos casos absurdos, que levam a que os meninos se confrontem diariamente com frustrações com as quais não se deviam confrontar, na minha opinião. Como lerem textos imensos e com palavras complexas... temas em que os alunos têm ... de inferir conhecimentos de outras disciplinas, têm assuntos que são subentendidos e portanto estão desadequados a esta faixa etária. (...) mas neste momento acho que há um desajustamento muito acentuado entre os meninos, a faixa etária e aquilo que se lhes exige. (E1)
- o nosso sistema de ensino...é assim um bocado tipo um facto...que tem de caber numa altura certa em toda a gente, ora isto não acontece, nem com os factos, logo com os conhecimentos também não podemos

querer que assim seja, nós não temos todos os alunos de, neste momento, 5 anos, portanto que perfazem 6 até 31 de Dezembro, que são os autorizados a entrar no primeiro ciclo (E2)

- aqueles que têm dificuldades de aprendizagem na leitura ou na escrita ou no cálculo, ficam sempre ali numa... no meio e não há apoios suficientes para estes alunos, quando são em grande número. (...) O problema aqui é que não há, também, professores para o apoio socioeducativo, como era chamado há uns anos, até há bem pouco tempo, há poucos professores que possam dar esse apoio e depois as dificuldades deles vão aumentando, aumentando e chegam a um ponto em que eles andam completamente sem saber muito bem o que andam a fazer e como é que lá chegamos e para nós também se torna difícil. (E4)

- ... o ambiente escolar onde existe também o barulho. (...) o que se dá hoje aos alunos é muito além do seu estado etário, acho que o problema neste momento de leitura e escrita é demasiado dificultado, mesmo ao nível da leitura e escrita, as obras, os textos, os próprios textos que eles trabalham hoje, eu estou a falar a nível de 2.º ano, são textos que há 4 anos eu trabalhava no 4.º ano. O grau de dificuldade... (...) até os próprios manuais estão feitos para os bons alunos. É isso que eu acho neste momento que é. Não facilitam os alunos mais fracos e os que têm mais dificuldades económicas e sociais, porque os que têm cultura de base, é mais facilitado para eles. (...) os miúdos trabalham muito, muito, independentemente se têm ou não dificuldades, mas não conseguem fazer tanto, face à exigência do programa, principalmente no português. (...) os próprios programas não estão adequados à faixa etária, de maneira nenhuma. (E5)

- A leitura é uma questão também de prática. Se eles não praticam depois também não conseguem ler corretamente. (E6)

- consciência fonológica se não estiver bem trabalhada (...) também pode ser desenvolvida já anteriormente em Jardim. (E8)

- porque as turmas são cada vez maiores e o apoio individualizado é cada vez mais difícil. (...) é muito importante a consciência fonológica e no pré-escolar isso tem de ser muito bem trabalhado. Se as crianças, por exemplo, não souberem fazer a divisão silábica das palavras, essas crianças não estão aptas para entrar no primeiro ciclo. (E9)

- os problemas... podem ter... são de origem... podem estar na origem da criança, podem ser socioeducativos. (...) acho que a escola também tem um papel importante e parece-me que, por vezes, há um baixo investimento dos educadores. Muitas vezes os educadores não estão despertos para os problemas que as crianças nos apresentam e que, por esse motivo, não lhes dão as respostas adequadas. (...) crianças se desmotivem e vão agravando as suas dificuldades. (...) a escassez ou inexistência de recursos com que nos debatemos no nosso dia-a-dia, a nível do nosso dia-a-dia escolar. (...) o grupo de alunos que nós recebemos é cada vez maior, são turmas com muitos... com alunos... turmas numerosas e que nos fazem ter vários constrangimentos. (E12)

Quanto aos Fatores Pedagógicos apontados, nenhum professor colocou em causa os seus métodos ou opções didático-pedagógicas, dando enfoque ou ao sistema educativo, referindo as turmas com elevado número de alunos e ao número de horas que os alunos passam diariamente na escola, ou à gestão curricular, com a implementação de programas curriculares ou metas curriculares desadequadas à maturidade intelectual dos alunos. Para além disso, a dificuldade em facultar um apoio individualizado aos alunos nestas condições com salas sobrelotadas, diferentes dificuldades de aprendizagem e poucas horas para implementar o apoio, constitui outra das preocupações destes professores entrevistados.

No entanto, um dos entrevistados apontou um aspeto muito importante e que convém destacar: “(...) acho que a escola também tem um papel importante e parece-me que, por vezes, há um baixo investimento dos educadores. Muitas vezes os educadores não estão despertos para os problemas que as crianças nos apresentam e que, por esse motivo, não lhes dão as respostas adequadas” (E12).

Também outro dos professores entrevistados referiu um aspeto importante e que começa a ser notório a propósito das metas curriculares: “Eu fiz a formação das metas de português, estive na formação das metas de português. (...) A velocidade da leitura, logo no início do primeiro ano. Também dificulta. Há aqueles que conseguem, lá está, acabam por começar a aparecer dificuldades de leitura diferentes daquelas que apareciam há uns anos atrás. Que é aquela da literacia da informação, logo no início. Eles começam logo a pensar ali, que eles falam muito na literacia, que é o sentido para além do texto, eles falam muito nisso nas metas e logo nos pequenitos. E é muito difícil em crianças que muitas vezes não sabem falar...” (E5).

No que diz respeito aos Fatores Socioculturais, também apontados como causas de dificuldades de aprendizagem dos alunos, como refere Rebelo (1993) sobre as carências socioeconómicas e culturais da sociedade e do meio comunitário e familiar do aluno, este indicador reuniu 46,7% de respostas:

- ... se existe o hábito de fazer leitura diária para eles, se eles têm esse gosto, aprendem com mais facilidade (E1)
- Essas dificuldades tem a ver com o fornecimento, (...), o acesso próximo que os alunos têm a outros meios que não a leitura, para diversão, para aquisição de conhecimentos, para cultura, como é o caso da televisão, a internet, todos os que nós sabemos. (...) é muito mais fácil para nós termos acesso à informação, se nos for dada de forma verbal, se nos for dada de forma verbal e visual, como acontece no exemplo da televisão, se nos for dada através de jogos, agora a informação que nós temos de nos esforçar e temos de memorizar muito bem. (...) as crianças elas coitadas, há muitas, essas que têm algumas dificuldades, é cada acidente que elas têm, muitos deles só porque não têm naquele momento a estrutura mental para isso, outras porque tem outras solicitações, entretenimentos. (E2)
- falta de maturidade que eles apresentam quando chegam à escola, e cada vez se nota mais, os alunos já conseguem fazer imensas coisas, mas depois falta-lhes uma série de comportamentos que podiam ajudar e facilitar o desempenho deles. Isto tem a ver com a responsabilidade face à escola e às tarefas que estão a fazer. (...) Depois também a falta de responsabilidade. Eles não encaram a escola como, nos primeiros anos, não encaram a escola como uma coisa séria, e até mais tarde, acham que podem, é tudo muito fácil, porque passam sempre. (E4)
- a falta de leitura, muitas vezes ao longo da vida deles, desde o início da infância, estarem mais despertos para essa atividade. (...) causas sociais (...) o computador é bom, mas muitas vezes também dificulta que eles estejam mais concentrados na própria leitura do texto. Estão habituados a ver muita coisa através da imagem, também essa parte também dificulta um bocadinho, penso eu que depois não se concentram na descodificação do código. (E5)
- Poucos hábitos de leitura. Passa mesmo pela relação que eles têm com o livro e com o objeto escrito. (...) as novas tecnologias são... não incentivam à leitura. (E7)
- a maior parte deles não percebe porque é que estão ali a aprender a ler para quê. (...) mas as principais causas é a de... não perceber porquê. (E11)

- Falta de vivências (...) encontramos imensos problemas de ordem (...) social (...) a escola é o local principalmente de brincadeira e de ponto de encontro e eles estão aqui é a pensar nisso, muitos. (E13)

Relativamente às causas apontadas neste indicador, muitas delas reforçam o que fora mencionado nos fatores sociofamiliares, como a falta de vivências sociais, a desadequação de comportamentos dos alunos na escola, a desvalorização da escola e das aprendizagens, espelho de uma sociedade virada para outros interesses mais imediatos e com dificuldade em lidar com a frustração, como é referido pelos entrevistados.

