

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E
ESCRITA EM ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS**

Ana Rita Monteiro

Orientador de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LILIANA SALVADOR

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Dissertação Submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

Dissertação de Mestrado
realizada sob a orientação da Professora
Doutora Lílana Salvador, apresentada no
ISPA – Instituto Universitário para a
obtenção de grau de Mestre na
especialidade de Psicologia da Educação.

Agradecimentos

Em primeiro lugar queria agradecer especialmente aos meus pais e à minha irmã por acreditarem em mim, mesmo quando já nem eu acreditava, por terem sido o meu maior suporte por nunca me deixarem desistir, sem vocês isto não seria possível. Parece que o “está quase, filha” agora é real, não sei como vos agradecer por isto. Sempre foi e sempre será sobre amor. Vocês foram e serão sempre a base de todo o sucesso que posso ter. Obrigada também à minha família pelo apoio durante estes anos.

Aos meus avós, que embora não possam estar presentes, sei que estão comigo, sempre. Sei que estão orgulhosos de mim e que o impossível só existe na minha cabeça. Tenho a certeza que não só para passar a estatística como na tese, foram imprescindíveis.

Ao Edgar, por estares sempre ao meu lado durante este processo, por teres sido o meu porto de abrigo quando isto parecia impossível. Obrigada pelas horas sem fim que me ouviste falar sobre os meus casos, a minha tese e por mesmo assim, estares aqui. Sei que foram anos complicados, mas obrigada por não desistires de nós e acreditares que eu ia conseguir.

À minha Madrinha, por seres abraço-casa há tantos anos, por seres a pessoa que tenho a certeza que toda a gente deveria ter na vida, obrigada por acreditares em mim e pelas tuas palavras de conforto que são sempre na hora certa, “levo-te comigo para a vida” da melhor Rita (do teu) mundo.

À minha Petra, por teres sido o meu porto de abrigo durante estes anos, pela ajuda constante desde a primeira semana do mestrado, por estares sempre comigo, mesmo quando não peço ajuda, obrigada pelo teu olhar atento e pelo apoio e motivação constantes. Depois destes anos que pareciam não ter fim, conseguimos!

Aos meus amigos, por todas as vezes que disse “não posso, estou a fazer a tese” e por respeitarem e acompanharem esta jornada de perto. Obrigada a todos, em especial ao João, ao André, ao Leonardo e à Maria, à Rafaela, à Raquel, ao Gonçalo e à Raquel.

Aos meus colegas de seminário de estágio e seminário de tese pelas partilhas que fizemos e ajuda que me deram neste ano desafiante, em especial à Filipa e à Marina.

Ao meu T., que me deu ainda mais certezas do que queria fazer no futuro, que me mostrou a realidade da inclusão, que me mostrou o lado bonito das Necessidades Específicas:

o amor, a cumplicidade, a dedicação, a superação e a resiliência. Obrigada também aos meus meninos e colegas do CV.

Obrigada ao DIFERENÇAS pela oportunidade de fazer parte desta equipa, às minhas orientadoras, a Dra. Luísa e Dra. Elisabeth, por todas as aprendizagens e apoio ao longo deste ano. À Catarina, à Carolina e à Miriam pelos conselhos. Aos meus meninos, que foram uma alavanca para terminar isto mais rápido.

À minha orientadora, a professora Liliana Salvador, por acreditar em mim, por ter lido esta tese vezes sem fim e por não me ter deixado desistir, mesmo quando a tese ainda eram folhas em branco. Cheguei ao fim desta etapa, mas aqui estamos nós e a nossa investigação. Foi muito importante que a professora estivesse comigo.

Ao Professor Francisco Peixoto, obrigada pela ajuda na realização da tese, pelos conselhos e apoio que nos deu ao longo do seminário, foi um privilégio conhecer o professor fora do contexto das aulas teóricas da licenciatura.

Obrigada ao Martinho, que foi uma peça fundamental neste processo, que me fez ver as coisas noutra perspetiva e que me fez acreditar em mim, o trabalho não foi em vão, acabei estatística e a tese, quem diria.

Ao longo destes anos cruzei-me com várias pessoas, colegas e professores que foram muito importantes neste processo, obrigada a todos.

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita revela-se essencial para o futuro sucesso dos alunos, uma vez que estabelece as bases para a aquisição de conhecimento em diversas áreas. Neste sentido, a escrita é uma ferramenta essencial para a comunicação eficaz enquanto a leitura proporciona, entre outras coisas, autonomia na procura informação. Surge, por isso, a necessidade fundamental de conhecer as práticas dos professores em relação ao ensino da leitura e da escrita e ao modo como identificam e procuram levar os alunos a superar dificuldades na aquisição destas competências. O presente estudo visa, pois, conhecer as práticas pedagógicas no ensino e avaliação da leitura e escrita utilizadas pelos professores nos 1º e 2º anos do 1º ciclo do EB em crianças com e sem necessidades específicas. A investigação foi realizada por meio de uma metodologia qualitativa e exploratória, que envolveu entrevistas e subsequente análise de dados e conteúdos. Participaram neste estudo 10 professores do 1º ciclo do EB.

Os resultados estão organizados em temas, incluindo: práticas de ensino da leitura e escrita, práticas de avaliação da leitura e escrita, práticas perante dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, práticas pedagógicas após a identificação de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita e por fim, práticas pedagógicas em casos de alunos com necessidades específicas. Assim, foi possível perceber que a maioria dos professores participantes refere ensinar a leitura e escrita em simultâneo e através do método global e que os professores alteram as suas práticas quando identificam dificuldades nos seus alunos. Quando têm alunos com necessidades específicas, a maioria trabalha em equipa multidisciplinar e adapta os materiais e conteúdos consoante as dificuldades.

Este estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas dos professores no ensino da leitura e escrita a crianças do 1º ciclo do EB, assim como das dificuldades e desafios percecionados no ensino de alunos com Necessidades Específicas, constituindo-se, pois, como um ponto de partida para (re)pensar o modo como se realiza a inclusão em contexto educativo e a necessidade de adaptações nas práticas pedagógicas para atender à diversidade dos alunos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Leitura e Escrita, Dificuldades de aprendizagem, Necessidades Específicas

Abstract

The learning of reading and writing is essential for students' future success, as it lays the foundation for acquiring knowledge in various areas. In this sense, writing is a crucial tool for effective communication, while reading provides, among other things, autonomy in seeking information. Therefore, there arises a fundamental need to understand teachers' practices regarding the teaching of reading and writing and how they identify and help students overcome difficulties in acquiring these skills. This study aims to understand the pedagogical practices in teaching and assessing reading and writing used by teachers in the 1st and 2nd years of primary education for children with and without specific needs. The research was conducted using a qualitative and exploratory methodology, involving interviews and subsequent data and content analysis. Ten primary education teachers participated in this study.

The results are organized into themes, including: teaching practices for reading and writing, assessment practices for reading and writing, practices in response to learning difficulties in reading and writing, pedagogical practices after identifying reading and writing learning difficulties, and finally, pedagogical practices in cases of students with specific needs. Thus, it was possible to see that most participating teachers report teaching reading and writing simultaneously and through a global method, and that they modify their practices when they identify difficulties in their students. When they have students with specific needs, most work in multidisciplinary teams and adapt materials and content according to the difficulties.

This study contributes to a deeper understanding of teachers' pedagogical practices in teaching reading and writing to children in primary education, as well as the difficulties and challenges perceived in teaching students with specific needs, serving as a starting point to

rethink how inclusion is implemented in educational contexts and the need for adaptations in pedagogical practices to meet the diversity of students.

Keywords: Pedagogical Practices, Reading and Writing, Learning Difficulties, Specific Needs

Índice

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
1. LINGUAGEM ESCRITA	13
2. APRENDIZAGEM DA ESCRITA	16
3. APRENDIZAGEM DA LEITURA	17
4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – DA LEITURA E ESCRITA	21
5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	22
6. INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	29
7. NECESSIDADES ESPECÍFICAS	33
II. PROBLEMÁTICA	36
III. MÉTODO	42
1. Desenho da Investigação	42
2. Participantes	42
3. Instrumentos	44
4. Procedimento de Recolha de Dados	47
5. Procedimentos De Análise de Dados	48
IV. RESULTADOS	48
1. Práticas de Ensino da Leitura e Escrita	48
2. Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita	53
3. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita	55
4. Práticas Pedagógicas Após a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita	57
5. Necessidades Específicas	58
V. DISCUSSÃO	71
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	85

Lista de Tabelas

Tabela 1- Questionário sociodemográfico

Tabela 2- Abordagem de Ensino da Leitura e Escrita

Tabela 3- Método de Ensino da Leitura

Tabela 4- Dinâmicas e Materiais utilizados no Ensino da Leitura e da Escrita

Tabela 5- Estratégias de Ensino de Leitura e Escrita

Tabela 6- Aspectos valorizados na avaliação da Leitura e Escrita

Tabela 7- Identificação de dificuldades de aprendizagem de Leitura e Escrita

Tabela 8- Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita mais identificadas

Tabela 9- Práticas pedagógicas após a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Tabela 10- Estratégias para ensinar alunos com Necessidades Específicas

Tabela 11- Articulação entre currículos

Tabela 12- Dificuldades e Adaptações necessárias

Tabela 13- Estratégias para a aprendizagem da Leitura e Escrita nas crianças com Necessidades Específicas

Tabela 14- Equipe Multidisciplinar

Tabela 15- Estratégias para a inclusão de alunos com Necessidades Específicas em atividades de Leitura e Escrita

Lista de Anexos

Anexo 1- Consentimento Informado

Anexo 2- Questionário Sociodemográfico

Anexo 3- Guião da Entrevista Semiestruturada

Introdução

A entrada das crianças no mundo da **escrita** começa cedo, por meio do contacto com textos e atividades informais, ajudando-as a entender que ler e escrever são formas de comunicação (Alves Martins, 2019). A evolução da escrita é gradual, passando por diferentes fases na aquisição do sistema de escrita alfabética (Dutra, 2020). O mesmo sucede para a leitura que, tendo como finalidade a compreensão do que está escrito, exige reconhecimento de palavras e entendimento das mensagens (Alves Martins, 2019). Um ambiente rico em interação com a linguagem escrita e o envolvimento familiar são essenciais para promover ambas as competências (Mata, 2008).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo essencial no desenvolvimento de qualquer aluno, sendo a educação um dos pilares para o acesso ao conhecimento e à participação ativa na sociedade. No entanto, esse processo pode ser desafiador, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem. A inclusão de *todas* as crianças no sistema educativo, que deve promover o seu direito de plena participação não só nas atividades, mas também na determinação do seu percurso e desenvolvimento, requer adaptações curriculares que respondam às necessidades específicas dos estudantes (Leite, 2010; Gonçalves, 2012), e os professores devem ajustar métodos e estratégias às características individuais dos alunos (Henrique, 2011). Apesar de a inclusão de alunos com Necessidades Específicas estar prevista na lei, é crucial que os professores conheçam as especificidades de cada aluno e saibam como promover a sua integração e bem-estar (Oliveira, 2009).

Neste contexto, o presente estudo visa conhecer as práticas pedagógicas no ensino e avaliação da leitura e escrita utilizadas pelos professores nos 1º e 2º anos do 1º ciclo do EB em crianças com e sem necessidades específicas. A estrutura do trabalho está organizada em seis partes. O primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico da temática, abordando conceitos essenciais relacionados com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as dificuldades que podem surgir. As práticas pedagógicas, a inclusão e a formação dos professores, surgem de modo a evidenciar a importância de um ensino adaptado às necessidades de todos os alunos. O segundo capítulo aborda a problemática, detalhando os objetivos do estudo. O capítulo seguinte descreve o método, incluindo a estrutura do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados. A apresentação dos resultados é feita no quarto capítulo, seguida pela discussão desses mesmos resultados no capítulo seguinte. Por fim, o

sexto capítulo contém as considerações finais, onde se reflete sobre as principais conclusões do estudo, assim como suas limitações e sugestões para futuras investigações.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. LINGUAGEM ESCRITA

1.1. Sistema Alfabético de Escrita

O princípio alfabético refere-se à compreensão de que as letras e grupos de letras representam os sons da fala (fonemas) de maneira sistemática e previsível. Este conceito é fundamental para a alfabetização, pois permite que as crianças compreendam a relação entre os sons da linguagem oral e sua representação gráfica na escrita (Scherer, 2020).

O alfabeto tem como objetivo transpor para a escrita as unidades fonológicas de maneira segmentada, ou seja, cada som da língua é representado por um símbolo gráfico correspondente. O português europeu demonstra uma tendência para a transparência fonémica, particularmente no domínio das consoantes, onde as regras de correspondência entre som e grafia são regulares e previsíveis (Veloso, 2022).

O conhecimento do princípio alfabético durante a aprendizagem traz benefícios significativos para o desenvolvimento da escrita e leitura, pois permite que os alunos compreendam a estrutura da linguagem escrita e a relação entre sons e letras (Scherer, 2020).

1.1.2 Português Europeu

Quanto à transparência e opacidade, o português é classificado como uma ortografia intermédia ou semi-transparente (Martins, 2019). A transparência fonémica refere-se ao sistema de escrita onde a correspondência grafema-fonema é direta e previsível, o que torna a aprendizagem mais simples. Ao contrário da opacidade fonémica que se refere à correspondência menos direta que existe entre os grafemas e fonemas, tornando a aprendizagem da mesma mais difícil (Veloso, 2022).

O sistema alfabético português apresenta regularidade nas consoantes. As relações entre fonemas e grafemas no que diz respeito às consoantes são geralmente sistemáticas e previsíveis, há uma correspondência biunívoca, ou seja, cada fonema consonântico corresponde a um único grafema como os fonemas /p/, /t/, /f/, /v/, /b/ e /d/. (Alves Martins, 2019; Veloso, 2022).

Há casos onde ocorre alguma irregularidade como nas vogais <a>, <e> e <o> e as consoantes <c>, <g>, <s>, <x>, <z> correspondendo cada uma delas a mais do que um fonema. Os dígrafos como <ss>, <rr>, <ch>, <lh>, <nh> também são casos a ter em conta, porque existe variabilidade consoante a posição, tal como a letra <h> (Alves Martins, 2019) Quando há

variação, como no caso do grafema <c>, que pode ser lido como [k] ou [s], essa variação é geralmente previsível a partir do contexto (Veloso, 2022).

1.2. Conhecimentos Prévios para a Aprendizagem

1.2.1. Conceções Precoces Sobre a Escrita

Não só no jardim de infância, mas também as famílias desempenham um papel muito importante nessa construção do projeto, através das oportunidades que lhe são fornecidas. O interesse pela linguagem tem uma influência muito significativa pelas experiências de valor, com qualidade e a frequência com que acontecem (Alves Martins, 2019). Para que a criança consiga adquirir a leitura é importante proporcionar-lhe oportunidades para experimentar, ter contacto, observar e posteriormente tentar e encontrar as suas próprias estratégias. Para que o ambiente esteja pronto para que a criança tenha contacto com a leitura e escrita é importante que os contextos sejam significativos e funcionais, ou seja, precisam de ser espaços onde a criança possa explorar e não tenha medo de falhar, deve ser um ambiente onde a criança sinta tanto prazer como satisfação na atividade (Mata, 2008).

As crianças estão expostas à escrita desde muito cedo e, por isso, desde então que manifestam conhecer alguns aspetos da escrita. Por exemplo, quando a criança faz a garatuja, que consistem em “traços típicos do tipo de escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita” (Ferreiro e Teberosky, 1979/2005, p. 241). É possível que a mesma já apresente algumas características da escrita, mesmo que não seja possível identificar letras (Treiman, 2022). Com o conhecimento do nome das letras, existe uma maior probabilidade que a criança consiga produzir formas ortográficas de palavras, para além disso, é exetável que a criança tenha alguma facilidade em identificar as palavras que começam pela letra do seu nome (Treiman, 2022).

Para perceber como as crianças aprendem a ler e escrever é importante ter em conta o conteúdo, o objetivo e a forma como aprendem (Aguiar & Mata, 2022). Só o ambiente não é suficiente e a criança precisa de ter um papel ativo. As interações em contexto fazem com que a criança apresente vontade de imitar e interesse por desenvolver a leitura e escrita. A criança para demonstrar o interesse anteriormente explicado precisa de compreender a funcionalidade da escrita, daí a importância de os educadores darem oportunidade à criança e promoverem diversos tipos de texto escrito (Castro, 2019).

A literacia emergente, conhecimento precoce e tentativa por parte das crianças de ler e escrever, ocorre desde que a criança começa nas explorações dos materiais, até à tentativa de

representar a escrita. Assim, a educação pré-escolar tem um papel importante para a educação da criança, pois estas começam desde cedo a contactar com letras, grafismos e outras competências importantes para a entrada no primeiro ciclo (Aguiar & Mata, 2022).

A escrita inventada, ou seja, as tentativas que as crianças fazem para representar na escrita os sons que ouvem, demonstra que as mesmas apresentam interesse pela escrita. Este interesse e esta competência são importantes para que as crianças desenvolvam a capacidade de descodificar o princípio alfabético (Alves Martins, 2019; Castro, 2019).

1.2.2 Conceções Precoces a Nível da Leitura

A leitura constitui uma das competências académicas mais importantes, sendo considerada a base para todas as aprendizagens escolares ao longo da vida das pessoas (Trindade, 2023).

Antes de aprender a ler a criança já possui, muitas vezes, conhecimentos fonológicos de palavras e dos seus significados. No decurso da aprendizagem da leitura é expectável que a criança associe os grafemas aos sons, associações essas que se consolidam ao longo do processo de aprendizagem (Alves Martins, 2019).

Para ajudar as crianças a ler e escrever palavras é necessário que haja um conhecimento entre as correspondências de fonemas e grafemas, para isso, é mais eficaz se o professor compreender as razões que estão na origem do erro (Treiman, 2022).

O processo de aprendizagem da leitura é complexo e abrange aspetos físicos, cognitivos, sociais, culturais (Salles & Parente, 2002) e motivacionais (Mata et al., 2009). Diversos estudiosos, ao longo do tempo, tentaram defini-la considerando várias perspetivas, ora destacando as palavras e os seus significados, ora enfatizando a capacidade cognitiva dos leitores e a sua habilidade para extrair informações durante a interação com o texto.

1.2.2. Consciência Fonológica

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística muito importante no desenvolvimento da leitura e escrita consistindo na capacidade de refletir e manipular os sons da língua, sendo fundamental para o processo de aquisição da leitura e escrita (Scherer, 2020; Silva, 1997). Esta capacidade não é inata e precisa de treino no processo de aprendizagem (Silva, 1997). Esta competência favorece a aprendizagem inicial da leitura e escrita (Silva, 1997; Scherer, 2020; Marques, 2024).

A consciência fonológica divide-se entre consciência silábica, intra-silábica e fonémica. A consciência silábica é a capacidade da criança dividir silabicamente as palavras e com as sílabas conseguir formar novas palavras. A consciência intra-silábica é a capacidade de a criança conseguir realizar aliteraões e rimas com as palavras. Por fim, a consciência fonémica refere-se à capacidade de segmentar palavras e sílabas em fonemas, esta competência é fundamental para a relação grafema-fonema (Scherer, 2020).

O nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar no primeiro ano escolar é um indicador crucial de seu desempenho futuro na leitura. Crianças com maior consciência fonológica tendem a se destacar como melhores leitores, enquanto aquelas com desenvolvimento frágil nessa área podem enfrentar dificuldades na aprendizagem (Gaiolas & Martins, 2017; Marques, 2024).

Para além da consciência fonológica, a compreensão dos fonemas e posteriormente a representação dos mesmos em grafemas é uma componente de extrema importância para a aprendizagem da escrita. Em seguida, a capacidade da criança conseguir manipular os morfemas leva a que a mesma tenha uma consciência da formação das palavras, denominada consciência morfológica e por fim, a consciência sintática, em que a criança consegue alterar a estrutura gramatical e assim evoluir na escrita (Gaiolas & Martins, 2017).

Os professores e educadores devem considerar a importância de integrar atividades que estimulem a consciência fonológica nas suas práticas pedagógica, esta competência pode facilitar significativamente o sucesso na leitura e escrita (Marques, 2024).

2. APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A entrada do mundo da escrita acontece desde que as crianças são pequenas. Quando começam a ter contacto com os textos escritos e participam em atividades informais que envolvem a leitura e escrita, aprendendo que a leitura e escrita são maneiras de comunicar e começam então a construir um significado para esta competência. Esse significado faz as crianças entenderem que ler e escrever têm diversas funções através de experiências do quotidiano. Esta apropriação acontece através da interação que a mesma tem e é assim que desenvolvem o projeto leitor-escritor, desejando aprender a ler e escrever dando um significado a esta aprendizagem (Alves Martins, 2019).

A leitura de histórias tem uma influência diretamente positiva é destacado como essencial para a aprendizagem da leitura. O ato de ouvir uma história permite à criança familiarizar-se com a linguagem escrita (Alves Martins, 2019). O desenvolvimento da escrita segue um

percurso evolutivo, com as crianças passando por diferentes fases no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética (Dutra, 2020).

A fase pré-fonológica onde a criança passa pela fase icônica, garatuja, pré-silábica. A fase icônica onde o desenho é o meio de comunicação, garatuja onde começam a imitar a escrita com rabiscos e por fim, a fase pré-silábica onde entendem que a escrita é composta por letras, mas sem a associação das mesmas a sons. A fase fonológica composta por três fases, entre elas a fase silábica, silábico-alfabética e alfabética. A fase silábica onde a criança representa as palavras em sílabas. A fase silábico-alfabética onde a criança representa fonemas com uma só letra e começa a identificação entre vogais e consoantes. Por fim, a fase alfabética onde a criança regista todos os sons, mesmo que por vezes utilizem a grafia incorreta (Ferreiro & Teberosky, 1980; Alves Martins & Silva, 1999; Dutra, 2020).

3. APRENDIZAGEM DA LEITURA

A leitura tem diferentes interpretações, uns definem como a habilidade de decifrar palavras, enquanto outros a associam à compreensão do significado ou à aplicação de raciocínio no processo (Marques, 2024). O conhecimento metalinguístico leva a criança a perceber mais sobre a fonologia, sintaxe e morfologia das palavras, pois anteriormente as crianças usam a linguagem oral para que possam comunicar (Gaiolas & Martins, 2017).

A leitura é essencialmente a compreensão do que está escrito, um processo que envolve várias capacidades e conhecimentos, essa ideia de leitura como um processo de descodificação e compreensão (Sim-Sim, 2009). Para ser possível retirar o que está escrito nas frases ou textos é necessário que a criança tenha a capacidade de reconhecer as palavras escritas e posteriormente, compreender a mensagem que a mesma transmite (Alves Martins, 2019).

O ambiente de aprendizagem deve oferecer diversas oportunidades para que a criança interaja com palavras escritas, o que a motivará a tentar reproduzir o que observa. No início do processo de aprendizagem, é fundamental considerar as particularidades de cada criança, como seus interesses e o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Além disso, é essencial que a família esteja envolvida, garantindo maior regularidade e continuidade no incentivo às práticas de leitura e escrita (Mata, 2008).

O desempenho na leitura das palavras é melhor quando se tratam de palavras frequentes em detrimento das pouco frequentes, pois as crianças utilizam a via lexical para as palavras mais frequentes. A criança desde cedo demonstra sensibilidade às unidades orais, ou seja, a consciência linguística, mas para que isto seja possível, é necessário que a criança desenvolva

consciência metalinguística que é a capacidade de identificar e manipular as unidades linguísticas (Simões, 2015).

A leitura deve ser avaliada consoante o nível de escolaridade, no final do segundo ano é expectável que a criança seja capaz de realizar leitura de palavras isoladas e leitura de pequenos textos. No final do quarto ano de escolaridade a criança para além da leitura de palavras isoladas mais complexas, dever ser bem-sucedida na leitura de textos com extensão variada e de diferentes tipologias (Sim-Sim & Viana, 2007).

3.1. Descodificação

A descodificação é considerada um componente essencial no ato de ler, envolve o reconhecimento e a identificação de palavras e permite aceder, posteriormente, ao significado. Este processo é central para a leitura, pois implica reconhecer as letras e compreender que elas representam os sons da língua. O reconhecimento de palavras é visto como um objetivo importante no ensino da leitura. A criança precisa de ser rápida a identificar palavras, e quanto mais rápida for, mais fluente se torna e assim, consegue compreender mais rápido o conteúdo do que lê (Sim-Sim & Viana, 2007).

Ao passo que a aquisição da linguagem acontece naturalmente através do contacto com o ambiente social, a aprendizagem da leitura requer instrução formal, pois para conseguir ler é necessário aceder ao significado a partir de símbolos impressos (Simões, 2015). A maneira como lemos e compreendemos um texto depende de diversos fatores, como o interesse, a fluência e a forma como mobilizamos os conhecimentos prévios sobre o tema, o que facilita a compreensão do que está sendo lido. As estratégias de leitura que adotamos são influenciadas por esses fatores e incluem técnicas como a organização da informação e a antecipação do conteúdo (Mata, 2008).

3.2. Fluência Leitora

A fluência leitora é caracterizada por três elementos principais: precisão na descodificação, velocidade de leitura e uso adequado das características prosódicas, como expressividade e ritmo. Quando mais a criança treina a leitura, maior a probabilidade de se tornar leitor fluente e assim, a criança terá mais capacidade de compreender o conteúdo dos textos (Marques, 2024).

A avaliação da fluência realiza-se através das palavras lidas por minuto, a criança pode ser avaliada através da leitura de listas de pseudopalavras, leitura de listas de palavras aleatórias e leitura de palavras em texto, consoante a necessidade e o objetivo da avaliação. A avaliação

através da leitura de listas de pseudopalavras avalia a eficácia na decodificação, a leitura de listas de palavras aleatórias mede a eficácia na identificação lexical. Por fim, quando o objetivo é decodificar, identificar lexicalmente e compreensão sintática no contexto é utilizada a leitura de palavras em texto (Marques, 2024).

3.3 Compreensão Leitora

A compreensão leitora é a capacidade de entender a mensagem de um texto. Para que a criança consiga compreender o que está a ler são necessárias três dimensões entre elas as funções mentais superiores, aspetos linguísticos e decodificação de palavras. As funções mentais superiores são a capacidade de realizar inferências para a compreensão do texto, tendo em conta a sua estrutura, para isso quanto mais familiar for o género textual melhor será a compreensão por parte da criança. Os aspetos linguísticos, ou seja, o processamento sintático, a memória de trabalho e o vocabulário trazem à criança uma melhor compreensão do texto lido. Por fim, é necessário ter em conta que quanto mais rápida for a identificação das palavras melhor a compreensão das mesmas e, por consequência, do texto (Alves Martins, 2019).

3.4 Modelos de Aprendizagem da Leitura

De acordo com Alves Martins e Niza (2014) os modelos de aprendizagem da leitura dividem-se em modelo ascendente, descendente e interativo.

Os modelos ascendentes começam no ensino da letra, as crianças fazem progressão da sílaba, formam palavras e posteriormente frases (Alves Martins & Niza, 2014; Trindade, 2023). Este modelo é baseado na decodificação, onde as crianças precisam de conhecer as letras e o som das mesmas para que consigam realizar uma correspondência grafo-fonética (Alves Martins & Niza, 2014).

Os modelos descendentes têm por base o reconhecimento da palavra, onde a criança dá significado à frase ou textos e o ensino através do modelo descendente ocorre em oposição ao modelo ascendente onde o foco é o texto, depois a frase e por fim a palavra. (Alves Martins & Niza, 2014; Trindade, 2023).

Os modelos interativos são um método de ensino onde se ensina a criança com base no modelo ascendente e no descendente. Quando a criança está a ler, o reconhecimento das palavras depende da familiaridade que a palavra apresenta, ou seja, quando a criança reconhece a palavra, realiza uma leitura visual, ao contrário de palavras que não são familiares e por isso, a criança utiliza a correspondências grafo-fonológicas para decodificar a palavra (Alves Martins & Niza,

2014). No modelo interativo são utilizadas estruturas do modelo ascendente como a “identificação, reconhecimento dos grafemas e a sua conversão em fonemas” com estruturas do modelo descendente a “compreensão, formulação de hipóteses e predições” encontram-se relacionadas (Trindade, 2023).

O modelo de Ehri, caracteriza-se como modelo interativo, pressupõe que a criança para aprender a ler e escrever tem de saber as letras e o som respectivos a cada uma. A leitura das palavras tem quatro fases sendo estas a fase pré-alfabética, fase parcialmente alfabética, fase plenamente alfabética e a fase alfabética consolidada. Na fase pré-alfabética as crianças dependem do contexto em que a palavra está escrita. A fase parcialmente alfabética corresponde à fase em que a criança já conhece algumas letras e utiliza esse conhecimento para ler palavras, continua a depender do contexto para o fazer, ainda apresenta algumas dificuldades entre a correspondência da letra e do som e nos casos de leitura ou palavras irregulares. Na fase plenamente alfabética as crianças já têm um conhecimento das letras e dos sons, permitindo assim que as mesmas consigam descodificar palavras, a leitura pode apresentar-se lenta inicialmente, mas com o passar do tempo a mesma vai aumentando a velocidade de leitura. Também é nesta fase que as crianças memorizam mais palavras, desenvolvem a competência de ler novas palavras por analogia a palavras já reconhecidas e memorizadas, ou palavras que sejam parecidas a nível fonológico. A fase alfabética consolidada é considerada a fase onde a criança consolida a relação entre a letra e o som da mesma. A criança memoriza mais palavras e percebe que existem famílias de palavras e assim, a descodificação da mesma torna-se mais simples, esta fase também é onde a criança consegue ler através da descodificação grafo-fonémica e através de morfemas em vez da identificação da letra e do som, como nas fases anteriores (Alves Martins, 2019).

A autora Ehri (2005) distingue quatro estratégias utilizadas para a leitura são estas a descodificação, analogia, antecipação e leitura visual. A descodificação é utilizada pela criança quando a mesma faz uma correspondência grafema-fonema, ou seja, a mesma vai adicionando os sons das letras até formar uma palavra. A analogia consiste em utilizar as letras ou conjuntos de letras que estejam presentes em palavras que a mesma conhece e assim ler palavras que não conhece. A antecipação em que a criança recorre ao contexto, imagem ou letra inicial para antecipar a palavra. A leitura visual é utilizada quando a criança já conhece a palavra na forma escrita e assim reconhece a forma de ler e o significado que a palavra tem. Em suma, as palavras que a criança já conhece utiliza a leitura visual, ao contrário da descodificação, analogia e

antecipação que são utilizadas pela criança para palavras que a mesma não conhece (Alves Martins, 2019).