De acordo com alguns autores citados, o indicador Fatores Biológicos não reúne uma grande percentagem de respostas, pois os entrevistados não os consideram como responsáveis das dificuldades de aprendizagem dos alunos, tal como Correia (2008) e Citoler e Sanz (1997) ao apontar as dificuldades de aprendizagem não como resultado de deficiência sensorial, motora, mental.

O quadro 12 apresenta como categoria, as **Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita**, tendo sido solicitado aos professores que apontassem o mais exaustivamente possível as principais causas justificativas das dificuldades dos alunos detetadas na aquisição da competência da escrita.

Quadro 12 - Categoria B

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
B) Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita	B 1) Causas Intrínsecas N= 15	B 1.1) Fatores Biológicos	8	53,3
		B 1.2) Fatores Psicológicos	13	86,7
	B 2) Causas Extrínsecas N= 15	B 2.1) Fatores Pedagógicos	6	40
		B 2.2) Fatores Socioculturais	4	26,7
		B 2.3) Fatores Sociofamiliares	6	40

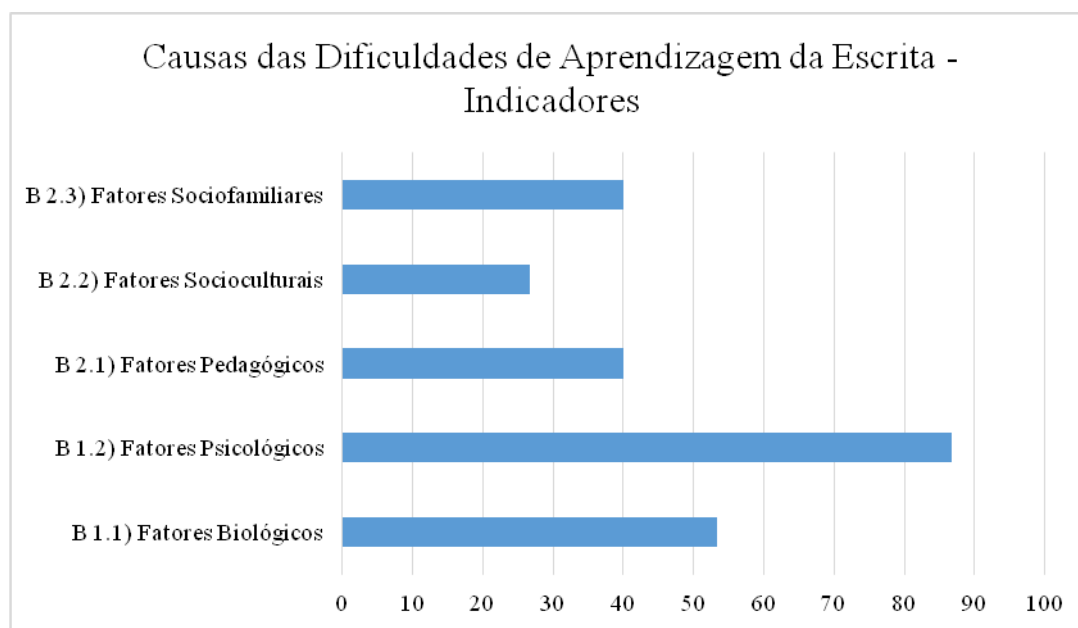


Gráfico 13 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita

Através da leitura do quadro 12 e do gráfico 13, pode verificar-se que a subcategoria com mais ocorrências é “Causas Intrínsecas”, com 86,7% de respostas no indicador “Fatores Psicológicos” e 53,3% no indicador “Fatores Biológicos”.

Para os Fatores Psicológicos foram apontadas as seguintes respostas:

- ... eles não têm maturidade (E1)
- não estão todos com o mesmo desenvolvimento em termos psicológicos, em termos para a escrita depois em termos da motricidade e motricidade fina. (E2)
- dos três grandes pilares da aprendizagem que é a motivação, a disciplina e a persistência. Nota-se muito, hoje em dia, cada vez mais uma falta de persistência, perante as adversidades e as dificuldades, as crianças desistem logo à primeira. Não... nem se estão para maçar muito em procurar em esforçar-se e, por outro lado, também muito desmotivadas. (E3)
- se forem apoiados no primeiro e no segundo ano, eles não vão tendo frustrações ao longo do seu percurso, não vão sentindo que estão a não aprender como os outros, porque também é um problema de autoestima nestes alunos. (E4)
- Os problemas emocionais também ao nível da leitura e da escrita. (...) ter problemas cognitivos e os bloqueios emocionais (...) A concentração aqui acho que também é muito importante, porque eu acho hoje em dia a parte da distração que eles têm muito, às vezes não conseguem e os vários interesses que eles têm ao mesmo tempo, que, muitas vezes, dificultam, porque eles acabam por estar muito ausentes na sala de aula e são sobrecarregados muitas vezes com muitas outras coisas. (...) os alunos depois acabam por se saturar da rotina que se instala diariamente na sala de aula, que é uma rotina muito cansativa. Isso também gera uma certa saturação e eles também podem desligar e deixar de querer aprender. Isso dificulta muitas vezes o gosto pela leitura e pela escrita, de aprender mais, de ir mais além e de aprender outras coisas. (E5)
- a atenção e a concentração (E6)

- capacidade de atenção, com o conseguirem estar atentos o tempo suficiente para conseguirem escrever e reproduzir os sons. (E7)
- nuns casos há notória imaturidade de algumas crianças. Nalguns casos vê-se que as crianças ainda não estão preparadas para a escola, são muito imaturas, não sabem o que é que estão a fazer... (...) Falta de motivação (E10)
- problemas a nível emocional (E11)
- parte emocional, da parte afetiva da criança (E12)
- muitos problemas afetivos (...) é mesmo a falta de mimo, de carinho, de inter-relação familiar (...) acho que muitos dos miúdos não estão cá, na realidade, e não conseguem focar-se mesmo quando nós lhe apresentamos tarefas até interessantes, ou pelos menos que nós consideramos interessantes (...) encontramos imensos problemas de ordem afetiva (...) Não se concentram (...) da desatenção, da... porque quer brincar, porque só quer brincar, porque há muitos que não têm brincadeira em casa, são filhos únicos que, por exemplo, passam um dia inteiro, ao fim de semana, fechados em casa. (E13)
- a falta de estímulo, de concentração e de interesse (E14)
- grau de desenvolvimento cognitivo que os meninos têm. Pois se for um menino que não seja suficientemente estimulado e que não esteja, não tenha um bom nível de interesse pelo, pela aprendizagem, depois vai se refletir na leitura e na escrita. (E15)

O indicador Fatores Biológicos reuniu maior percentagem de respostas, uma vez que vários professores referiram problemas neurobiológicos como a dislexia, disgrafia ou disortografia (perturbações neuro-desenvolvimentais de origem biológica), bem como problemas sensoriais ou de perturbações físicas e comportamentais de origem neurobiológica, como se pode constatar pelas respostas dadas:

- Na escrita, é isso, é a falta de motricidade. As crianças hoje têm a motricidade fina, julgo eu, menos desenvolvida. (E3)
- A disgrafia, às vezes, na escrita. (E5)
- ... falta de capacidade de dizerem corretamente as palavras (E6)
- às vezes têm problemas de dislexia, disgrafia, disortografia, (E7)
- um problema da criança, tanto pode ser de visão, audição ou neurológico (E10)
- problemas a nível cognitivo (E11)
- dar resposta a problemas, a diversos problemas de hiperatividade, de dislexia (E12)
- Tem dislexia, disortografia (E13)

Na subcategoria Causas Extrínsecas, os indicadores Fatores Pedagógicos e Fatores Sociofamiliares reúnem a mesma percentagem de respostas 40% e o indicador Fatores Socioculturais, 26,7%, sendo as respostas apresentadas similares às da categoria anterior.

É interessante ressaltar que a maioria dos professores referiu, inicialmente que as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura eram as mesmas da escrita, no entanto, a leitura dos quadros revela diferenças de percentagem no que respeita às mesmas subcategorias e indicadores, nas duas categorias em análise neste tema.

Tema 3 – Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica

Neste tema, considerou-se o seguinte objetivo específico:

- ✓ Verificar as práticas dos professores do 1.º CEB no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita face às dificuldades dos seus alunos.

Neste tema, a que correspondem as questões 5 e 6 da parte II da entrevista, os professores não conseguiram descrever de forma detalhada as atividades de diferenciação pedagógica que implementam no ensino da leitura e da escrita, referindo apenas estratégias gerais ao nível do processo e, por isso, regista-se uma grande dispersão de respostas pelas várias subcategorias e indicadores, como se poderá constatar na observação dos quadros 13 e 14.

O quadro 13 apresenta a categoria **Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Leitura**. Para esta categoria, foi solicitado aos entrevistados que descrevessem o mais detalhadamente possível as atividades de diferenciação pedagógica que implementam no ensino da leitura.

Quadro 13 - Categoria A

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
A) Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Leitura	A 1) Ensino/Apoio Individualizado N=15	A 1.1) Apoio Socioeducativo	1	6,7
		A 1.2) Ensino individualizado	2	13,4
		A 1.3) Apoio individualizado	2	13,4
		A 1.4) Aumento do tempo para realizar tarefas	1	6,7
	A 2) Adaptação de atividades e/ou materiais N=15	A 2.1) Trabalho específico	1	6,7
		A 2.2) Materiais de trabalho	1	6,7
	A 3) Apoio de Pares N=15	A 3.1) Trabalho a pares	2	13,4
		A 3.2) Trabalho em coletivo	1	6,7

	A 4) Estratégias assentes na Leitura N=15	A 4.1) Diversificação de temas	1	6,7
		A 4.2) Métodos de ensino da leitura	4	26,7
		A 4.3) Treino da leitura	7	46,7
		A 4.4) Apresentação de obras de leitura obrigatória	1	6,7
	A 5) Atividades com carácter lúdico N=15	A 5.1) Expressão dramática	2	13,4
		A 5.2) Jogos	4	26,7
		A 5.3) Leitura recreativa	1	6,7
	A 6) Recurso às TIC N=15	A 6.1) Internet	2	13,4
		A 6.2) Manuais virtuais	1	6,7
		A 6.3) Novas tecnologias	1	6,7

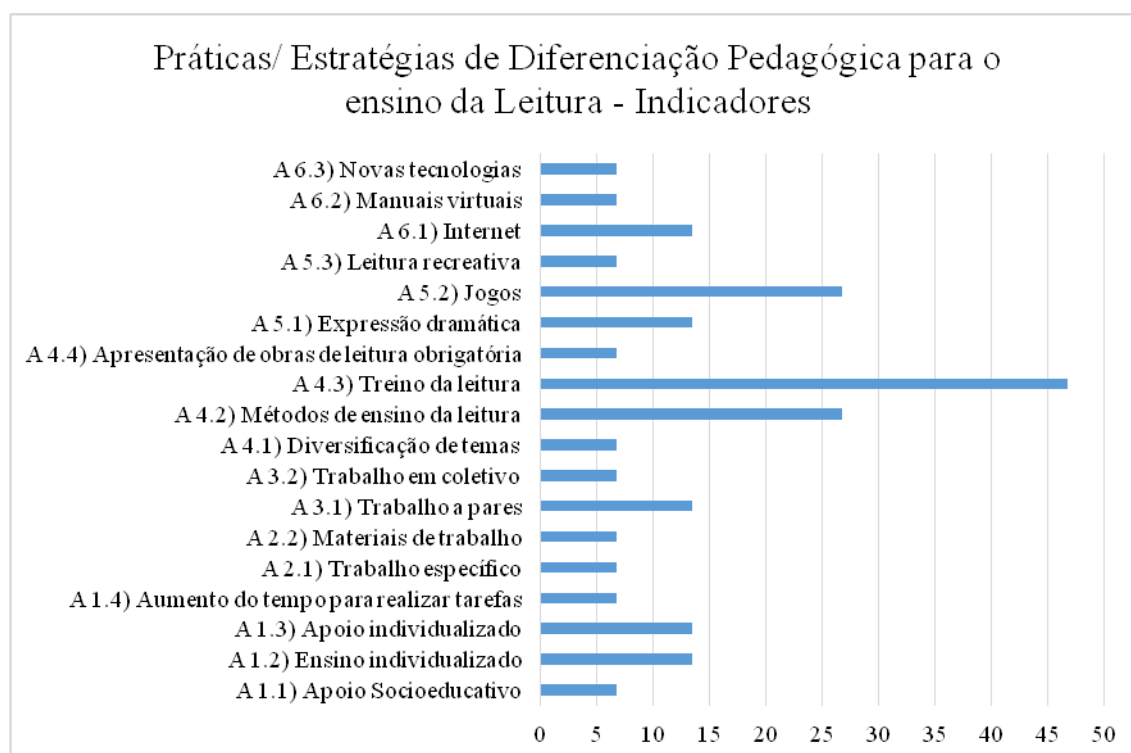


Gráfico 14 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Leitura

Da leitura do quadro 13 e do gráfico 14, ressalta uma grande dispersão de respostas pelas várias subcategorias e indicadores, sendo o indicador Treino da leitura da subcategoria Estratégias assentes na leitura, o que reúne maior percentagem de respostas (46,7%), logo seguido dos indicadores Métodos de ensino da leitura, da subcategoria Estratégias assentes na leitura e Jogos, da subcategoria Atividades de carácter lúdico, com 26,7%, como se pode comprovar pelas respostas dadas:

- o que nós procuramos fazer é praticar mais, principalmente, na leitura, quanto mais o aluno ler (E4)
- a leitura em voz alta (E5)
- leitura em conjunto (...) ler em conjunto e vamos depois passar para a leitura individual (E6)
- trabalhamos mais, lemos mais, volto ... (E7)
- o ler em voz alta (E7)
- Sobretudo a leitura individual, a pares, em grupo. A leitura silenciosa, muito importante nesta fase, a dramatizada também (E8)
- a leitura em voz alta (E15)

Respostas dadas no indicador Métodos de ensino de leitura:

- temos de... adaptar o método, nomeadamente utilizando métodos globais,... métodos de 28 palavras, por exemplo, que eu uso adaptado, nunca usei tudo, mas usei adaptado e que resulta com crianças com dificuldades (E3)
- muitos métodos (...) muitas vezes vou através de situações do quotidiano e depois referenciar as palavras-chave da família, outras vezes é o método das 28 palavras, outras vezes é um global, assim para o misto e depois é com frases, visualizações de frases, não tenho um método assim, sei lá. Também já trabalhamos o método “Jean Qui Rit” (...) (E5)
- terei que adotar um método específico para aquela criança (...) tenho de procurar um método de leitura consoante as dificuldades que ela tem (E12)
- Analítico, sintético... é uma mistura dos dois (E13)

Respostas dadas no indicador Jogos, da subcategoria Atividades de carácter lúdico:

- fazer jogos de associação de palavras, imagens, porque facilita e faz com que ultrapassem determinadas dificuldades (E4)
- Depois faço muitos jogos de palavras, que é... faço quadros silábicos, jogos de leitura, jogos de memória (...) trava-línguas (E9)
- os jogos (...) e através dos jogos, de..., a formar palavras e ler (E11)
- Fazer jogos de pesquisa no sentido de antecipar o final da história através da capa, da ilustração até de fora, eles tentarem adivinhar qual vai ser o contexto (E14)

Como já foi referido anteriormente, é interessante, neste ponto da discussão dos resultados, fazer o cruzamento dos dados apresentados nas categorias A destes 3 temas em análise, uma vez que os professores entrevistados apontaram como principais dificuldades dos alunos na aquisição da leitura a Decifração e a Consciência Fonológica e como causas dessas dificuldades Fatores Psicológicos, Pedagógicos e Sociofamiliares.