4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – DA LEITURA E ESCRITA

“As dificuldades de aprendizagem significam distúrbios em processos psicológicos básicos, envolvendo o entendimento da linguagem, falada ou escrita, e pode se manifestar através de aptidões para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou mesmo em realizar os mais simples cálculos matemáticos.” (Corrêa *et. al*, 2019).

De acordo com Corrêa et al., (2019) as dificuldades de aprendizagem podem ser dificuldade em manter a atenção, seguir instruções, imaturidade social, dificuldade em manter uma conversa, distração, inflexibilidade, dificuldade em planejar e organizar e em controlar os impulsos. Segundo o autor as mais comuns em contexto escolar são a dislexia, discalculia, disortografia, transtorno de hiperatividade e déficit de atenção e disgrafia.

A escola tem um papel crucial no desenvolvimento intelectual e social das crianças, especialmente no contexto das dificuldades de aprendizagem. O autor Vygotsky explica que a escola é vista como um espaço de construção não apenas de conhecimento, mas também de valores e afetividade. A aprendizagem é um processo que começa antes mesmo da entrada na escola, com as interações iniciais da criança com o mundo ao seu redor (Corrêa *et. al*, 2019).

As dificuldades de aprendizagem não são exclusivamente responsabilidade da escola. Esses desafios devem ser analisados no contexto mais amplo da vida da criança, incluindo o ambiente familiar e as situações externas que podem influenciar o seu desempenho. O papel da escola e dos profissionais da educação é considerado crucial para ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem, pois a escola para além de ter a função de transmitir conhecimento deve apoiar o desenvolvimento da confiança e da autoestima das crianças (Corrêa *et. al*, 2019).

A leitura e escrita são indissociáveis, sendo que, os alunos que se apresentam mais competentes na leitura, vão ter mais facilidade na escrita, ao contrário dos alunos que apresentam mais dificuldades numa das áreas, porque um aluno que tem mais dificuldades na leitura, vai ser um aluno com algumas dificuldades na escrita, com maior probabilidade (Gaiolas & Martins, 2017). Os erros de leitura permitem analisar a estratégia que a criança utiliza para ler, para compreender e conseguir ajudar a criança pelo que é necessário que se realizem provas de leitura isolada para que a avaliação não possa sofrer de interferência do contexto (Simões, 2015).

As dificuldades na leitura e escrita são uma queixa comum no ambiente escolar, perceber as dificuldades cognitivas associadas a essas dificuldades é essencial para o desenvolvimento de modelos teóricos que identifiquem as várias competências necessárias para uma leitura e escrita eficazes, permitindo diagnósticos e intervenções mais precisas. As habilidades de leitura e escrita têm uma relação significativa com as competências fonológicas, como a percepção, discriminação e armazenamento de informação fonológica (Capovilla, Capovilla & Suiter, 2004).

A desatenção, falta de motivação, baixa autoestima são dificuldades comuns nas escolas, tal como a falta de acompanhamento em casa, que podem estar na base das dificuldades de leitura e escrita. É necessário um maior envolvimento de todas as partes envolvidas no processo educacional e o apoio parental ativo promovendo interesse pela leitura e escrita (Júnior *et al.*, 2023).

Considerando essa questão, é evidente que o papel do professor, por si só, não é suficiente para motivar o aluno. Manter a motivação para a leitura em sala de aula é crucial para o desenvolvimento dos alunos. Este é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, que lidam com uma carga horária e planeamento focados apenas no essencial. É fundamental que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, expressando suas opiniões, enquanto o professor observa as dificuldades individuais de cada estudante e busca formas de promover a aprendizagem de maneira colaborativa, para que o professor não seja o único responsável pelo sucesso educacional (Júnior *et al.*, 2023).

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.1. Métodos de Ensino da Leitura e Escrita

Existem diversos métodos que podem ser utilizados para a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como o Método Sintético caracterizado como uma aprendizagem gradual, iniciando-se pela letra e, posteriormente, as sílabas, a palavra, as frases e o texto. Ainda dentro do método sintético, existem dois métodos, o alfabético e o fônico. O método sintético alfabético desenvolve-se pela aprendizagem inicial das letras, já o método sintético fônico caracteriza-se pela aprendizagem inicial do som das letras (Lopes *et al.*, 2014).

A criança inicia o estudo das vogais, ditongos, consoantes e assim, chega à sílaba a partir da qual é possível formar as palavras. Por fim, as crianças conseguem aceder à leitura de frases. (Cruz, 1993) Este método parte da letra para a sílaba, para palavra e só depois a frase e texto.

A complexidade é gradual (Fernandes, 2016). Não há lugar à descoberta por parte do aluno, todos aprendem ao mesmo tempo (Cruz, 1993)

O Método Analítico ou Global, parte da palavra no seu todo para as partes constituintes (Cruz, 1993). Existem outros métodos que pertencem ao método, como por exemplo, o método natural onde as crianças escrevem frases e, posteriormente, trabalha-se as frases que as crianças escreveram, colocando assim a criança como o centro da aprendizagem e ativa na própria aprendizagem (Fernandes, 2016). O Método Natural, baseado nas experiências de vida de cada criança e da relação com os pares. O processo pedagógico é que cada criança deve seguir o seu ritmo, baseado nos seus interesses, onde o desenvolvimento é progressivo, este método de ensino não utiliza manuais escolares. A experiência é a base de toda a aprendizagem, integrada numa dinâmica de grupo, onde a criança participa, a prática tem na base a dimensão social (Cruz, 1993)

O método das 28 palavras, apesar de não deixar de ser um método fónico (Lopes et al., 2014) é conhecido por analisar e trabalhar as palavras por uma ordem (Fernandes, 2016).

5.2 Princípios para um ensino eficaz

Os autores enfatizam a importância de um "ensino da leitura e da escrita baseado em evidências", ou seja, fundamentado em conhecimentos científicos validados empiricamente. Esse tipo de ensino permite aos professores aplicar estratégias comprovadamente eficazes, aumentando a probabilidade de sucesso dos alunos. Embora o conhecimento científico seja apenas uma parte da arte de ensinar, é uma base essencial para uma prática pedagógica mais eficaz (Costa et al., 2022).

Além disso, encoraja os educadores a adotarem uma atitude científica, baseada em curiosidade, rigor e revisão constante das suas práticas de ensino, de modo a que seja possível melhorar a sua prática e por consequência, melhorar o resultado dos seus alunos. O ensino eficaz da leitura e da escrita, portanto, deve estar intrinsecamente ligado ao conhecimento profundo da estrutura da língua e do sistema de escrita. A importância de políticas educacionais com base em evidências empíricas, para garantir que as práticas pedagógicas sejam otimizadas e possam realmente atender às necessidades dos alunos, promovendo, assim, a inclusão e o sucesso escolar (Costa et al., 2022).

5.2. Práticas de Ensino da Leitura e Escrita

5.2.1. Práticas no Ensino da Escrita

Os educadores utilizam metodologias eficientes que permitam tanto aos alunos repensarem sua escrita quanto aos professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Essa perspectiva ressalta a importância de o professor ter confiança na sua atuação, ser um investigador de sua prática e compreender profundamente os métodos e estratégias que utiliza. O objetivo final é garantir que o professor possa aplicar as técnicas adequadas para promover a aquisição de competências de leitura e escrita entre os alunos. Portanto, o domínio dessas técnicas e a capacidade de adaptá-las conforme necessário são fundamentais para o sucesso pedagógico (Sim-Sim, 2001).

5.2.2. Práticas no Ensino da Leitura

Ao contrário da fala, a leitura e a escrita não são adquiridas apenas por exposição. Elas requerem instrução e prática direcionada, um ponto crucial que sustenta a necessidade de métodos de ensino explícito. Essa abordagem é vista como a mais eficaz para a alfabetização inicial, uma vez que estabelece a relação necessária entre grafemas e fonemas, o que não ocorre de maneira intuitiva para a maioria dos alunos (Costa et al., 2022).

O ensino da leitura deve ser equilibrado, integrando atividades que enfoquem tanto o ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas quanto aquelas voltadas para a compreensão e o significado, como a leitura e a escrita de textos. Essa abordagem combinada é mais eficaz nas primeiras fases da aprendizagem da leitura. Os alunos apresentam um melhor desempenho quando aprendem em ambientes ricos em materiais escritos e participam ativamente de experiências de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que adquirem de forma sistemática o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas (Alves Martins, 2019).

As áreas que se deve ter em conta quando nos referimos ao ensino da leitura devem ser a consciência fonológica, correspondência grafema-fonema, fluência, vocabulário e compreensão. A consciência fonológica, como já referimos anteriormente, pode ser definida como a capacidade de a criança identificar e manipular os sons. Esta competência, a consciência fonológica promove a aprendizagem da leitura. A correspondência grafema-fonema, a capacidade de associar os sons às letras que os representam, o ensino direto e sistemático das correspondências grafema-fonema é mais eficaz para a aprendizagem da leitura, também é importante ter em conta a fluência que é a capacidade de ler com precisão, prosódica e velocidade adequada, esta competência apresenta um impacto na compreensão, o vocabulário, o conjunto de palavras que uma criança é capaz de compreender e utilizar na formação de novas

frases. E por fim, a compreensão, a capacidade de entender a mensagem que o texto transmite (Alves Martins, 2019).

5.2.3 Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita

A avaliação tem como objetivo compreender, analisar e conectar a realidade educacional, sendo sua natureza fundamental para atribuir significado ao que é realmente relevante no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação prioriza o conhecimento e o papel do professor, posicionando o aluno de forma mais passiva nesse contexto. No âmbito pedagógico, a avaliação desempenha um papel crucial, pois fornece dados essenciais sobre o desempenho acadêmico dos alunos e oferece informações importantes que podem contribuir para a melhoria desse desempenho, apoiando o aluno em seu processo de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006).

Embora a avaliação sumativa e a formativa adotem abordagens distintas, ambas devem ser vistas como complementares no processo de promoção do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2021). É essencial que a avaliação leve em consideração o progresso do aluno ao longo do tempo, fundamentando-se na observação e na evolução em diferentes contextos e momentos, considerando suas atitudes, conhecimentos e competências (Cid & Fialho, 2011).

A avaliação formativa tem como principal função apoiar e aprimorar as aprendizagens dos alunos, sendo integrada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Para que essa avaliação seja eficaz, é necessário promover mudanças na dinâmica da sala de aula, na abordagem pedagógica e na participação dos alunos. Estes devem ser incentivados a assumir um papel ativo, contribuindo para a resolução dos problemas propostos pelo professor. A avaliação formativa deve ocorrer continuamente durante o processo de ensino-aprendizagem, pois é uma parte essencial desse processo. O objetivo dessa abordagem é possibilitar que os alunos aprendam de maneira mais eficaz, alcançando uma compreensão mais profunda, por meio da recolha de informações sobre o que já sabem e o que são capazes de fazer (Fernandes, 2021). Além disso, a avaliação formativa oferece diversas vantagens, como o diagnóstico das necessidades dos alunos, a consolidação das aprendizagens, a identificação de dúvidas, a regulação do ensino e a facilitação do processo de aprendizagem. Acompanhando os alunos ao longo de todo o percurso educativo, com o propósito de promover o seu progresso contínuo (Leitão, 2014).

No dia a dia, os professores recolhem informações sobre os alunos e o que eles estão a aprender na sala de aula. Se o professor notar que, durante a realização de um exercício, alguns alunos enfrentam dificuldades, ele procura uma estratégia alternativa para explicar a matéria, de forma a que os alunos consigam completar a tarefa e superar essas dificuldades. As informações recolhidas pelo professor não são usadas como ferramenta de avaliação, mas sim como orientação, fornecida através de feedback, com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno (Fernandes, 2021).

A comunicação entre professores e alunos é fundamental, pois é por meio dessa interação que os alunos recebem as orientações necessárias para avançar nas suas aprendizagens. O feedback, nesse contexto, é um componente essencial da avaliação formativa e deve ser fornecido de maneira clara e precisa, já que desempenha um papel determinante no progresso dos alunos (Fernandes, 2021). Além disso, na avaliação formativa, que é mais informal e reguladora, os alunos têm a oportunidade de rever e ajustar suas respostas, o que contribui para o fortalecimento e a correção contínua de suas aprendizagens ao longo do processo (Leitão, 2014). Os alunos também devem ser incentivados a participar ativamente na avaliação da sua própria aprendizagem, seja por meio da autoavaliação, da avaliação entre pares ou de forma colaborativa com a turma, promovendo uma abordagem mais reflexiva e autónoma (Fernandes, 2021).

As crianças aprimoram o seu raciocínio quando são incentivadas a explicar tanto o processo quanto o resultado de suas ações, pois esse exercício estimula, organiza e esclarece suas ideias e pensamentos (Esteves, 2013). O principal objetivo da avaliação formativa é estruturar a aprendizagem, ajudando os alunos a entender claramente o que precisam aprender ao longo do tempo, a identificar seu progresso em relação aos objetivos de aprendizagem e a perceber o que ainda precisa ser desenvolvido. Além disso, ela permite que os alunos compreendam os esforços necessários para atingir as metas estabelecidas nos documentos curriculares, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz e proporcionando aos professores uma melhor base para o processo de ensino (Fernandes, 2021).

Para evitar possíveis distorções da recolha de informações, é essencial planejar o processo de avaliação de maneira cuidadosa. Este planeamento deve incluir a definição dos participantes, dos objetivos a serem alcançados, dos instrumentos de observação a serem utilizados e, posteriormente, a realização de registos precisos sobre os eventos observados (Cid & Fialho, 2011). Além disso, é crucial diversificar os métodos de recolha dados, sem privilegiar

nenhum em particular, visto que cada método apresenta vantagens e limitações próprias. As práticas avaliativas devem considerar o que se pretende avaliar, de que maneira o processo será realizado e qual a sua finalidade. Assim como nas aprendizagens dos alunos, é necessário refletir sobre o que deve ser aprendido, quando e por que razão deve ser aprendido. Refletir sobre esses aspetos permite integrar de forma mais eficaz as aprendizagens, o ensino e a avaliação, criando um processo mais coerente e harmonioso (Fernandes, 2021).

Uma avaliação bem planeada deve garantir a inclusão de todos os alunos, evitando que aqueles com mais dificuldades se sintam discriminados (Fernandes, 2021). Uma das técnicas essenciais na avaliação formativa é a observação, que permite recolher informações detalhadas sobre o processo de aprendizagem e o contexto em que este ocorre (Cid & Fialho, 2011).

A avaliação normativa é o modelo tradicional de avaliação, fundamentado em uma abordagem psicométrica, com o objetivo de atribuir um valor numérico ao desempenho do aluno. Posteriormente, surgiu a avaliação criterial, a forma como as informações sobre o ensino e a aprendizagem são recolhidas e utilizadas varia conforme o tipo de avaliação adotado (Rosado, 1999). Essas duas formas de avaliação (normativa e criterial) apresentam características distintas. A avaliação normativa foca em medidas objetivas, como as classificações atribuídas aos alunos, e procura identificar o que eles são capazes ou não de realizar. Em contrapartida, a avaliação criterial utiliza critérios específicos que visam não apenas mensurar o desempenho, mas também fornecer um direcionamento para que tanto alunos quanto professores possam aprimorar o processo de aprendizagem e ensino (Fernandes, 2020).

Na avaliação criterial, os objetivos são estabelecidos com base nos aspetos essenciais da avaliação e promover no processo de aprendizagem. As competências, conhecimentos, atitudes e habilidades dos alunos são analisados a partir de critérios previamente definidos. O foco dessa abordagem é garantir que os alunos compreendam o que é fundamental aprender, identifiquem em que estágio se encontram em relação aos objetivos estabelecidos e percebam o que ainda precisam desenvolver para atingir completamente esses objetivos. É importante destacar que o processo de aprendizagem, quando ocorre de maneira interativa e dinâmica no contexto social, tende a ser mais eficaz. Além disso, a regulação da aprendizagem deve ser feita por meio de feedback contínuo, avaliação constante e autoavaliação, para promover um acompanhamento mais preciso e personalizado (Fernandes, 2020).

Enquanto na avaliação normativa, estabelecem-se critérios que comparam as competências e os conhecimentos dos alunos, utilizando uma referência padrão que se fundamenta na atribuição de notas. Por meio desse tipo de avaliação, é possível classificar os alunos de acordo com as notas obtidas, criando uma hierarquia entre eles. A informação que os professores obtêm é usada principalmente para fornecer feedback, de modo a promover o desenvolvimento das aprendizagens, recorrendo a diversas estratégias e materiais diversificados (Fernandes, 2020).

Com base em orientações do Ministério da Educação de Portugal, que consideram a avaliação como uma parte integral e reguladora do currículo, a avaliação deve estar alinhada com objetivos claros e bem definidos, e ser usada para guiar a intervenção pedagógica. Os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objetivos e ter um caráter formativo, ajudando os alunos a identificar tanto os aspetos consolidados quanto os que necessitam de melhorar. A avaliação formativa deve servir como uma ferramenta de motivação e de apoio ao desenvolvimento dos alunos (Viana, 2009).

A avaliação não deve ser vista como um sistema separado do currículo, mas como uma componente integrada. Além da avaliação formativa, é necessário incorporar a avaliação sumativa, que permite uma análise comparativa dos alunos em relação a critérios mais amplos, os professores precisam de conhecer as competências esperadas dos alunos no final do 1.º Ciclo, sendo capazes de avaliar e criar um retrato detalhado das capacidades de cada aluno em diversas competências de leitura, como compreensão, inferências e distinção entre factos e opiniões. Existem descritores específicos, como a capacidade de apreender o sentido global de um texto, realizar inferências, localizar informações específicas, distinguir entre ficção e não ficção, e seguir instruções escritas. Essas competências devem ser desenvolvidas de forma sistemática e avaliadas para que os professores possam ajustar as suas práticas pedagógicas (Viana, 2009).

Por fim, a avaliação da leitura deve focar-se em duas dimensões fundamentais: o reconhecimento de palavras (decifração) e a construção de significado (compreensão), as quais são essenciais para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos (Viana, 2009).

A avaliação da escrita deve ter na base a avaliação da ortografia, é de extrema importância que os professores conheçam os diferentes tipos de escrita e tipologia dos erros para que consigam adequar as estratégias aos alunos, consoante as dificuldades e capacidades que os mesmos apresentam (Lopes et al., 2014).

6. INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O professor na sua formação deve ter como centro da atividade o aluno e o mesmo é responsável pelo sucesso dos alunos. A aprendizagem tanto formal como informal é o que dá corpo à profissão. A aprendizagem formal é onde o sistema educativo tem o foco. A intensificação do trabalho docente retira tempo para que os mesmos se foquem na aprendizagem e ensino, devido às exigências que lhes são impostas. Os professores estão sujeitos a inúmeras pressões tanto sociais como políticas e a inclusão aparece como mais uma tarefa acrescida pois implica fazer um diagnóstico das necessidades, planificar e avaliar (Oliveira, 2009).

Quanto à formação de professores, há um longo caminho a percorrer neste campo para que a profissão possa ser exercida com mais segurança e responder às questões que a escola inclusiva pode levantar. A formação parece ser insuficiente porque os professores sentem dificuldades na prática pedagógica e na gestão de sala com a presença de crianças com Necessidades Específicas, é necessário aprofundar o conhecimento do tema (Oliveira, 2009).

A escola é responsável por encontrar um modelo que mais se adequa à sua realidade tendo sempre como base as orientações do Ministério da Educação. A formação de professores deve ser contínua, para que cada um possa trabalhar no seu próprio desenvolvimento profissional, integrar teoria e prática, estar em concordância entre o processo de desenvolvimento pessoal e organizacional, a formação inclusiva requer integração de recursos pedagógicos, didáticos e académicos. Os professores devem saber analisar o ambiente de ensino e aprendizagem para realizar propostas pedagógicas onde estejam presentes as diferenças entre alunos, os ritmos de aprendizagem que cada um apresenta e ser agente do processo devendo sempre avaliar o produto e a evolução de cada um (Oliveira, 2009).

A formação contínua tem de ser vista como o complemento para o desenvolvimento de competências que acrescentam à experiência de cada professor para que possam ser cada vez melhores no exercício da sua função (Oliveira, 2009). O professor deve ainda ter a capacidade de lidar com um grupo heterogéneo, trabalhar em coordenação com os restantes membros para que cada aluno tenha a possibilidade de ter um apoio especializado para preparar o trabalho em sala (Oliveira, 2009). Os professores referem a inclusão como um ponto fulcral, mas fazem a ressalva que depende do grau da dificuldade, mas a norma é que os alunos ganham com esta integração. No entanto é referido pelo autor que não é suficiente esta aceitação para que seja dada uma resposta adequada às necessidades, pois esta resposta tem como base principal o currículo (Leite, 2010).

A gestão do currículo exige que haja um conhecimento do ponto de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, conhecimento das competências e desenvolver e as competências a atingir. Para alguns alunos, na realidade, não são suficientes. Para realizar este planeamento e gestão do currículo não nos podemos esquecer que o mesmo deve ser abrangente, dinâmico, individual e relativo. Pois precisa de responder às necessidades sejam estas de caráter temporário ou permanente, mudanças que possam ocorrer no percurso, que cada resposta é individualizada e não a grupos de alunos e a definição das necessidades pode mudar consoante a perspetiva, objetivos, estrutura e modo como a avaliação é feita (Leite, 2010).

Os critérios pedagógicos para a diferenciação dividem-se em três grupos: os alunos que têm dificuldades físicas e sensoriais, alunos com dificuldades de aprendizagem e por últimos alunos que apresentam problemas de comportamento e emocionais (Gonçalves, 2012). Os currículos precisam de ser adequados a cada criança, que seja realizado para satisfazer as necessidades da criança. A escola tem alguma flexibilidade para fazer escolhas próprias tendo em conta a resposta que consegue dar e as necessidades que a mesma possa apresentar. Os currículos devem ser claros e estruturados, apresentar uma diretriz de planeamento organizacional e onde sejam abordadas várias metodologias e abordagens. A clareza e acessibilidade do currículo dita o sucesso e apresenta-se como o primeiro passo para que o mesmo seja implementado. Como o ensino regular apresenta disciplinas que têm uma área de aprendizagem muito extensa, o objetivo é que sejam escolhidos tópicos para evitar sobrecarga e para que no futuro o aluno consiga utilizar o que aprendeu, ou seja, a mesma deve ter uma utilidade prática (Brennan, 1985).

A abordagem utilizada deve ser baseada em abordagens práticas e que o material utilizado seja concreto e útil, deve ter por base resolução de problemas, exploração de várias estratégias, a aprendizagem deve ter por base a cooperação, o poder de argumentação entre professores e alunos e por fim, o desenvolvimento de competências e a necessidade em manter um equilíbrio controlado entre as competências e a aprendizagem. Não é correto fornecer um currículo concreto para todas as áreas da educação especial, os professores devem ser flexíveis e criativos, são os mesmos que podem ser agentes de mudança dentro da sua própria sala de aula, pois podem ter diferentes patologias dentro da mesma sala e é necessário que consigam dar uma resposta a todos, pois as crianças com deficiência não são um grupo homogêneo pois apresentam bastante diversidade entre as crianças (Brennan, 1985).

De acordo com o autor Leite (2010) os profissionais que trabalham nas escolas não levantam dúvidas sobre os princípios da escola inclusiva, mas referem que a integração é uma mais valia, porque o desenvolvimento dos alunos vai ser maior quando ajudados pelos pares. Para os outros colegas, aprendem a lidar com a diferença e a respeitá-la. A resposta inexistente ou inadequada do currículo adaptado para os alunos, leva a insucesso tanto dos alunos como da escola e por fim, o insucesso da inclusão. O professor tem de assumir esse papel de decisão curricular e que este seja um gestor do mesmo durante o implemento do mesmo, para isso precisa de conhecer e analisar as propostas para que possa construir um projeto estratégico de intervenção. A resposta dada às necessidades educativas são relativas ao planeamento e gestão curricular porque a finalidade do sistema educativo (Projeto Educativo Nacional) é desenvolver Projetos Educativos de escolas e posteriormente refletir-se no programa educativo individual, este deve ser refletido no currículo específicos individuais e na adequação curricular individual.

6.1 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Para implementar a diferenciação pedagógica, é imprescindível que o processo educacional e a organização da sala de aula sejam repensados. O objetivo é evitar que todos os alunos precisem aprender no mesmo ritmo e da mesma maneira, reconhecendo que, embora seja importante seguir o currículo, os professores têm a flexibilidade e a responsabilidade de ajustar os métodos e as estratégias de ensino conforme as necessidades dos alunos (Henrique, 2011).

Assim, para garantir o sucesso de todos os alunos, é fundamental considerar as diferentes características e necessidades de cada um, adaptando e diversificando os materiais com o objetivo de promover o seu sucesso (Henrique, 2011). A diferenciação requer, ainda, a priorização dos casos mais urgentes, estabelecendo metas que sejam alcançáveis. Não é viável que o professor atenda, simultaneamente, a todas as dificuldades de cada aluno ou a todas as necessidades dos alunos com dificuldades (Ferraz, 1994).

Para que o professor possa dedicar mais atenção aos alunos com dificuldades, é essencial que ele disponibilize material autocorretivo para a turma, permitindo que, enquanto os alunos realizam as atividades de forma independente, ele se concentre naqueles que necessitam de mais apoio. Contudo, o material por si só não é suficiente, muitas vezes, é necessário que a sala de aula esteja organizada com regras bem estabelecidas (Ferraz, 1994). Como os alunos apresentam dificuldades distintas e não aprendem no mesmo ritmo nem de forma igual, é fundamental ajustar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada

um, considerando suas características e competências. Para implementar essa diferenciação, o professor deve conhecer profundamente seus alunos e dominar diversas estratégias de ensino (Santos, 2009).

A diferenciação pedagógica representa uma abordagem que leva em consideração as particularidades de cada aluno e pode se manifestar em diversos contextos, não se restringindo apenas à interação entre professor e aluno (Santos, 2009). O desenvolvimento curricular para alunos com Necessidades específicas, deve ser adaptado às necessidades individuais dos alunos, a construção envolve colaboração entre órgãos administrativos, professores e com base nas políticas nacionais. Os principais aspectos do currículo inclusivo incluem a relevância e significado, onde os conteúdos devem considerar a experiência e características dos alunos, tornando as aprendizagens significativas, devem ter haver um equilíbrio entre teoria e prática, permitindo mudanças conforme o contexto escolar e as necessidades dos alunos, o currículo deve ser amplo e realista, envolvendo colaboração entre todos os intervenientes e sendo viável no contexto escolar e por fim, deve ser diferenciado e progressivo, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos. O currículo deve ser adaptando às características do contexto e aos ritmos individuais dos alunos. Esse processo é progressivo e envolve a autonomia do professor (Marcelino, 2009).

Para responder às necessidades é necessário aceitar e adaptar práticas pedagógicas para a diversidade dos alunos, implementar adaptações flexíveis conforme necessário. Os professores devem ter em conta, quando existe a necessidade de realizar adequações curriculares, ou seja, modificar tarefas e objetivos, que beneficie todos os alunos e não apenas os com Necessidades Específicas. Essas adequações visam aumentar a participação de todos em sala de aula e devem ser elaboradas com a colaboração de pais e profissionais. O trabalho em equipa e parcerias entre os alunos é benéfico porque envolve decisões conjuntas, planeamento, definição de estratégias, avaliação e ensino, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Marcelino, 2009).

Os professores necessitam de apoio para aprimorar suas práticas pedagógicas com alunos que apresentam Necessidades Específicas, especialmente no que diz respeito à compreensão das deficiências, à comunicação e às interações interpessoais. É fundamental que o docente desenvolva estratégias adequadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de modo que suas decisões, tanto em relação à turma como aos alunos com necessidades, é importante que os docentes considerem aspectos como a adaptação de metodologias, o ensino

individualizado, a promoção da interação e colaboração entre os alunos, visando o aumento da autonomia, a valorização dos sucessos, o que favorece a resolução de problemas, e a criação de um ambiente positivo, no qual a aprendizagem ocorra de forma tranquila, com aceitação do erro. Além disso, é essencial que o professor tenha expectativas positivas em relação ao aprendizado dos alunos (Marcelino, 2009).

7. NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Segundo a Organização Mundial de Saúde em 1989 a deficiência é “qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica que só se pode determinar se a pessoa apresenta uma desvantagem (handicap) por comparação com o outro, sendo por isso, um fenómeno social. “ (pág.?) (Gonçalves, 2012).

Os dois documentos que se tornaram um marco da educação inclusiva são: “Education for Handicapped Children Act” publicado em 1975 que preconiza que jovens com deficiência tenham os mesmos direitos à educação em escolas públicas e direito a apoios que respondam às suas necessidades especiais. O segundo documento Warnock Report publicado em 1978 que dá às escolas a responsabilidade de dar respostas a alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou caso essa escola não consiga dar essa resposta, tem de ajudar a encontrar a resposta mais adequada para aquela situação em concreto (Oliveira, 2009).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990 houve a confirmação que o direito à educação, sucesso e aprendizagem é universal. Em 1994 a conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi realizada, em Salamanca, onde foi alargado o conceito de Necessidades Educativas Especiais para crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem (Oliveira, 2009).

Em 1994 a Declaração de Salamanca preconiza a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, responsabilizando as escolas em proporcionar aos alunos condições, materiais e espaços adequados às necessidades para que haja uma integração na escola e posteriormente na sociedade. A escola deve promover a inclusão dos alunos, para isso é necessário que organizem um currículo e estratégias pedagógicas adequados a cada aluno, respeitando o ritmo que cada um precisa para aprender. Com esta tomada de posição o objetivo é tornar uma sociedade mais tolerante à diferença, flexível e respeitadora. Em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) sentiu a necessidade de clarificar os níveis classificando-os tendo em conta a

funcionalidade e incapacidade da pessoa, identificar os fatores que se apresentam como facilitadores e barreiras nos diferentes contextos da vida. Esta classificação serve para avaliar, medir e descrever a incapacidade. O Ministério da Educação adotou esta classificação de modo a facilitar os apoios às crianças com necessidades (Gonçalves, 2012).