Contudo ao nível da intervenção pedagógica com estes alunos, as estratégias de diferenciação pedagógica apontadas, nada mais parecem que “mais do mesmo” com atividades de treino/reforço da leitura ou jogos com carácter lúdico-didático, aplicadas às turmas em geral, sob o argumento da “recuperação” ou do “reforço”, estratégias essas que não incidem sobre a causa do problema e que nem sempre resultam da forma esperada pelos professores, pois não vão ao encontro das reais necessidades dos alunos. Tal como um dos entrevistados referiu numa das suas respostas: “Muitas vezes os educadores não estão despertos para os problemas que as crianças nos apresentam e que, por esse motivo, não lhes dão as respostas adequadas” (E12).

O sentimento manifestado por outro dos entrevistados relativamente às estratégias utilizadas para a superação das dificuldades dos seus alunos demonstra que, provavelmente, as respostas que são dadas aos alunos não são as que eles necessitam: “eu sinto que eu perdi qualidades... ou então não estou a conseguir... chegar onde chegava dantes... Por outros fatores, não sei. Mas noto que tenho menos sucesso nos últimos anos do que tinha anteriormente e também noto que cada vez mais me preocupo e passo mais tempo a inventar estratégias, e a inventar... maneiras de... apresentar as coisas, de dar a volta às coisa, mas... acho que quanto maior é o investimento, menos resultados estou a ver” (E13).

O mesmo entrevistado confirma a ideia de que é preciso intervir de outra forma ao dizer o seguinte: “(...) não são fatores de diferenciação de leitura e de escrita que determinam esta questão. São os outros fatores, todos. A falta cada vez mais de... tempo, de investimento... familiar, de relação familiar, de... aposta em passar tempo com os miúdos e mostrar-lhes coisas” (E13).

Segundo Chousa (2012), é impossível ignorar a diversidade dos alunos na escola atual. As diferenças são imensas - capacidades, estilos de aprendizagem, interesses, vivências, condições de vida, cultura, etc. – as respostas dadas pela escola e pelos professores não podem portanto ser a mesmas.

Analisando o quadro 14, relativamente à categoria **Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Escrita**, foi pedido aos entrevistados que descrevessem o mais detalhadamente possível as atividades de diferenciação pedagógica que implementam no ensino da escrita.

Quadro 14 - Categoria B

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
A) Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Escrita	A 1) Ensino/Apoio Individualizado N=15	A 1.1) Ensino individualizado	1	6,7
		A 1.2) Apoio individualizado	1	6,7
		A 1.3) Aumento do tempo para realizar tarefas	2	13,4
		A 1.4) Trabalho do professor	1	6,7
	A 2) Adaptação de atividades e/ou materiais N=15	A 2.1) Fichas de trabalho	2	13,4
		A 2.2) Materiais de trabalho	2	13,4
	A 3) Apoio de Pares N=15	A 3.1) Trabalho a pares	5	33,4
		A 3.2) Trabalhos coletivos	1	6,7
	A 4) Estratégias assentes na Escrita N=15	A 4.1) Ditado	3	20
		A 4.2) Treino da escrita expressiva	5	33,4
		A 4.3) Cópia	1	6,7
		A 4.4) Grafismos	1	6,7
		A 4.5) Exercícios de repetição	1	6,7
	A 5) Atividades com carácter lúdico N=15	A 5.1) Expressão dramática	1	6,7
		A 5.2) Jogos	8	53,3
	A 6) Recurso às TIC N=15	A 6.1) Recursos digitais	1	6,7
		A 6.2) Computador	1	6,7
		A 6.3) Novas tecnologias	1	6,7

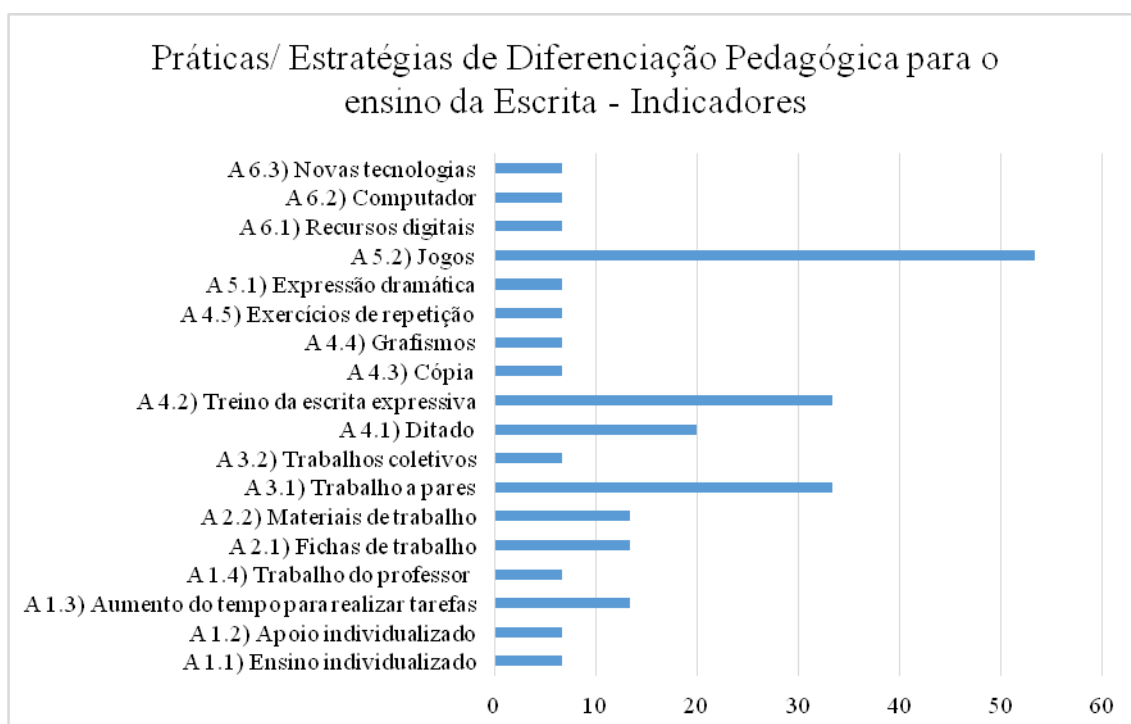


Gráfico 15 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias das Práticas/ Estratégias de Diferenciação Pedagógica para o ensino da Escrita

A análise dos resultados revelou, mais uma vez, à semelhança da categoria anterior, uma grande dispersão de resposta por diferentes subcategorias e indicadores, como se pode comprovar pela leitura do quadro 14 e do gráfico 15.