A autora Oliveira (2009), como reflexão, refere que as políticas que inclusão e as práticas educativas estão cada vez mais no sentido da escola inclusiva, independentemente das condições que a criança apresente e a promoção da aprendizagem diferenciadora de acordo com as suas necessidades. A presença de uma ou mais crianças com especificidades requer da escola uma articulação com serviços externos que possam oferecer recursos adicionais e promover uma rede comunitária de suporte, para além deste suporte é necessário o envolvimento das famílias e que estas demonstrem interesse e empenho na educação dos seus filhos.

A inclusão tem como definição a escola ser para todos os alunos, onde não haja barreiras físicas ou critérios de exclusão no acesso ou frequência nas atividades escolares. O objetivo é que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, independentemente das características psicológicas ou físicas. Para que esta inclusão aconteça é necessário que haja um ajuste nas práticas educativas de modo a que seja possível dar uma resposta à diferença e diversidade dos alunos (Gonçalves, 2012). Sendo que a inclusão de alunos com Necessidades Específicas está prevista na lei, a questão que se impõe é se os professores estão preparados para lidar com esta questão. Para isso era necessário que os mesmos tivessem conhecimento sobre as especificidades que cada aluno pode apresentar, a maneira de lidar com diferentes situações tendo em conta a integração, sucesso académico e bem-estar da criança (Oliveira, 2009). Existem duas perspetivas sobre a inclusão, entre elas a inclusão que se organiza de modo a dar resposta à diversidade dos integrantes do contexto escolar e a inclusão que assume a resposta a cada aluno com diferenças individuais. A resposta à diversidade deu origem às vias curriculares diferenciadas. A segunda, que assume respostas diferentes e individuais permite aos alunos avançar e obter sucesso escolar, mas com a diferenciação curricular inclusiva. Para responder às necessidades das crianças com necessidades é necessário ter diversos itens em atenção tais como o fornecimento de meios especiais para ter acesso ao currículo, esse mesmo deve ser adaptado e dar atenção à estrutura social e ao clima emocional do processo de educação (Leite, 2010).

A evolução das políticas de inclusão no nosso país começa com Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que deu início a um atendimento a crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto escolar (Oliveira, 2009).

O Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, teve por base responder aos três direitos das crianças: “o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade”, “que a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, deve processar-se no meio menos restritivo possível”. A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 2005, estabelece as diferentes modalidades da educação escolar especial e os objetivos da mesma. Em Diário da República, o Decreto-Lei n.º 3/2008 refere as condições para adequação de alunos com incapacidade ou deficiência, os apoios que devem ser dados desde o pré-escolar até ao ensino secundário, tanto da escola pública como privada, estes objetivos são em diversas áreas como educativa, social, autonomia, emocional, promoção da igualdade e posteriormente uma preparação para a vida profissional. De modo a orientar os professores, técnicos de educação e todos os membros que na mesma atuam têm o apoio do Decreto-Lei 3/2008 para que seja possível ter uma linha de base (Oliveira, 2009).

O aluno tem direito a uma educação inclusiva que responda às necessidades, potencie as capacidades e proporcione condições para que haja equidade (DL 54/2018). O diploma legal permite assegurar a integração na escola como mencionado anteriormente, mas para que isso seja possível é necessário adequar medidas às necessidades educativas individuais, tendo em conta o contexto, participação dos pais no processo educativo, contexto de avaliação, realização de planos e programas. Para isso a responsabilização da escola pela orientação da intervenção, diversificar as medidas tendo em conta cada caso permitindo assim que cada aluno tenha uma planificação educativa flexível, mas individuais. Em Portugal, as políticas têm tentado acompanhar a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, pois a heterogeneidade dos pares tem mostrado ser um ponto a favor para a aprendizagem de todos e o desenvolvimento de escolas mais tolerantes, tendo em conta que cada aluno recebe apoio adequado às necessidades que apresenta. Para que o descrito anteriormente seja implementado na integra é necessário que o estado apoie e promova esta prática por parte das escolas. O Observatório dos Apoios Educativos com sede no Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, foi criado com o objetivo de acompanhar esta situação (Oliveira, 2009).

A rentabilização dos recursos necessários, dando o mote da reestruturação da rede escolar foi a primeira medida para a escola inclusiva. O apoio educativo cria uma maior estabilidade na colocação dos professores permitindo, assim, que os mesmos tenham a possibilidade de dar continuidade a projetos. As adaptações materiais e curriculares, condições de matrícula e frequência diferenciadora, condições de avaliação, material e equipamento

especial e apoio pedagógico e medida de ensino especial. Os alunos que apresentem Necessidades Educativas Especiais complexas, devem estar ao abrigo de um Plano Educativo Individual. Neste documento onde se pode ler “os apoios educativos constituam uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas, preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento da aprendizagem, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo das escolas” (Oliveira, 2009). Os Apoios Educativos são medidas das quais fazem parte uma resposta adequada e integrada às necessidades e problemas que as escolas possam sentir e as necessidades que as mesmas apresentam, pois o objetivo é “assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”; “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” e “perspetivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades atuais, mas orientada também para uma evolução gradual e para novas e mais amplas respostas” (DL 319/91).

II. PROBLEMÁTICA

Este estudo visa conhecer as práticas de ensino e de avaliação da leitura e escrita utilizadas por professores do 1º ciclo do EB junto dos seus alunos, no início da aprendizagem formal, assim como perceber o processo de identificação das principais dificuldades que possam surgir aquando a aquisição destas competências e as estratégias que utilizam para os ajudar a ultrapassá-las. A este propósito, procurar-se-á também perceber a que práticas pedagógicas os professores mais recorrem quando querem ensinar a leitura e escrita a crianças com Necessidades Específicas e os principais desafios que enfrentam. Por ser um estudo de natureza qualitativa e exploratória, foram definidos objetivos e não hipóteses (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008) que consistem em:

Objetivo Específico 1: Identificar as práticas de ensino da Leitura e Escrita

Os métodos mais comuns no ensino em Portugal são o método analítico-sintético e o método global (Fernandes, 2016). Segundo Fernandes e Rossa (2016) o método sintético é dos métodos de aprendizagem mais utilizados em Portugal, sendo que Fernandes (2016) refere que este método está inserido nos manuais escolares do 1º ano do ensino básico. O facto de alguém ter preferência por este método, pode dever-se ao trabalho e aprendizagem realizada com os colegas (Fernandes, 2016; Lopes et al., 2014).

Duas investigações realizadas por Fernandes (2016) e Lopes e seus colaboradores (2014) tiveram resultados divergentes. Os resultados apresentados por Fernandes demonstraram que é fundamental a formação inicial sendo esse o motivo da escolha do método sintético, já os resultados de Lopes e seus colaboradores demonstraram que a formação contínua e ser autodidático foram os dois fatores decisivos na escolha do método sintético.

Objetivo Específico 2: Identificar as práticas de avaliação da Leitura e Escrita

A avaliação é fundamental para compreender e melhorar a realidade educativa, oferecendo dados valiosos sobre o desempenho dos alunos e ajudando a melhorar o processo de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006). A avaliação pode ser sumativa ou formativa, e ambas devem ser usadas de forma complementar para promover o desenvolvimento dos alunos (Fernandes, 2021). A avaliação formativa, em particular, visa apoiar e melhorar a aprendizagem, devendo estar integrada ao processo de ensino, isto requer que os alunos sejam ativos e participem na resolução de problemas, com feedback contínuo para melhorar o entendimento (Fernandes, 2021; Leitão, 2014).

Para adaptar o ensino, os professores recolhem informações sobre o progresso dos alunos, utilizando essas informações para fornecerem feedback com o objetivo de ajudar na aprendizagem (Fernandes, 2021). A comunicação eficaz entre professores e alunos é essencial para o progresso do aluno, sendo que os alunos devem ter a oportunidade de revisar e modificar as suas respostas (Fernandes, 2021; Esteves, 2013). É importante planejar a avaliação de forma cuidadosa, diversificando métodos e garantindo que todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades, se sintam incluídos (Cid & Fialho, 2011; Fernandes, 2021). A avaliação deve ser integrada ao currículo e usada para guiar a intervenção pedagógica, incluindo tanto a avaliação formativa quanto a sumativa (Viana, 2009).

Além da avaliação formativa, a avaliação sumativa fornece uma análise comparativa dos alunos e deve focar em competências específicas, como a compreensão de leitura e a escrita (Viana, 2009; Lopes et al., 2014). A avaliação da leitura deve abordar o reconhecimento de palavras e a construção de significado, enquanto a avaliação da escrita deve considerar a ortografia e os tipos de erros (Viana, 2009; Lopes et al., 2014).

Objetivo Específico 3: Conhecer o processo de identificação de dificuldades de aprendizagem da Leitura e Escrita

As dificuldades de aprendizagem são complexas e podem manifestar-se de diversas formas, com múltiplas origens e serem analisadas sob diferentes perspectivas. Em Portugal, estima-se que cerca de 20% dos alunos do ensino básico enfrentem essas dificuldades (Dias & Chaves, 2000).

A compreensão das dificuldades de aprendizagem exige uma visão detalhada sobre a sua natureza, origem e impacto no processo educativo. A identificação precoce e a implementação de intervenções personalizadas são fundamentais para apoiar adequadamente os alunos (Dias & Chaves, 2000).

Os professores focam-se principalmente na identificação de dificuldades de aprendizagem. No entanto, a estratégia de ensino também é considerada uma potencial dificuldade de aprendizagem. Quando identificam as dificuldades devem repetir e aumentar da quantidade de exercícios onde o aluno apresenta dificuldades, formar grupos com dificuldades similares, para conseguir ajudá-los, ajustar os planos de aula para melhor atender às necessidades dos alunos e aproveitar espaços e recursos adicionais da escola, sem ser só a aula de aula (Ferreira, 2006).

As práticas permanecem predominantemente tradicionais, com foco na avaliação de resultados e na correção de erros. A alteração das práticas de avaliação envolve questionar práticas consolidadas e equilibrar tradições pedagógicas, o que pode ser percebido como uma ameaça à estabilidade do funcionamento escolar. A resistência à mudança, a falta de envolvimento dos professores na formulação das medidas e a rápida socialização dos novos professores com práticas tradicionais são fatores que dificultam a transição para uma abordagem mais integrada e centrada no aluno (Ferreira, 2006).

Objetivo Específico 4: Conhecer quais as dificuldades de aprendizagem mais identificadas pelos professores

Por vezes, quando os alunos apresentam dificuldades, os professores utilizam o método das 28 palavras. O autor Lopes e os seus colaboradores (2014) referem que este método não é o mais correto nem eficaz para se utilizar com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Por oposição, o autor Fernandes (2016) refere que este método é eficaz para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

Um professor não consegue responder simultaneamente a todas as dificuldades de todos os alunos (Ferraz, 1994). Para que o professor possa dedicar mais tempo aos alunos com

dificuldades, é importante que forneça material autocorretivo à turma, permitindo-lhe prestar mais atenção aos alunos que enfrentam maiores desafios (Ferraz, 1994). Como os alunos não têm todos as mesmas dificuldades nem aprendem todos ao mesmo tempo e da mesma forma, é preciso ajustar as práticas de ensino para aqueles que enfrentam dificuldades, considerando as suas características e competências. Para que o professor consiga fazer esta diferenciação, é fundamental que conheça bem os seus alunos e domine várias estratégias de ensino (Santos, 2009). A diferenciação pedagógica é uma resposta à individualidade de cada aluno e pode ocorrer em diferentes contextos, não estando limitada apenas à interação entre professor e aluno (Santos, 2009).

Objetivo Específico 5: Identificar as práticas e estratégias utilizadas pelos docentes após a identificação das dificuldades

Quando os professores percebem que os alunos apresentam dificuldades precisam de fazer uma diferenciação pedagógica que visa adaptar o processo educativo e a organização da sala de aula para atender às diversas necessidades e características dos alunos. Em vez de exigir que todos aprendam da mesma maneira e ao mesmo tempo, os professores devem adaptar métodos e estratégias para promover o sucesso de todos os alunos (Henrique, 2011).

Para efetivar a diferenciação, é essencial priorizar casos urgentes e estabelecer objetivos realistas, pois não é viável atender simultaneamente a todas as necessidades dos alunos. Materiais autocorretivos e regras de sala bem definidas podem ajudar os professores a focar mais nos alunos com dificuldades (Ferraz, 1994).

O currículo para alunos com necessidades específicas deve ser adaptado às necessidades individuais, envolvendo colaboração entre administração, professores e alinhamento com políticas nacionais. Deve equilibrar teoria e prática, ser relevante e significativo, e permitir ajustes conforme o contexto e as necessidades dos alunos (Marcelino, 2009).

A prática deve incluir diferenciação metodológica, ensino individualizado, e promoção da autonomia dos alunos. É importante criar um ambiente positivo e aceitar os erros como parte do processo de aprendizagem, mantendo expectativas positivas sobre o potencial de aprendizagem dos alunos (Marcelino, 2009).

Objetivo Específico 6: Identificar onde se baseiam os professores para encontrar estratégias eficazes para ensinar a leitura e escrita a crianças com necessidades específicas

A definição de "necessidades" no contexto educativo varia conforme o problema específico que se está a tratar. Assim, a formação destinada a abordar essas necessidades deve começar por clarificar o conceito de necessidade a ser utilizado, o modelo de determinação e os instrumentos de apoio. Independentemente da abordagem adotada, a análise das necessidades de formação é essencial para refletir sobre questões que a inclusão levanta, de acordo com a investigação existente. Esse processo envolve considerar e revisar as respostas aos problemas e reavaliar os dados para possíveis reformulações. Este tipo de reflexão é enriquecedor, pois promove a troca de ideias e a partilha de preocupações, ajudando a entender melhor as diferentes fases do desenvolvimento da carreira docente e a importância da "diferença" (Silva, 2009).

A inclusão não depende exclusivamente da formação dos professores, mas sem uma formação adequada que reduza receios e mitos sociais será difícil alcançar uma escola verdadeiramente inclusiva. Deste modo é necessário oferecer segurança em relação às práticas necessárias. Para que a escola atenda de forma eficaz às necessidades e capacidades de todos os alunos, é crucial que a formação dos professores contribua para uma compreensão e prática eficazes da inclusão. A educação inclusiva baseia-se na premissa de que todos os alunos devem aprender juntos e interagir, independentemente das suas dificuldades. A escola deve adaptar-se a essas diferenças, considerando-as um valor e um desafio que promove novas oportunidades de aprendizagem. A inclusão envolve práticas pedagógicas centradas na cooperação e na diferenciação, como a aprendizagem cooperativa, para atender a todos os alunos no contexto da turma (Silva, 2009).

Para a implementação efetiva da educação inclusiva, a atitude dos professores e a organização da escola são fundamentais. A liderança escolar desempenha um papel crucial ao promover a colaboração entre professores, alunos, e famílias, e ao gerir parcerias com instituições externas, como as da saúde e psicologia. A falta de apoio pode levar a respostas inadequadas às necessidades diversificadas dos alunos, exacerbadas pela crescente diversidade cultural nas escolas. A formação contínua dos professores é essencial para enfrentar esses desafios. Não basta oferecer formação pontual, é necessário um suporte contínuo que considere o contexto específico de cada escola e aluno. A formação deve ir além da aplicação de programas específicos e abordar as complexidades práticas, como as perturbações do espectro do autismo e a multideficiência. Ouvir os professores e compreender as dificuldades que enfrentam é crucial para ajustar a intervenção educacional às necessidades reais dos alunos e suas famílias (Silva, 2009).

Objetivo Específico 7: Perceber como é que os professores articulam o trabalho da turma com o trabalho diferenciado de um aluno com Necessidades Específicas

A percepção do professor sobre alunos com deficiência é influenciada pela sua própria identidade e prática profissional. Para entender o dia-a-dia escolar, é essencial reconhecer que a visão do professor é seletiva e moldada pelas suas interações e crenças sociais, embora haja um consenso sobre a importância de reconhecer as diferenças (Muis & Carvalho, 2010).

O professor, perante o desvio da "normalidade" tende a reagir com medo, curiosidade, ou até, repúdio. Essa perspectiva pode levar à tentativa de ajustar o aluno à norma padrão, ao invés de aceitar e valorizar a diversidade. Para promover práticas inclusivas, é necessário que os professores reflitam criticamente sobre como percebem a si mesmos e os outros, incluindo os alunos com deficiência. A representação social desses alunos, quando baseada no ideal de normalidade, não favorece a inclusão. Portanto, uma prática educacional de qualidade deve ir além de meras adaptações e envolver um compromisso ético com a civilidade e a equidade (Muis & Carvalho, 2010).

Para que a inclusão seja verdadeira e eficaz, é necessário que a visão do aluno com deficiência seja analisada criticamente e que o professor procure uma prática educacional que respeite e valorize as diferenças, com uma consciência ética e uma análise da identidade e das necessidades dos alunos (Muis & Carvalho, 2010).

Objetivo Específico 8: Identificar as principais dificuldades que os professores sentem na integração de alunos com Necessidades Específicas

A inclusão implica que todas as escolas estejam acessíveis a todos os alunos, sem barreiras físicas ou critérios de exclusão. O objetivo é garantir oportunidades iguais para todos, ajustando as práticas educativas para responder à diversidade dos alunos (Gonçalves, 2012). Contudo, é importante saber se os professores estão preparados para lidar com essas especificidades e garantir a integração e o sucesso acadêmico das crianças (Oliveira, 2009). Existem duas abordagens de inclusão: uma que responde à diversidade do grupo escolar e outra que atende às necessidades individuais de cada aluno. Ambas envolvem a adaptação curricular e a criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos (Leite, 2010).

Para atender às necessidades dos alunos, é crucial adaptar práticas pedagógicas, implementar adaptações flexíveis e garantir que as modificações beneficiem todos os alunos. O

trabalho em equipa e parcerias são essenciais para decisões conjuntas, planeamento e avaliação (Marcelino, 2009).

É necessário um suporte aos professores para que os mesmos consigam melhorar as suas práticas com alunos com Necessidades Específicas, especialmente em relação à compreensão das deficiências e à comunicação. O desenvolvimento de estratégias corretas no processo de ensino-aprendizagem, como a diferenciação metodológica, ensino individualizado e promoção de um ambiente positivo, é fundamental para o sucesso dos alunos e para a promoção de uma maior autonomia (Marcelino, 2009).

III. MÉTODO

1. Desenho da Investigação

A investigação teve por base uma metodologia qualitativa, numa abordagem mais exploratória.

A metodologia qualitativa permite que os entrevistados possam utilizar o seu contexto e experiências para responder às questões colocadas. As respostas mais completas e esclarecimentos são uma vantagem da metodologia qualitativa quando comparada com a metodologia quantitativa. Para além disso, os participantes não estão restritos a uma escala. As desvantagens é que o processo de recolha e análise de dados é mais demorado, tanto o tempo da entrevista como a posterior transcrição e análise dos resultados obtidos (Barker & Pistrang, 2021).

A análise sistemática de dados e a elaboração de relatórios em pesquisas, especialmente em estudos de caso, são processos contínuos e detalhados. Desde as fases iniciais da pesquisa, já são usados procedimentos analíticos, e a análise torna-se mais formal após a recolha dos dados. A seguir, destacam-se os principais pontos abordados no texto. A análise durante a investigação ocorre desde o início, à medida que se confrontam os objetivos do estudo com as características da situação analisada. Depois é necessário fazer uma organização dos dados em que devem ser organizados de acordo com as fontes ou instrumentos, o processo de categorização envolve a criação de categorias para organizar os dados. Para a elaboração dos resultados é necessário condensar a informação, mas ter em atenção a necessidade de ser claro na apresentação (André, 2013).

2. Participantes

A tabela seguinte contém os dados dos participantes como a idade, anos de serviço e habilitações literárias.

Tabela 1*Questionário sociodemográfico*

	Idade	Anos de serviço	Habilitações Literárias
Participante 1	43	16	Licenciatura em Educação do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Participante 2	42	8	Licenciatura em Educação do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Participante 3	23	0	Licenciatura em Primeiro e Segundo Ciclo variante Matemática e Ciências da Natureza Licenciatura em Primeiro e Segundo Ciclo variante Matemática e Ciências da Natureza
Participante 4	45	20	e Pós-Graduação em Ciências da Educação na Especialização da Didática da Matemática
Participante 5	33	11	Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Participante 6	27	2	Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Participante 7	26	2	Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Participante 8	29	5	Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Participante 9	26	4	Mestrado em Ensino do Primeiro Ciclo e Segundo Ciclo de Português e História e Geografia de Portugal
Participante 10	29	7	Mestrado em Educação do Primeiro Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal e Mestrado em Educação do Primeiro Ciclo e Ciências da Natureza e Matemática

À questão sobre “Anos Docência com alunos com Necessidades Específicas” as respostas variam entre ser o primeiro ano e os 16 anos de docência.

Há um participante que tem pós-Graduação em Ciências da Educação na Especialização da Didática da Matemática, há outro participante que tem Pós-Graduação em Ciências da Educação, Pós-Graduação em Promoção da Leitura e Pós-Graduação em Educação Especial em Domínio Cognitivo-Motor.

Quanto à região onde leciona 2 professores responderam zona Centro, 7 responderam zona da Área Metropolitana de Lisboa e 1 respondeu zona do Algarve.

Na questão “formação adicional em Necessidades Específicas” a maioria dos participantes não tem formação adicional sobre Necessidades Específicas, à exceção de quatro participantes que têm formação em “Comunicação Aumentativa, Perturbação Hiperatividade e Défice Atenção, Autismo” (SP); “Ambientes Inovadores e Inclusivos” (RJ); “Formação dos “Anos Incríveis” (AN); Pós-Graduação em Educação Especial em Domínio Cognitivo-Motor (AO).

3. Instrumentos

Para esta investigação foram utilizados dois instrumentos, o primeiro foi um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Ambos os instrumentos foram aplicados individualmente a cada participante, via Zoom.

3.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico permitiu recolher a informação e caracterizar os participantes (anexo 2). A informação recolhida foi a idade, sexo, habilitações literárias, anos de docência no total, anos de docência com alunos com Necessidades Específicas, para além disso, também foram questionados sobre formações complementares no tema. O questionário sociodemográfico tinha ainda perguntas sobre a escola onde leciona, se pertence à rede pública ou privada e a região onde leciona e o cargo que exerce na escola. Por fim, a data em que a entrevista foi realizada.

3.2 Entrevista Individual

O instrumento utilizado nesta investigação foi a entrevista. Na entrevista, o investigador coloca questões e recolhe informação sobre o seu tema de investigação. As entrevistas podem ser estruturadas ou não estruturadas, em que o investigador tem ou não um guião e as perguntas podem variar ou não consoante a tipologia (Coutinho, 2023). A técnica de entrevista é um dos

principais instrumentos de recolha de dados nas investigações na área das ciências sociais, desempenhando um papel fundamental nos estudos científicos (Oliveira, 2008).

As entrevistas estruturadas seguem um conjunto de questões padronizadas, apresentadas a todos os entrevistados na mesma ordem e com as mesmas palavras. Esse tipo é ideal quando o pesquisador quer testar hipóteses específicas, assumindo que todos os participantes entendem as perguntas da mesma forma (Oliveira, 2008). Já as entrevistas não estruturadas ou completamente abertas apresentam um guia de tópicos, mas permitem liberdade para explorar novos temas. São indicadas quando o investigador acredita que os informantes têm pouco conhecimento prévio sobre o assunto, e o objetivo é ouvir e compreender suas percepções (Oliveira, 2008).

Por fim, a que utilizámos neste estudo, a entrevista semi-estruturada combina elementos de ambos os modelos. O investigador tem perguntas previamente elaboradas, mas pode ajustar ou adicionar novas questões à medida que a conversa se desenrola. Esse formato é especialmente útil em estudos educacionais, oferecendo flexibilidade e permitindo uma compreensão mais abrangente das questões. Todos esses tipos de entrevistas são aplicáveis à investigação educacional, sendo a semi-estruturada a mais recomendada, pois oferece um equilíbrio entre estrutura e liberdade para aprofundar os temas conforme necessário (Oliveira, 2008).

As entrevistas podem ser realizadas de diferentes formas, mas a nossa investigação teve como ferramenta a plataforma Zoom, como uma ferramenta eficaz para conduzir entrevistas em investigações qualitativas, embora as entrevistas presenciais sejam a abordagem tradicional para a recolha de dados em estudos qualitativos, isso nem sempre é viável devido à distância. Nesses casos, a videoconferência surge como uma alternativa cómoda e económica em recursos financeiros e de tempo, eliminando precisamente a barreira da distância. Além disso, oferece a capacidade de observar a comunicação não verbal dos participantes, proporcionando uma conexão mais pessoal e autêntica (Gray et. al, 2020).

Como desvantagem podemos pensar que o ambiente escolhido pelo participante pode ter distrações ou falta de privacidade, afetando a qualidade da entrevista. Ainda assim, a videoconferência apresenta-se como uma solução eficaz e custo-benefício para realizar investigações qualitativas, sem colocar em causa a qualidade das interações ou os dados (Gray et. al, 2020).

3.2.1 Entrevista Semiestruturada Individual - Práticas Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

A entrevista utilizada para perceber quais as Práticas Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita é constituída por 19 questões e dividida em seis partes, desenvolvida pela colega Carolina Varela em 2023.

A primeira seção “Práticas de Ensino da Leitura e da Escrita” onde explorámos as práticas de ensino da leitura e escrita, com seis perguntas. As práticas de avaliação de leitura e escrita onde realizamos duas questões, a maneira como os professores fazem a identificação de dificuldades constituída por quatro perguntas, as dificuldades mais identificadas onde foi realizada apenas uma pergunta, posteriormente, as práticas e estratégias que os professores utilizam depois de identificar as dificuldades onde realizamos quatro perguntas e por fim, de modo a que fosse possível esclarecer alguma questão foi realizada a pergunta do contexto atual de ensino com duas perguntas (anexo 3).

3.2.2 Entrevista Semiestruturada Individual – Necessidades Específicas

A entrevista utilizada para perceber como é que os professores lidam e ensinar crianças com Necessidades Específicas é construída por 13 questões, com alguma flexibilidade tendo em conta as diferentes dificuldades específicas das crianças que os professores tinham em sala. Em primeiro lugar teve como objetivo perceber o que mais influenciou na procura de estratégias para ultrapassar as dificuldades específicas encontradas, a articulação entre currículos dentro da sala de aula, posteriormente que dificuldades sentiam, apoio que têm, estratégias para incluir os alunos nas atividades de leitura e escrita e por fim, a percepção que têm sobre ter um aluno com Necessidades Específicas em sala.

3.3 Procedimento de Construção dos Instrumentos

O guião da Entrevista Semiestruturada Individual foi desenvolvido no ano transato por Varela (2023), no âmbito do seu mestrado sob orientação da Professora Doutora Liliana Salvador. Segundo a autora, o guião foi construído com base em trabalhos anteriormente realizados por investigadores, (e.g., Questionário de Identificação das Práticas de Ensino da Leitura-Escrita no 1º Ano de Escolaridade, Gaitas, 2013), assim como o documento oficial das Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018).

O guião da Entrevista Semiestruturada Individual – Necessidades Específicas baseou-se essencialmente no Manual de Apoio à prática em Educação Especial (2008), no projeto *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (Camisão, 2005) e ainda no livro *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva* de Ramos (2023)

4. Procedimento de Recolha de Dados

4.1 Recrutamento de Participantes

Para recolher a amostra, foram contactos diretamente os professores para saber se os mesmos estavam interessados em participar voluntariamente na investigação. A amostra é considerada uma amostra por conveniência, pois os participantes foram contactados diretamente, utilizando uma rede social. Foram contactos professores de Portugal Continental e ilhas, embora o estudo não tenha na sua amostra nenhum docente tenha respondido que esteja a lecionar na zona do Alentejo e nas ilhas.

4.2 Consentimento Informado

O consentimento informado foi enviado por e-mail para cada docente individualmente, após demonstrarem interesse em participar no estudo, junto com o link da reunião Zoom (anexo 1).

No consentimento informado constavam as informações necessárias como o objetivo do estudo, duração aproximada da entrevista, a explicação da necessidade de gravar áudio para a posterior transcrição. Para além disso, mencionava aspetos éticos como a confidencialidade e anonimato. Por fim, a garantia da eliminação da gravação após a defesa da Dissertação, mantendo-se a transcrição das entrevistas durante o período de tempo necessário.

4.3 Entrevista Semiestruturada Individual

Na mensagem enviada para saber se os docentes demonstravam interesse em participar no estudo, foi explicado o intuito do mesmo, tal como a informação de que a entrevista seria gravada via áudio, de modo a ser possível posteriormente ser transcrita.

As entrevistas foram realizadas via Zoom, entre os meses de janeiro e fevereiro, nos horários em que os professores apresentaram disponibilidade. Após saber a disponibilidade foi enviado um link da reunião via Google Calendar para o e-mail do docente.

A entrevista sofreu algumas alterações consoante as respostas que o participante ia dando, pois houve questões que não foram feitas, por já terem sido respondidas nas questões anteriores.

4.4 Questionário Sociodemográfico

O questionário foi integrado e realizado na primeira parte da entrevista, tendo-se também registado em gravação áudio os dados recolhidos.

5. Procedimentos De Análise de Dados

5.1 Análise de Conteúdo

Segundo o autor Oliveira (2008) os investigadores qualitativos adquirem técnicas de recolha de dados como a observação participante, a entrevista e o método da história de vida. A análise de conteúdo é um método de análise de dados, mais frequentemente utilizado com dados qualitativos (Coutinho, 2023).

O processo de análise de dados nas investigações qualitativas, envolve um processo de abstração baseado na interpretação das evidências, tanto verbais quanto não verbais, fornecidas pelos entrevistados (da Silva et al., 2022).

Segundo Coutinho (2023): “A análise de conteúdo é, pois, um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

IV. RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, tendo sido realizada uma análise de conteúdo que permitiu categorizar e organizar os dados recolhidos. A apresentação dos resultados divide-se em capítulos que estão em concordância com os objetivos da investigação e das categorias de codificação.

1. Práticas de Ensino da Leitura e Escrita

1.1. Método e Abordagem de Ensino da Leitura e Escrita

A maioria dos docentes responderam que ensinam a leitura e escrita ao mesmo tempo. Embora haja alguns participantes que dizem ensinar a leitura e escrita em separado. Como é possível verificar-se na tabela 1.