Nesta categoria, a subcategoria e indicador com mais percentagem de respostas (53,3%) foi Atividades com carácter lúdico – Jogos, tal como na categoria anterior, conforme se pode verificar pelas respostas apresentadas:

- exercícios que existem... jogos, etc. que a gente tem aí na escola e noutras escolas (E3)
- jogos diversificados (E4)
- faço um jogo escrito que eles montam e desmontam as palavras e depois identificar as que são iguais (E5)
- um jogo, uma competição, uma brincadeira pelo meio (E7)
- A caça ao erro, desde o início da escrita de palavras, ponho o jogo da caça ao erro no quadro, também para trabalhar a parte ortográfica. (E8)
- jogos (E9)
- aquisição de vocabulário, através de jogos (E11)
- jogos de palavras (E14)

Com 33,4% surgem os indicadores Treino da escrita expressiva, da subcategoria Estratégias assentes na escrita:

- praticar a escrita (E4)

- Peça que eles escrevam muito (E7)
- Utilizo a “Fábrica das histórias”, mesmo não sendo eles a escreverem já diretamente a história inventada com os cartões da fábrica, serem os próprios colegas do 4.º ano a escreverem e eles a imaginarem o desenrolar de uma história. (E8)
- fazer... histórias... de forma criativa (E11)
- escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (...) textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha... completar histórias, criar histórias a partir de imagens desordenadas ou em sequência, banda desenhada (E14)

e Trabalho a pares, da subcategoria Apoio de pares:

- trabalho em equipa, a pares (E4)
- Faço muito trabalho de parceria, dois fazem o mesmo texto, um texto, depois trocam e dão sugestões ao colega do lado. (E7)
- trabalho em parceria (...) ou seja, tutoria do 1.º e 4.º ano (E8)
- faço pares de alguns meninos com mais dificuldades com outros que aparentemente não têm dificuldades nenhuma (E10)
- o trabalho a pares também funciona muito bem (E11)

Fazendo o mesmo cruzamento da informação e analisando os dados das categorias B dos Temas 1, 2 e 3, tal como foi feito para a categoria A, verifica-se que os professores entrevistados apontaram como principais dificuldades detetadas na aquisição da competência da escrita a Motricidade Fina, a Articulação e a Descodificação e como causas dessas dificuldades Fatores Psicológicos e Biológicos. Mais uma vez, no que diz respeito às estratégias de diferenciação pedagógica implementadas por estes professores para a superação das dificuldades dos seus alunos, conclui-se que há, provavelmente, uma desadequação ao nível das práticas implementadas, pois não respondem de forma apropriada às necessidades dos alunos. Tomlinson e Allan (2002) falam da implementação de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica através de tarefas escolares adequadas e desafiantes e de um ajustamento contínuo de intervenção pedagógica a partir da avaliação, podendo os professores diferenciar conteúdos, processos e produtos de acordo com os alunos, mas pela análise de conteúdo das entrevistas, tal não parece ser implementado, visto que todos fazem o mesmo, ao mesmo tempo, de forma rotineira e ainda há o reforço de atividades para a superação das dificuldades, aquilo referido anteriormente como “mais do mesmo”.

Santos (2009) explicita que, tendo em conta a diversidade de modos de pensar dos alunos, há que procurar diversificar o tipo de abordagens e estratégias na resolução de tarefas, passando pela aceitação de formas diferentes de fazer pelos alunos, pela partilha e discussão entre todos e ainda pelo uso, por parte do professor, de diferentes

representações da mesma situação ou conceito, o que aparenta ser preocupação dos participantes do estudo, porém, pouco concretizado.

Para Gouveia (2012), a diferenciação pedagógica compreende a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de crianças, contrastando com o modelo típico de ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais, modelo que parece ser a prática de alguns dos entrevistados, ideia sustentada pelas opiniões e respostas dadas nas entrevistas.

Tema 4 – Avaliação das Práticas/Estratégias de Diferenciação Pedagógica

No que diz respeito a este último tema em análise e discussão, pretendeu-se aferir acerca do seguinte objetivo específico desta investigação:

- ✓ Compreender de que forma os professores avaliam a implementação das suas práticas na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos.

Uma vez que ao longo da entrevista, os participantes revelaram alguma dificuldade em separar as respostas da leitura e da escrita, o mesmo aconteceu neste tema, a que correspondem as perguntas 7 e 8 da parte II. Dado que as respostas foram as mesmas para as duas categorias, a análise dos dados dos quadros 15 e 16 será feita em conjunto.

Os quadros 15 e 16 apresentam as categorias **Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Leitura e para a Escrita**, respetivamente.

Quadro 15 - Categoria A

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
A) Avaliação das Práticas /Estratégias de	A 1) Dificuldade em Avaliar N=15	A 1.1) Relação estratégias/resultados	1	6,7
	A 2) Avaliação Qualitativa N=15	A 2.1) Boa	2	13,4
		A 2.2) Satisfatória	1	6,7

Diferenciação Pedagógica para a Leitura	A 3) Avaliação Descritiva N=15	A 3.1) Superação de Dificuldades	11	73,3
---	-----------------------------------	----------------------------------	----	------

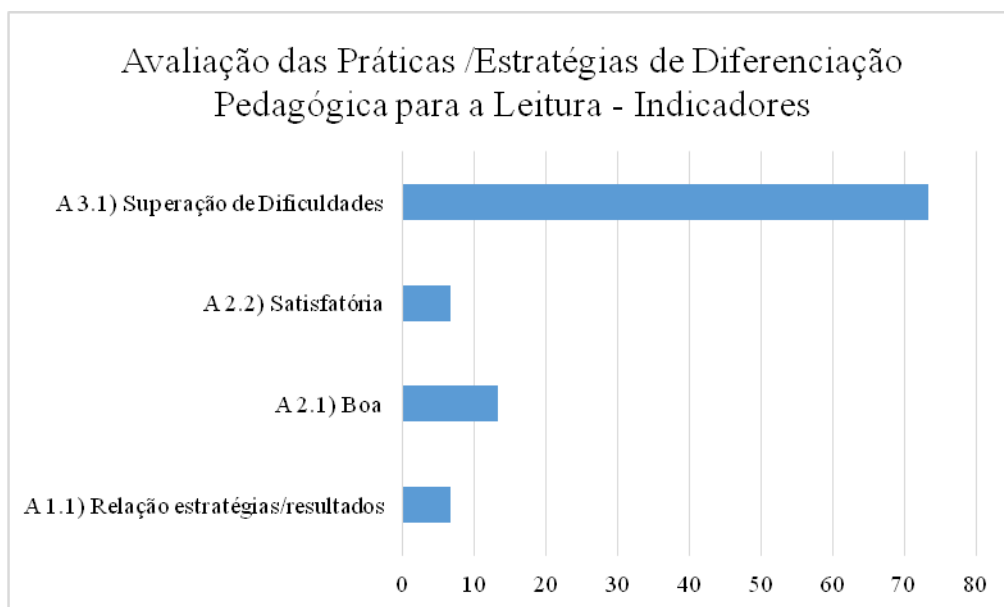


Gráfico 16 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias da Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Leitura

Quadro 16 - Categoria B

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
B) Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Escrita	B 1) Dificuldade em Avaliar N=15	B 1.1) Relação estratégias/resultados	1	6,7
	B 2) Avaliação Qualitativa N=15	B 2.1) Boa	3	20
	B 3) Avaliação Descritiva N=15	A 3.1) Superação de Dificuldades	11	73,3

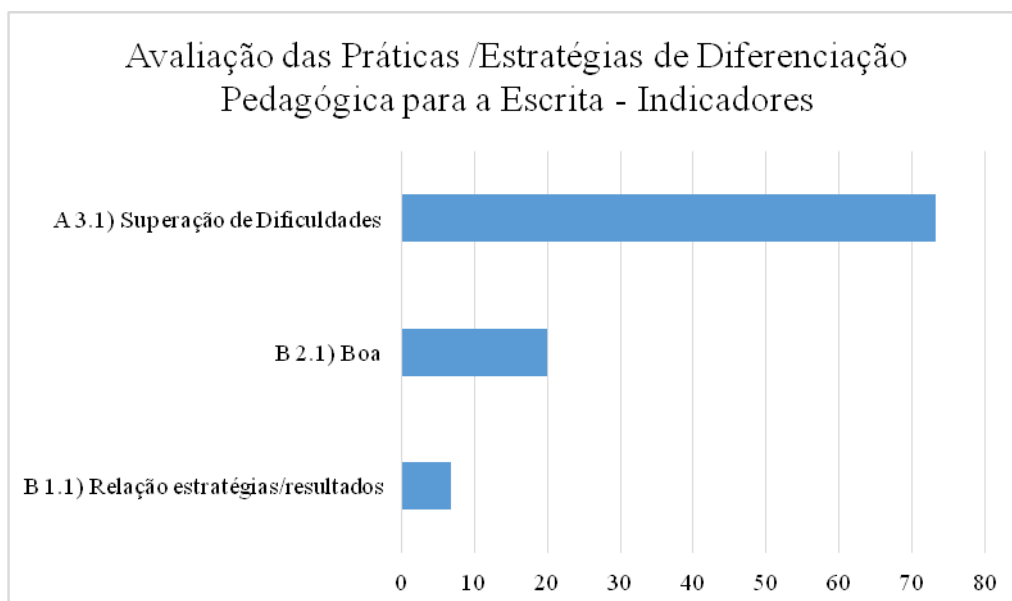


Gráfico 17 – Percentagem de respostas sobre os Indicadores das subcategorias da Avaliação das Práticas /Estratégias de Diferenciação Pedagógica para a Escrita