Tabela 2

Abordagem de Ensino da Leitura e Escrita

Abordagem	Frequência
Ao mesmo tempo	7

A abordagem de ensino da leitura e escrita que os professores mais utilizam é ensinar a leitura e escrita ao mesmo tempo. Assim, as justificações dadas pelos três professores para o ensino separado destas competências consistem em: “Acho que a leitura estão sempre um pouco a par e passo (...) Numa primeira abordagem se calhar de forma mais isolada começaria pela escrita pela parte que eles conseguirem logo associar os grafemas” (RG), “Primeiro escrita e depois leitura” (JM) ao contrário de outro participante que “Primeiro começamos com a introdução das vogais, os sons das letras (...) Primeiro eles aprendem o som da letra e depois é que passamos para a parte escrita, ou seja, primeiro a leitura e depois a escrita” (JD).

Tabela 3

Método de Ensino da Leitura

Método	Frequência
Método Global	7
Método Misto	1
Nenhum	2

Em relação ao método de ensino que utilizada, a maioria dos professores responde que utiliza o método global, há um professor que agrega duas metodologias como método global e método sintético-analítico e dois professores que respondem que não utilizam nenhum método como podemos observar na tabela 3.

Em relação ao método global, os professores referem que “parto das novidades e vou primeiro: frases, depois vou à palavra e depois vou à letra” (AR); “Eu tento fazer uma abordagem um bocadinho mais global, ou seja, tento fazer com que as coisas partam deles e não e que mais de mim (...) método global sim” (TM); “Trabalho a leitura e escrita através do modelo descendente, ou seja, eu parto do texto, para a palavra e depois vou a sílaba. (...), portanto a partir do que lhes é familiar porque eu acredito muito que a escrita no primeiro ano e a leitura tem de partir do que é familiar, das novidades e acontecimentos que tenham sido realizados pelas famílias, pelos alunos. Diria que me insiro no método global” (RJ); “Fazia fichas de cada letra e só depois ler silabicamente. Faria método global se calhar.” (JM). Para

além da metodologia global, os dois entrevistados seguintes seguem também o Movimento Escola Moderna: “O movimento escola moderna e o método global” (SP);

Um dos professores explica que utiliza um **método misto**, pois inicialmente começa pelo método global e posteriormente passa a utilizar o método analítico-sintético: “Eu utilizo uma metodologia mista, que é a minha, pego sempre por aquilo que os alunos trazem, vejo sempre aquilo que eles já conseguem fazer (...) a partir daí e se calhar primeiro a escrita do que a leitura por isso eles escrevem primeiro do que leem autonomamente e depois a partir daí o método analítico sintético. Primeiro começo com o método global e depois vou ao método analítico-sintético” (AO)

Dois dos professores entrevistados respondeu não utilizar **nenhuma metodologia** com a justificação de que não têm nenhum método preferencial e acham que nenhuma metodologia por si só é eficaz

Para além destes métodos mencionados anteriormente, no decorrer das entrevistas foram mencionados outros métodos como: cartilha (AR), método das 28 palavras (AR/TM) e método analítico-sintético (TM) como recurso adicional quando os alunos precisam de estratégias diferentes.

1.2 Dinâmicas e Materiais

A terceira questão da entrevista recaí sobre as dinâmicas e materiais utilizados pelos docentes para o ensino da leitura e da escrita estão presentes na tabela 3.

Tabela 4

Dinâmicas e materiais utilizados no ensino da leitura e da escrita

Dinâmicas e Materiais	Frequência
Jogos	8
Trabalho a pares/grupo	6
Escrita de texto	5
Projeto de leitura	4
Ditados	4
Leitura e Interpretação de textos	4
Manual	3
Canções	2
Fichas	2

Manipuláveis	2
Etiquetar a sala/material	2
Ata do conselho de turma	2
Rotinas	2
Aula expositiva	2
Sistematização da gramática	1
Escola Virtual	1
Apresentações	1
Letras móveis	1
Quadros Brancos	1
Diferentes materiais para treino de motricidade e grafismo	1
Sussorfone	1
Quadros palavras	1
Quadro silábico	1
Atividades interdisciplinares	1
Régua transparente	1
Folhas pautadas mais largas	1

Em relação ao sussorfone, o docente que o utiliza refere: “que é para eles se ouvirem a ler, é um cano plástico que parece um telefone, eles encostam e ouvem-se a ler a eles próprios quando eles têm dificuldade de articulação”. Os manipuláveis são materiais descritos como materiais que os alunos podem criar e utilizar de forma lúdica, por exemplo, “são aulas com muita interatividade agora, porque temos essa facilidade muito manipulável, na leitura e na escrita muitos pedaços de papel com letras e com sílabas e com muitas cartas, muitos cartazes, muitas cartolinas para eles fazerem coisas do zero”.

Embora seja possível perceber que todos os professores utilizam materiais muito diversificados, há uma maior frequência no uso de jogos, trabalho a pares e em grupo, escrita de textos, projeto de leitura, ditados, leitura e interpretação de texto e trabalho de projeto. Houve, porém, dinâmicas e materiais mencionados apenas por um docente como: a sistematização da gramática, escola virtual, apresentações, letras móveis, quadros brancos, de palavras e silábicos.

Os projetos de leitura foram referidos por vários docentes com diferentes denominações, entre elas: “Projeto “Ler, Contar e Mostrar”; “Projeto “Ciclo de autores”; “Projeto Papa Livros”, “Passaporte de Leitura”, “Clube da Leitura” e “Roteiros de Leitura”.

1.3 Práticas e Estratégias de Ensino

1.3.1. Principais estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita

A quarta questão incide sobre as principais estratégias para ensinar os alunos a ler e escrever. Através da análise de conteúdos das seguintes perguntas é possível descrever as principais Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita utilizadas pelos professores.

Tabela 5

Estratégias de Ensino da Leitura e da Escrita

	Estratégias	Frequência
Leitura	Partindo do texto/frases dos alunos	7
	Diferentes tipos de leitura	1
Escrita	Construção de frases/textos	4
	Grafismos	3
	Ordenar frases	2
	Copiar do quadro	1
Leitura e escrita	Mostrar a letra e fazer progressão silábica	3
	Sistematização	2
	Vogais, Ditongos e Consoantes	1
	Descobrir palavras	1
	Ilustrar frases e palavras	1
	Temáticas de interesse	1

Os professores que referem como estratégia partindo das frases e textos dos alunos são os mesmos que inicialmente referem utilizar o método global como método de ensino da leitura e da escrita “...a letra M, havia frases onde tinha a palavra “mãe” e a palavra “melancia”, eu

escolhi essas frases, tirei as palavras e vamos descobrindo os sons, vamos trabalhando sempre através das produções que eles fazem.” (MS)

A aprendizagem cooperativa é explicada pelo docente como sendo “(...) o trabalho cooperado mesmo na leitura, acho que aprender socialmente é muito mais importante e permite uma aprendizagem muito mais significativa do que uma aprendizagem constantemente individual e por isso fomento sempre a aprendizagem cooperativa tanto na escrita como na leitura e momentos de trabalho diferenciado.” (SP)

2. Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita

2.1. Modalidades de Avaliação

Relativamente às práticas de avaliação realizámos as seguintes questões: “Como avalia a competência de leitura dos seus alunos?” e “Em relação às competências da escrita, como realiza a avaliação?”. Os professores o relataram a modalidade de avaliação incluíram quais são os aspetos que valorizam na avaliação da leitura e escrita, como se pode ver na tabela seguinte.

Tabela 6

Aspetos valorizados na avaliação da leitura e escrita

Aspetos valorizados na avaliação da leitura e escrita	Frequência
Avaliação da Leitura	
Fluência	5
Entoação	4
Leitura de frases	3
Articulação	3
Leitura audível	2
Leitura de palavras	2
Leitura de textos	2
Leitura em sala de aula	1
Leitura de livros	1
Leitura Percetível	1
Avaliação da Escrita	
Escrita de textos individualmente	7
Ditados	4
Ortografia	3
Escrita de textos a pares	2
Escrita em grande grupo	2
Escrita criativa	2
Melhoramento de textos	2
Estrutura Frásica	1

Para além dos aspetos valorizados na avaliação da leitura e escrita descritos na tabela, foram também mencionados pelos docentes a avaliação informal, respeitar sinais de pontuação, vocabulário, jogos, testes, ordenação de frases e palavras, auto-avaliação, hétero-avaliação, avaliação sumativa, resumo oral e grelha de parâmetros.

A **avaliação da leitura** é realizada pelos professores de diferentes maneiras, avaliam a leitura de palavras, frases e textos. Fazem leitura em sala e leitura de livros. Os docentes no momento da avaliação têm em conta parâmetros, se a leitura é audível e perceptível, a articulação, entoação e fluência.

A **avaliação da escrita** é realizada através de escrita de palavras e textos. Os textos são realizados individualmente, pares ou em grupo e depois há o melhoramento dos textos, em que os professores ajudam os alunos a que o texto faça mais sentido, por exemplo, “têm construção de texto, eu avalio essa construção de texto tem um momento de construção de texto coletivo em que eu vou apercebendo das dificuldades do grupo e aí eu tenho que mudar alguma coisa na minha planificação mas também me vou sentando durante o tempo de estudo autónomo em que eu vou apoiando meninos semanalmente nesses momentos”. Os parâmetros de avaliação que utilizam são a estrutura frásica e ortografia.

A **avaliação informal**, é um meio de avaliação utilizados por dois docentes entrevistados: “Não é avaliação formal, ou seja, eu vou pedindo para lerem e fazendo uma avaliação ao longo do tempo, sem eles notarem muito para eu perceber se existe ou não evolução” (TM); “Peço listas de palavras em que depois têm de ler as palavras, dou frases para eles lerem, dou palavras para eles lerem, não faço uma avaliação formal, mas faço avaliação através destes jogos. O modelo das fichas é sempre o mesmo para que eles consigam ser autónomos a realizar o trabalho, já sabem o que está escrito na pergunta e eles têm correspondido muito bem. A avaliação acabo por ir fazendo todos os dias, eles próprios já sabem que isso faz parte da nossa rotina.” (MS)

A **autoavaliação e heteroavaliação** é referida como uma modalidade de avaliação: “eu dou a minha opinião depois também no final, mas são basicamente eles que fazem uma auto avaliação e uma hétero avaliação, cada um fala e depois os outros podem comentar a avaliação dos colegas, pronto mas basicamente assim são estes 2 momentos de avaliação”(RJ) “Nós lemos alto, muitas vezes e eu normalmente uso uma tabela que eles também preenchem por isso há

sempre 2 tabelas com a fluência, com as trocas que eles podem ou não fazer com a pontuação” (AO)

Os docentes referem realizar a **avaliação sumativa** e a **avaliação formativa**, “Eu tenho a avaliação sumativa, mas como a minha prática é muito baseada na avaliação formativa, portanto eu depois também tenho a parte em que atribuiu uma nota a leitura daquela criança, um bocadinho mais burocrática e para depois atribuir uma nota no final de cada semestre.”

A **grelha de parâmetros**, onde os professores têm os critérios de avaliação, como se pode ler, “nós temos uma tabela em que utilizamos, portanto, se já lê frases, já lê textos, se tem uma leitura perceptível, se é audível ou não. Depois todos aqueles parâmetros no final dão automaticamente a nota aluno.”

3. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

3.1. Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Para obter os seguintes dados foram realizadas quatro perguntas: “Se estiver no 1º ano, de que forma identifica as dificuldades de aprendizagem da leitura?”, “Ainda no 1º ano, como identifica dificuldades de aprendizagem da escrita?” para além das perguntas relativas ao primeiro ano, foram realizadas as mesmas perguntas para o segundo de escolaridade: “E se estiver no 2º ano, como acontece esse processo de identificação das dificuldades da leitura?” e por fim, “Se for no 2º ano, como identifica as dificuldades de aprendizagem da escrita?”

Tabela 7

Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Processo de Identificação de Dificuldades	Frequência
Correspondência grafo-fonémica	6
Conhecimento do alfabeto (nome e som)	4
Erros/Ortografia	2
Formar e juntar sílabas	2
Escrita em espelho	2
Caligrafia/Mistura de vários tipos de letra (manuscrita com letra de imprensa)	2
Articulação - Utilização de Português do Brasil	2

Dificuldade na consciência fonológica	1
Troca sistemática de letras	1
Vocabulário	1
Omissão de sons	1
Estrutura Frásica	1
Coerência e coesão textual	1

Os processos de identificação das dificuldades mais mencionados pelos professores foram através da correspondência grafo-fonémica, conhecimento do alfabeto e comparação com os colegas.

A articulação que implica o português do Brasil é explicada por: “Eu neste momento tenho muitos miúdos que dizem as coisas mal, falam mal, tenho alguns que se apropriaram do brasileiro porque vêm muito youtube” (RJ)

3.2. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita mais identificadas

Para entender quais eram as dificuldades de aprendizagem que os professores mais identificavam realizou-se a seguinte pergunta: “Que dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita identifica mais nos seus alunos?”. Posteriormente foi possível realizar a seguinte tabela com os dados.

Tabela 8

Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita mais identificadas

Dificuldades de Aprendizagem	Frequência
Conhecimento do alfabeto	3
Associação grafema-fonema	3
Troca de grafemas	3
Erros	2
Casos de Leitura	2
Dislexia	1
Vocabulário	1
Coesão e coerência	1
Compreensão	1
Pontuação	1
Acentuação	1
Maiúsculas	1
Conjugação verbos	1
Sintaxe	1

4. Práticas Pedagógicas Após a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

A questão realizada aos professores foi: “Depois de identificar as dificuldades na leitura e escrita, o que faz com os alunos que manifestam essas dificuldades?”. A tabela seguinte demonstra quais as práticas que os professores utilizam após identificar as dificuldades.

Tabela 9

Práticas Pedagógicas Após a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

Práticas Pedagógicas	Frequência
Adaptação fichas, tarefas e materiais	7
Apoio individualizado	7
Procurar outra metodologia	4
Trabalho a pares ou grupos	4
Pedir ajuda externa (técnicos)	4
Jogos	3
Correção dos erros	3
Exercícios específicos tendo em conta a dificuldade	3
Casos de leitura	3
Ditados	2
Palavras expostas na sala	2
Documentos de apoio	2
Realizar a leitura dos exercícios	2
Repetição da explicação	1
Relatório Técnico Pedagógico	1
Reforço fusão fonémica	1
Estratégias visuais	1
Sentar o aluno próximo da professora	1
Valorizar resposta oral	1

Respostas de escolha múltipla	1
Alteração critérios	1
Não contabilizar erros	1
Mnemónicas	1
Planificação escrita	1
Valorizar respostas orais	1
Colocar menos o aluno em evidência	1

A maioria dos professores responde que realiza adaptações de fichas, tarefas e materiais, apoio individualizado, procuram outras metodologias e trabalho a pares e em grupo quando identificam dificuldades nos seus alunos.

Ao contrário de outras práticas menos frequentes como repetição da explicação, estratégias visuais, alteração de critérios, mnemónicas e valorização de respostas orais.