Foi, também, interesse deste estudo saber de que forma os participantes avaliavam a implementação das suas estratégias de diferenciação para o sucesso na superação das dificuldades dos seus alunos na aquisição da leitura e da escrita. Segundo a leitura dos dados dos quadros 15 e 16 e dos gráficos 16 e 17, a maioria dos entrevistados, 73,3%, fez uma avaliação descritiva das suas práticas, revelando satisfação pelos resultados que vão obtendo com os alunos, pelo esforço que vão colocando no seu trabalho, mas demonstram, igualmente, alguma frustração por não conseguirem sempre que todos os alunos superem as suas dificuldades, como se pode comprovar pelas respostas:

- eu faço tudo o que posso e o que sei para que, para que todos os alunos consigam superar as suas dificuldades e atingirem o que agora está a ser muito comentado: as metas curriculares (E2)
- eu pelo menos esforço-me para fazer o melhor e para adaptar sempre que for necessário (E3)
- preocupação de fazermos um trabalho que seja adequado a cada dificuldade quer seja na leitura, quer seja na escrita de forma a que os nossos alunos consigam aprender e que tenham sucesso (E4)
- Alguns têm conseguido, mas nem sempre é possível, porque há outras que vão além das minhas possibilidades também. (E5)
- a primeira coisa que faço é perguntar se sou eu que estou, pronto, a falhar nalguma coisa, e assim que percebo que há alguma estratégia que possa ser mais facilitadora para os alunos é essa que eu tento implementar (para a leitura) eu faço uma planificação semanal, ainda faço uma planificação semanal, ainda consigo, e tento sempre ver se estou ou não a conseguir implementar aquilo que eu pretendo e se não consigo, tentar perceber porquê e fazer de outra maneira diferente (para a escrita) (E6)

- dá sempre alguns frutos todo este trabalho, mas nunca a curto prazo, é mais a longo prazo (para a leitura) tenho verificado algum sucesso na parte ortográfica e produção escrita que é as principais lacunas das crianças de 1.º ciclo (para a escrita) (E8)
- estou a fazer o melhor que sei. E acho que tem dado alguns frutos (E9)
- Não deixei nenhum aluno sem saber ler (para a leitura) há uma tentativa para arranjar uma resposta para o problema de cada um deles (para a escrita) (E10)
- até estou muito contente, porque é assim, alunos que às vezes têm tantas dificuldades e... e que... o professor também tem de, quer dizer, de se esforçar muito, porque com turmas tão grandes para conseguirmos que eles superem as dificuldades. (E11)
- eu penso que elas até agora têm dado resultados positivos. Não tenho, ao longo destes 29 anos, com maior ou menor esforço, eu não tenho tido nenhum aluno que não tenha adquirido a técnica da leitura e da escrita. É claro que uns demoram mais tempo, outros demoram menos tempo, mas todos têm conseguido. Portanto, eu penso que o trabalho tem sido positivo. (E12)
- neste momento, às vezes, confesso que me sinto frustrada, porque tenho a sensação de que faça eu o que fizer... não resulta, com alguns... (...) eu sinto que eu perdi qualidades... ou então não estou a conseguir... chegar onde chegava dantes... Por outros fatores, não sei. Mas noto que tenho menos sucesso nos últimos anos do que tinha anteriormente e também noto que cada vez mais me preocupo e passo mais tempo a inventar estratégias, e a inventar... maneiras de... apresentar as coisas, de dar a volta às coisas, mas... acho que quanto maior é o investimento, menos resultados estou a ver. (...) não são fatores de diferenciação de leitura e de escrita que determinam esta questão. São os outros fatores, todos. A falta cada vez mais de... tempo, de investimento... familiar, de relação familiar, de... aposta em passar tempo com os miúdos e mostrar-lhes coisas...(E13)

Para Cadima (2006), a diferenciação pedagógica é uma questão de atitude do professor, pois não basta dominar as técnicas todas, nem ter aprendido imensas metodologias, sem a transformação de atitude em direção a essa metodologia.

O que se depreende deste estudo é que os professores participantes demonstram essa atitude, mas revelam algum desconhecimento das técnicas e das metodologias para uma verdadeira implementação da diferenciação pedagógica e, por isso, alguns assumem a sua incapacidade de ajudar todos os alunos a superarem as suas dificuldades. Nunca nenhum dos participantes falou de planificação partilhada das atividades, tempo de estudo autónomo ou plano individual de trabalho, comunicação ou partilha de conhecimentos. É sempre tudo centrado no professor, que vai, por intuição, ao encontro das diferentes necessidades dos alunos (Ferraz et al., 1994), num género de diferenciação espontânea (Perrenoud, 1999) e num tempo comum de realização de tarefas iguais para todos.

Conclusão

Se todos concordamos que somos dotados de capacidade de aprendizagem e que a leitura e a escrita são competências essenciais para o sucesso escolar, para o estabelecimento da comunicação humana e para a inclusão social, concordamos, igualmente, que o investimento da Escola na superação das Dificuldades de Aprendizagem de um número considerável de alunos é imprescindível. Perceber que a aprendizagem é um processo ativo de reconstrução do saber e que é fruto da interação de fatores intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos, e que, para algumas crianças, esta tarefa apresenta obstáculos impeditivos de aceder a estas competências, perceber isto vai permitir aos professores refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, ponderar as opções metodológicas e ajustar a sua prática de acordo com as necessidades dos alunos.

A revisão da literatura demonstrou que nos últimos anos muito se tem debatido sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, sobre as Dificuldades de Aprendizagem e sobre a Diferenciação Pedagógica. A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humana e ambas se encontram ligadas quer à aprendizagem, quer à utilização da linguagem, sendo que na sociedade moderna, aprender a ler e a escrever, é uma necessidade básica e fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza e que quer a aprendizagem da leitura, quer a aprendizagem da escrita implicam mecanismos complexos, que envolvem diferentes dimensões e diferentes modelos.

No que diz respeito às Dificuldades de Aprendizagem, estas têm sido alvo de reflexão interdisciplinar e constituem um problema sério de adaptação à escola. Contudo, apesar dos diversos estudos efetuados, ainda não existe uma definição que reúna o consenso geral. Apesar disso, é necessário que os professores sejam conhecedores das causas das dificuldades dos seus alunos de modo a identificá-las, detetar o seu grau de severidade e desenvolver com estes alunos estratégias de intervenção em contexto educacional. Deste modo, empenhados na compreensão e na busca de soluções para o insucesso escolar, a discriminação, o abandono e a exclusão, a diferenciação pedagógica desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares.

Para a concretização deste estudo selecionou-se a amostra, recolheu-se os dados através de uma entrevista, efetuou-se o tratamento de dados, analisou-se e discutiu-se os resultados obtidos.

Foi objetivo deste estudo, compreender de que forma os professores do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas D. João II, de Caldas da Rainha, desenvolvem práticas diferenciadas tendo em conta as dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, foram também equacionados outros objetivos: identificar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita e perceber o que pensam estes professores do 1.º CEB sobre as causas que justificam as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos.

Segundo os resultados, constatou-se que grande parte dos professores conseguiu, de forma espontânea, identificar as dificuldades dos seus alunos, considerando que as principais dificuldades na aquisição da leitura se encontram na Consciência Fonológica, na Decifração e na Falta de Pré-requisitos, evidenciando o que já fora referido na revisão da literatura, sobre a importância do trabalho a ser realizado na primeira infância e em idade pré-escolar. Também não apresentaram obstáculos em identificar as principais dificuldades na aquisição da escrita, referindo como principais indicadores a Motricidade Fina, a Descodificação e a Codificação. Todavia, nestas duas primeiras categorias, percebeu-se que os professores ainda confundem dificuldades com causas das dificuldades, uma vez que alguns misturaram conceitos, o que demonstra o que vários autores já referiram nos seus estudos, que a existência de falta de clarificação do conceito revela a dificuldade que os professores possuem na definição das DA. É, então, necessário que seja efetuada, junto dos professores, uma clarificação do conceito que lhes permita identificar com precisão os obstáculos às aprendizagens dos seus alunos.

Verificou-se, ainda, que após a identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, a apresentação de causas que justificam essas dificuldades também não constituiu problema para os professores entrevistados, que claramente apontaram diferentes causas extrínsecas e intrínsecas aos seus alunos. Nesta categoria, os fatores mais evidenciados foram os Psicológicos, os Sociofamiliares e culturais e os Pedagógicos. Das razões apresentadas, a maioria confirma o que se vive na sociedade atual e na escola dos nossos dias, mostrando os professores uma grande preocupação

com a falta de tempo que as famílias têm para as crianças, com a insuficiência de vivências pessoais e sociais de alguns alunos e com o exagero de programas curriculares e metas curriculares que têm de ser aprendidos e adquiridos pelos alunos a curto prazo e com as opções de gestão do próprio Ministério da Educação e Ciência, no que diz respeito ao número de alunos por turma, à insuficiência de horas de apoios disponibilizadas e ao recente alargamento do horário escolar dos alunos, imposto pela inclusão das Atividades Extracurriculares a meio das atividades letivas.

Quanto às práticas de diferenciação pedagógica implementadas pelos professores entrevistados, conclui-se que as estratégias nomeadas pelos participantes carecem de uma sistematização e clarificação de procedimentos, pois existiu uma grande dispersão de respostas e as estratégias de diferenciação pedagógica apontadas, nada mais pareciam que “mais do mesmo” com atividades de treino/reforço da leitura e da escrita ou jogos com carácter lúdico-didático, aplicadas às turmas em geral, sob o argumento da “recuperação” ou do “reforço”, estratégias essas que não incidem sobre a causa do problema e que nem sempre resultam da forma esperada pelos professores, pois não vão ao encontro das reais necessidades dos alunos.

Pode-se, então, afirmar que há, provavelmente, uma desadequação ao nível das práticas implementadas, pois não respondem de forma apropriada às necessidades dos alunos. Tal como já foi referido anteriormente, deverá haver a implementação de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica através de tarefas escolares adequadas e desafiantes e de um ajustamento contínuo de intervenção pedagógica a partir da avaliação, podendo os professores diferenciar conteúdos, processos e produtos de acordo com os alunos. Todavia, pela análise de conteúdo das entrevistas, tal não parece ser implementado, visto que todos fazem o mesmo, ao mesmo tempo, de forma rotineira. O ensino continua centrado no professor, que vai, por intuição, procurando soluções para as diferentes necessidades dos alunos, numa espécie de diferenciação espontânea, mas num tempo comum de realização de tarefas iguais para todos. É, então, tempo de refletir e perceber que o grande desafio que é colocado atualmente é o de se deixar de estar tão preocupado em ensinar e o de se criar condições efetivas para que os alunos aprendam, pois os alunos são diferentes, têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem, contudo, muitas vezes na prática, inconscientemente, continua a tentar-se homogeneizar. Esta deslocação do enfoque do

ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.

No que diz respeito à avaliação das suas práticas de diferenciação pedagógica, os professores mostraram a sua satisfação, uma vez que a maioria referiu o seu agrado pelos resultados alcançados, embora alguns refiram, igualmente, alguma frustração ao não conseguirem dar resposta às necessidades dos alunos. Os professores participantes demonstram uma atitude e vontade em *fazer diferente* com os alunos com DA, porém revelaram desconhecimento das técnicas e das metodologias para uma verdadeira implementação da diferenciação pedagógica, tendo, por isso, alguns, assumido a sua incapacidade em ajudar todos os alunos na superação das suas dificuldades. Pois, geralmente, as dificuldades que os alunos apresentam na escrita e na leitura devem-se a falhas no processo de ensino, nas estratégias inadequadas escolhidas pelos docentes ou por desconhecimento do problema ou por falta de preparação.

Em suma, pode dizer-se que as respostas obtidas satisfizeram os objetivos deste estudo e, que a pertinência desta investigação permitiu refletir sobre a prática destes professores do 1.º CEB, as dificuldades dos seus alunos e a ideia de diferenciação pedagógica que estes professores possuem.

Quanto às limitações deste estudo, aponta-se a dimensão da amostra que apesar de relevante, não é significativa do que se passa no nosso país. Julga-se que seria interessante alargar a amostra, num estudo similar, procurando, com uma amostra significativa e representativa dos professores do 1.ºCEB a nível nacional, verificar-se a consensualidade das respostas quanto às dificuldades de aprendizagem que os seus alunos apresentam, as razões que causam essas dificuldades e de que forma os professores intervêm numa prática diferenciada e adequada às necessidades dos alunos, ou se surgiriam novas respostas e novos indicadores.

De acordo com os resultados obtidos e tendo em conta a dificuldade em definir as DA e em entender como se implementam práticas de Diferenciação Pedagógica, propõe-se que ao nível da formação inicial de professores, os estabelecimentos de Ensino Superior atualizem os currículos dos cursos de ensino, pela inclusão de uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais em cada ano do curso, que aborde a temática das

Dificuldades de Aprendizagem - entre outras problemáticas das NEE - e que exponha diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para estes alunos, entre as quais as da Diferenciação Pedagógica. Para além da formação inicial, sugere-se, também, mais formação ao nível da formação contínua, solicitando, assim, que os centros de formação disponibilizem mais formações nesta área, onde se abordem e aprofundem as Dificuldades de Aprendizagem, descrevendo as suas características e apresentando estratégias de intervenção pedagógica o mais adequadas possível.

Para finalizar, apela-se à reflexão, nas escolas, sobre o crescente número de alunos com DA e sobre a necessidade de haver, nos vários ciclos de ensino, respostas adequadas para eles, que permitam uma verdadeira inclusão e igualdade de oportunidades. Pensar que estes alunos estão condenados ao insucesso escolar e à exclusão social, é ir contra a visão de escola inclusiva e de escola como meio decisivo de inclusão social e demonstra que as barreiras atitudinais e mentais são mais difíceis de derrubar do que as físicas. Atualmente, é necessário que a Escola seja um contexto de equidade e de igualdade na frequência, com uma oferta educativa adequada e diversificada e com uma estreita colaboração/articulação entre os agentes dos diferentes contextos (familiar, educativo e social), apesar do muito que ainda há para fazer.

Reforça-se, por fim, que a inclusão exige uma reestruturação da escola tradicional no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem que proporcione a cada um deles o estímulo e o respeito das suas diversas capacidades, interesses, características e necessidades.

Bibliografia

- Adelman, J. S., e Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities: Moving forward*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Alphandéry, G. (1987). *O Papel da leitura na formação da criança e do adolescente, O Poder de Ler*. Porto: Livraria Civilização.
- Arêde, S. (2009). *PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, Uma abordagem às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Baptista, A., Barbeiro, L. e Viana, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC.
- Barbeiro, L. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bloom, B.M. (1981). *Características Humanas e Aprendizagem Escolar. Uma concepção Revolucionária para o ensino*. Porto Alegre, Editora Globo.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- Boni, V. e Quaresma, J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Electrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2 nº 1 (3), pp. 68-80.
- Bontempo, M. (2010). *Diferenciação na sala de aula*. Praia: Universidade de Cabo Verde
- Botas, L. (2012). *Perspetiva dos docentes de 1º CEB/Educação Especial face à Inclusão dos alunos com Perturbações de Leitura e Escrita/Dislexia nas aulas de*

Língua Portuguesa e ao recurso à Literatura Infantil no seu processo de ensino/aprendizagem. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Boutin, G., Goyette, G. e Lessard-Hébert, M. (1994). *Investigação Qualitativa : Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Cadima A., et alii. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos.* Noesis.

Cadima, A. (2006). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula.* Comunicação apresentada em Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/6485622/Diferenciacao-Pedagogica-II>, em 2 de julho de 2014

Caldas, A. (2002). *O Cérebro Analfabeto: A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral.* Lisboa: Bial.

Campanudo, M.J.O. (2009). *Representações dos professores sobre Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Leitura, Escrita e Cálculo.* Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem.* 2.^a Edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Chauveau, G. (2001). Quelle psychologie de l'enfant appreni lecteur? In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant appreni lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 5-14). Paris: Éditions Retz.

Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica.* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Citoler, S.D., e Sanz, R.O. (1997). *A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição.* In Rafael Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-134). Lisboa: Dinalivro.

Coelho, A.C. (2000). *Organização das Aprendizagens – Portfolio enquanto caminho para a metacognição* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa)

Coelho, A.M.T. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática - Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Porto: Universidade Portucalense Infante Dom Henrique.

Coelho, D.T. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Lisboa: Areal Editores.

Correia, L. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Correia, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2004). *Problemas das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. *Análise Psicológica*, 2 (22), 369-376.

Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. e Martins, A.P. (s/d). *Dificuldades de Aprendizagem Que são? Como entendê-las?*. *Biblioteca Digital*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

Cunha, S.M.S. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita - Factores pedagógicos e cognitivos*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Das, J.P., Naglieri, J.A., Kirby, J.R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto : Allyn and Bacon.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Ehri, L. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. e Wilce, L. (1985). Movement into Reading : Is the First Stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic. ?. In *Reading Research Quarterly*, (20), pp.32-35.

Fernandez, J. et al (s/d). *Enciclopédia Geral de Educação, Avaliação e Investigação*. Lisboa: Editora Oceano.

Ferraz, M.J. et alii. (1994). Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender. In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem/IIIE*. Lisboa: IIE.

Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Freitas, M.J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Frith, U. (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia* . In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*, London, Erlbaum.

Gagné, R.M. (1997). *The conditions of Learning*, Nova Iorque, Holt, Rinehart e Winston.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*.6ª Edição. São Paulo: Editora

Gonçalves, E. e Trindade, R. (s/d). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com*

dificuldades de aprendizagem”. Currículo, Aprendizagens e Trabalho docente. 2062-2073. Porto: Universidade Lusófona do Porto.

Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando. In F. Azevedo (coord.s) *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.

Gouveia, M.F.B.P. (2012). *Gestão Flexível do Currículo Rumo à Diferenciação Pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1.º CEB da RAM*. Madeira: Universidade da Madeira.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Harris, M. e Coltheart, M. (1986). *Language Processing in Children and Adults*. London, Routledge & Kegan.

Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática*. Cadernos de Investigação Aplicada. 5. 167-187

Horta, I. e Martins, M. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais*. Análise Psicológica 1 (XXII): 213-223.

Kirby, J.R. e Williams, N.H. (1991). *Learning Problems: a cognitive approach*. New York: Kagan & Woo Ltd.

Leif, J. (1976). *Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.

Lerner, J.W. (2006). *Learning disabilities and related disorders characteristics and teaching strategies*. (10th edition). Boston : Houghton MifflinCompany.

Lopes, M. (2000). *Leitura e Escrita: Processos e Fases na sua aquisição*. Sonhar, VII, 1, 49-62.

Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marconi, M. e Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Marsh, G. et alii (1981) “A Cognitive-Developmental Theory of Reading Acquisitions”. In G.E. Mackinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading Research, Advances in Theory and Practice* (vol 3), New York, Academic Press.

Martins, A. (2012). *Literacia e aprendizagem inclusiva no nível 1 do QEEQ*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, A. e Silva, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica* 1 (XVII): 49-63.

Martins, A. e Valente, F. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. *Análise Psicológica*.1 (XXII): 193-212.

Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.

Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Metas Curriculares. Cadernos de Apoio. Aprendizagem da leitura e da escrita. Consultado a 17 de julho de 2014 em dge.mec.pt/metascurriculares/.../caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ministério da Educação [M.E.] (1992). *Materiais de Apoio aos Novos Programas Leitura e Escrita, 1º ano*. DGEBS.

Morais, A.R.S. (2012). *O Desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa

- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmo.
- Morgado, J. C. e Pacheco, J. C. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves e J. M. De Ketele (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Mota, I., Niza, I. e Segura, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Nicholls, J. et alii. (1989). *Beginning Writing*. Philadelphia. Open University Press.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11. pp. 77-98.
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. *Escola Moderna*, 39-46, n.º9, 5ª série.
- Niza, S. (2004). *A Acção da Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo*. *Escola Moderna*, 64-68. n.º 21, 5ª série.
- Oliveira, J.H. (2007). *Psicologia da Educação 1. Aprendizagem/Aluno*. Porto: Livpsic.
- Peixoto, L.M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Repercussões Afetivas, comportamentais e na progressão escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, R.S. (2009). *Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*- Tese de Doutoramento, Universidade da Extremadura.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada, das Intenções à Prática*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.
- Petronilho, A.P.S. (2007). *Dificuldade de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Brasília: Universidade de Brasília.

- Pinto, F. (2011). *Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo*. Cadernos de Investigação Aplicada. 5. 149-166.
- Pires, J. (2001). *Heterogeneidade e Diferenciação*. Escola Moderna. 35-38. n.º 12. 5ª série.
- Pourtois, J.P. (1999). *Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, D. (2003). *Dificuldades da leitura e da escrita*. In *Quid ovi?*, (4), pp. 55-61.
- Rebello, D., Marques, M. e Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rebello, M.C.A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Reis, A., et alii. (No prelo). *Preditores da leitura ao longo da escolaridade: um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico*. In Morgado, L. M. & Vale Dias, M. L (Eds.), *Desenvolvimento e Educação*. Coimbra: Almedina.
- Resende, A. (2009). *Refletir para (re)construir práticas – A Leitura e a Escrita: Perceções dos Professores face às Dificuldades de Aprendizagem e às Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Ribeiro, M.F.A.D. (2005). *“Ler bem para aprender melhor”*: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Roldão, M.C. (1999). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada – uma forma de aprender a aprender*. Grafiassa.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna. nº 8, 5ª série.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Noesis n.º 79, 52-57.
- Seabra, F.I.B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Senra, C. et alii. (s/d). *A relação entre os estilos de aprendizagem de Richard Felder e os tipos psicológicos de Carl Jung*. Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
- Silva, A.C. (1994). *Uma perspetiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. In Revista Inovação, volume 7, n.º2: 201-2013. Lisboa: Ministério da Educação: IIE
- Silva, T.R. (2009). *Dificuldade de Aprendizagem na Leitura e na Escrita*. Revista Científica do ITAP. Vol.2. Número 4: 46-53. Brasil
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. ME- DEB.

Smith, E., et alii. (1997). *Children and adults with learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. e Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Edições Asa.

UNESCO (1994) – *Declaração de Salamanca sobre Princípios, política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.

Vaz, J.L.P. (2008). *O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz*. Comunicação apresentada no I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra entre 30 de Junho e 1 de Julho de 2008.

Velasquez, M.G.M.C.F. (2007). *Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita – Estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.

Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.

Wagner, R. K., e Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101,192-212.

Wagner, R. K., et alii (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468-479.