O apoio individualizado consiste em: “vou trabalhar aqui um bocadinho com ele e às vezes o apoio ao final do dia, ou seja, quando terminam as aulas muitas vezes acabo por ficar com ele a fazer um apoio extra na leitura e na escrita” (JD) “É assim, eu tento trabalhar sempre de forma muito diferenciada, ou seja, com momentos específicos de trabalho diferenciado e com base em parcerias entre os colegas quando deteto estas dificuldades. (...) No fundo para eu conseguir ter um trabalho mais especializado com estas crianças e chegar mais a elas depois o que é que eu faço com elas depende de cada dificuldade se forem coisas muito de treino preparo atividades de treino que essas crianças.” (SP)

O relatório técnico pedagógico “A primeira coisa é fazer-lhes um Relatório Técnico Pedagógico, depois ter de estar ao abrigo do artigo 54/2018” (JD)

Com o objetivo de se compreender melhor as práticas envolvidas no decurso do processo de avaliação de competências de leitura e escrita, assim como da identificação e estratégias de atuação perante dificuldades manifestadas pelos alunos nesta área, apresentamos e contrastamos o perfil de 2 docentes, escolhidos tendo em conta as respostas dadas

5. Necessidades Específicas

Para além das práticas dos professores com crianças normativas, procuramos ainda perceber como se processa o ensino da leitura e escrita em crianças com necessidades específicas, assim como identificar os principais desafios e constrangimentos com que os professores se deparam ou depararam ao longo do seu percurso enquanto docentes. Das 10

entrevistas realizadas, apenas 8 tiveram alunos com Necessidades Específicas em sala, entre elas: Autismo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Dislexia, Gaguez com Disortografia, Síndrome Brânquio-Oculo-Facial, Transtorno de Oposição e Desafio, Dificuldades de Aprendizagem, Défice cognitivo, Dificuldades visuais (glaucoma sem visão de um olho), Surdez, Trissomia 21 e Paralisia Cerebral.

5.1 Estratégias para ensinar alunos com Necessidades Específicas

Para perceber onde se basearam os professores para obter informação sobre as melhores estratégias para utilizar para ensinar crianças com necessidades específicas, realizou-se a seguinte questão: “Onde se baseou para arranjar estratégias para ensinar o aluno perante as dificuldades que o mesmo apresentava?”

Tabela 10

Estratégias para ensinar alunos com Necessidades Específicas

Estratégias para ensinar alunos com NE	Frequência
Estudar/formações	5
Conversar com colegas	4
Tentativa-erro	3
Pedir apoio à professora de ensino especial/técnicos	3

As estratégias que os professores utilizam para ensinar alunos com Necessidades Específicas são a tentativa-erro: “Foi muito **tentativa-erro**, pegando nas estratégias que já tinha porque não tinha qualquer tipo de formação...” (AR). Outro professor refere que conversou com colegas para o orientar: “Um bocadinho em **conversas com os outros colegas que já trabalhavam** com ele com a professora de **educação especial** que também trabalha com eles (...) depois às vezes tentar **estudar** um bocadinho sobre o que preciso de fazer, o que é que não devo fazer, tentar conhecer um bocadinho a problemática” (TM) tal como outro participante que respondeu “Todos em partilha, partilhar o problema dos nossos alunos seja na sala de professores, seja com os colegas das redes sociais, é uma coisa espetacular e trocamos ideias e vemos como o outro faz e às vezes pode não correr bem, mas tentamos... Também leio muitas coisas, sempre que posso, leio livros, vou à procura de artigos e vejo como é que se fez (...) depois um bocadinho tentativa erro” (AO).

À semelhança do docente anterior: “Então, **eu pedi ajuda, muita ajuda** a técnica de ensino especial que temos lá na escola” (JD) e outro docente respondeu também “Que tipo de estratégias é que utilizam ou no caso deste meu aluno autista também recorro à **educação especial**, aos **técnicos**, à **psicóloga, professora de educação especial** para me ajudarem um bocadinho com ferramentas que eu posso utilizar em última instância e digo em última porque o tempo é muito pouco procuro formações” (SP) e “Falei com profissionais diversos, seja na área de educação especial, seja psicólogos, terapeutas (...) também fui pesquisar e encontrei diversas estratégias” (AN).

Um dos professores refere que estudou para perceber a problemática: “Primeiro **estudei** muito cada especificidade que sabia que ia ter. Eu contactei muito mais com o autismo, em 12 alunos, tinha 5 alunos autistas, 2 não-verbais, outros que tinham Asperguer. A minha estratégia foi conhecer cada um deles ao máximo para conseguir potenciar ao máximo, tirei muitas **formações** (...) Na minha última turma tinha uma aluna com autismo severo (...) Também tive um caso de transtorno de oposição e desafio, que foi o mais desafiante, algumas perturbações de hiperatividade e défice de atenção e o meu favorito, uma gaguez com disortografia” (MS), como outro docente que refere: “Leio muitos textos teóricos e práticos (...) fui bebendo muito a colegas mais experientes e depois ao longo dos anos foi digamos construindo o meu próprio método de trabalho e de ensino (...) tenho sempre que ir tentando, quase como uma tentativa erro e percebo/sou sensível ao que o aluno gosta mais” (RJ)

5.2 Articulação entre o currículo da turma e o currículo diferenciado de um aluno com Necessidades Específicas

Os docentes respondem à questão “Como é que articula o trabalho do currículo da turma com o trabalho diferenciado das crianças com Necessidades Específicas”.

Tabela 11

Articulação entre currículos

Articulação entre currículos	Frequência
Trabalho/estudo autónomo	2
Trabalho a pares	2
Técnico em sala	1
Professor de apoio em sala	1

Trabalhar em alternância entre a turma e os alunos com NE	1
Adaptar consoante a dificuldade	1
Pistas visuais	1

Um professor refere a presença de um terapeuta sombra em sala: “(...) tive o pedido da mãe para ter sempre uma **pessoa que ajudasse o aluno especificamente**, essa pessoa estava lá mesmo para o ajudar (AR).

Outro docente refere a importância da professora de ensino especial: “Só com um trabalho diferenciado, é a única solução para chegar a todos, ou seja, cada um tem o seu tipo de trabalho, (...) depois tenho grupos a fazer diferentes tipos de trabalho, também facilita o facto de ter muitas vezes a **professora de apoio dentro da sala**, isto não é magia, não é? (...) tem que haver momentos ao longo da semana em que consigamos diferenciar efetivamente o trabalho todo” (SP)

O trabalho diferenciado e o momento de trabalho autónomo entre o currículo da turma e o currículo do aluno, por este docente foi realizado da seguinte forma: “Na minha opinião não acho que seja difícil aqui a inclusão do trabalho, portanto eu dava a matéria normal passava o trabalho para eles, trabalhavam e eu fazia apoio a todos claro e depois então passava-lhe o trabalho a ele” (JD) como também por este docente: “(...) permite ter algum tempo livre, digamos assim, para **trabalhar de forma mais diferenciada, o tempo de estudo autónomo**, tempo na agenda em que com os alunos estão a **trabalhar autonomamente** e esses que conseguem já vão avançando e depois nós temos este tempo em que conseguimos apoiar alunos que têm mais necessidades e conseguimos dar um apoio mais individualizado.” (TM) e “Em tempo de **estudo autónomo, tutorias**, coloco, por exemplo, uns alunos a fazer uma tarefa de consolidação que não precisam de mim e eu **consigo trabalhar as dificuldades dos alunos que têm mais dificuldades**, ou então **trabalho de parcerias**, eles trabalham muito a pares e depois explico que ajudar não é fazer. Arranjo **tarefas específicas** para que sejam mais autónomos e com os outros alunos (MS)”

O trabalho a pares, referida como: “Aquilo que eu tento sempre é não fazer uma **diferenciação visível** (...) Trabalho a **pares** é uma forma em sala de aula que é muito rentável em que uma criança com mais facilidade pode trabalhar em colaboração com uma criança com dificuldades” (AO)

As pistas visuais, referidas por um docente: “Fazer o mesmo com ela, mas sempre ao nível **adaptado** (...) retirar as questões mais difíceis (...) **pistas visuais** (...) fornecer à criança instrumentos que lhe permitam colmatar dificuldades ao nível das competências executivas” (AN)

A adaptação consoante a dificuldade também é mencionada como: “Eu começo sempre com eles pelo método global também, sempre, é tudo igual é todos os alunos aprendem. Depois começo a desconstruir, começo a perceber o que é que eles não estão a conseguir (...) o método global é vago e complexo, não é? Eu começo a centrar-me um bocadinho mais na parte da sílaba” (RJ)

5.3 Dificuldades e Adaptações necessárias

Para entender as dificuldades e adaptações necessárias foram realizadas duas questões: “Quais foram as maiores dificuldades em receber o/os alunos com Necessidades Específicas?” e “Qual foi a adaptação necessária (sala, colegas..) para receber o aluno?”.

Tabela 12

Dificuldades e Adaptações necessárias

Dificuldades e adaptações necessárias	Frequência
Pré-concepções/ Preconceito	2
Diferenciação de material	2
Relatório Técnico Pedagógico	1
Sentar o aluno perto do professor	1
Tempo para dedicar aos alunos	1
Reduzir informação visual	1

O Relatório Técnico Pedagógico: “...Quando foi para fazer os Relatório Técnico Pedagógico, que é feito pela professora titular e pela técnica de ensino especial, tive muita ajuda dela e vou ser mais sincera possível: eu não fazia a mínima ideia do que era o RTP, não fazia a mínima ideia do que era um plano adaptado, não sabia por onde pegar e portanto foi de facto a técnica de ensino especial que me mostrou relatórios e que mostrou como é se faz, é uma falha muito grande da faculdade.” (JD)

As Pré-concepções/Preconceitos: “Nós temos uma ideia preconcebida de meninos que são autistas, pronto, e o nosso receio que é temos a ideia de que os meninos autistas são meninos que às vezes não conseguem estar em grupo, não conseguem conversar uns com os outros, que às vezes até se tornam um bocadinho violentos. Foi neste sentido que que fiquei com um bocadinho mais de receio porque eu não sei como é hei de lidar quando ele tem alguma crise” (TM) e “Acho que é lidar com **preconceitos** que eu própria tinha (...) , formulei/pensei para mim o que é que eu deveria fazer e quando vou ver na realidade essas ideias que eu tinha “ (AN)

Uma adaptação necessária foi sentar o aluno perto do professor: “A nível da escola eu acho que não houve assim grandes adaptações, portanto foi ensiná-lo a subir e descer as escadas, mas em sala de aula também não foi preciso grandes adaptações e tinha sempre o cuidado de que ficasse perto de mim porque tinha outro tipo de necessidade. “(AR).

Uma dificuldade referida foi a falta de tempo para dedicar aos alunos e a diferenciação do material: “A maior dificuldade é o **tempo** que eu posso dedicar a esses alunos, nós temos poucos apoios em turmas (...) Depois é a diferenciação ao nível dos materiais porque a realidade é que o manual é igual para todos, por isso, tudo o que seja **diferenciação** de material é à minha custa (AO)

Uma adaptação necessária, referida por um docente foi reduzir informação visual exposta em sala: “caso houvesse uma criança com autismo, défice de atenção, não ia colocar tanta **informação visual** para não distrair” (MS)

5.4 Estratégias para aprendizagem da Leitura e Escrita nas crianças com Necessidades Específicas

De modo a perceber quais as estratégias que os professores utilizam e acham mais adequadas colocámos a questão: “Quais as estratégias que são mais adaptadas para a aprendizagem da leitura e escrita do aluno com NE?”.

Tabela 13

Estratégias para aprendizagem da Leitura e Escrita nas crianças com Necessidades Específicas

Estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita	Frequência
---	-------------------

Método 28 palavras	2
Trabalhar conforme gostos/preferências	2
Partilha de informações entre colegas	1
Portefólio (letra-imagem)	1
Histórias de literatura infantil	1
Utilizar os 5 sentidos	1
Atividades multissensoriais	1

A partilha de informações entre professores ou profissionais mais experientes que possam partilhar e ajudar: “(...) foi em **conversas** um bocadinho informais com os **colegas** que já estão há mais tempo, com a professora de ensino especial, com os terapeutas que os acompanham e depois um bocadinho de estudo e ir procurando ver se funciona ou não.” (TM);

O método das 28 palavras foi uma estratégia mencionada para a aprendizagem da leitura e escrita: “Utilizei o **método das 28 palavras**, uns cartões e eu dava-lhe algumas palavrinhas (...) foi conseguindo adquirir muito mais aprendizagens, mas notava-se que havia uma diferença dele para o restante grupo.” (JD), tal como outro docente que refere: “Diferenciar os métodos acho que quando as crianças não estão a aprender por um temos que experimentar outros, como estou a fazer com este aluno do **método das 28 palavras**, que eu não domino mas estou a ler sobre o assunto, estou a falar com colegas que já utilizaram, fazer adaptações de cadernos ou de recursos que existam que eu acho que sejam convenientes e trabalhar muito mais de uma forma simples mas sem retirar a oportunidade de conseguir generalizar só que isto, é muito difícil de explicar, a minha resposta final é diferenciação pedagógica.” (SP)

Outro docentes utilizam diversas estratégias como: “A construção de um **portfólio** que os ajude a memorizar a letra e o som da letra relacionando com as imagens do portefólio, com sons da natureza, é importante ser alguma coisa que os cativa (...) acho que as histórias da literatura infantil podem ajudar se os motivarmos” (AO), “Utilizar muitos os **sentidos** todos (...) ajudá-los muito com os interesses deles, saber o que eles gostam e identificar o híper-foco” (MS), “(...) eu já vi a utilização do método global, utilização de métodos 28 palavras, a utilização do EKUI, o método Jean Qui Rit (dos gestos e dos sons), ou seja, eu diria que de um modo geral, os métodos mais eficazes são aqueles que promovem atividades **multissensoriais**” (AN) e por fim, “Começo a fazer a **jogos** de recorte, frases para segmentar, baralhar palavras, tentar ordenar a frase, tentar escrever e depois vou muito a sílaba como sei que normalmente

esses miúdos que têm mais dificuldades no método global, centro-me um bocadinho na **sílaba**” (RJ).

5.3 Equipa Multidisciplinar

Sabendo que o trabalho em equipa multidisciplinar é facilitador do trabalho dos professores foi realizada a seguinte pergunta: “Trabalha em equipa multidisciplinar? Tem contacto regular com outros terapeutas? Faz reuniões com frequência e partilhas? Sente que isso é uma mais-valia?”.

Tabela 14

Equipa multidisciplinar

Equipa multidisciplinar	Frequência
Sim	6
Não	2

Os professores que referem que sim, têm opiniões como: “Trabalhar em equipa multidisciplinar trouxe **benefícios**. Ter uma terapeuta em sala que tem outro tipo de competências, que fazem um trabalho com aquele aluno tendo em conta os conhecimentos, que me trouxe muitas aprendizagens também a mim. A colaboração entre a terapeuta externa, a interna e os pais também foi muito importante porque temos que trabalhar todos para o mesmo porque é um caso particular e é um caso específico que é um caso difícil.” (AR), “Sinto que sim, fazemos as reuniões formais de final de semestre e intercalares, isso nós fazemos, mas depois vamos falando informalmente e vamos vendo o ponto de situação e tentamos **articular**, mais comigo e com a professora de ensino especial” (TM), “Com a técnica do colégio sim, mas com as técnicas externas vou fazendo reuniões porque às vezes até preciso mesmo “de socorro”. Se necessário faço uma reunião a meio do período, se não precisar, faço no final do período e essa faço sempre pois peço aos pais para informarem os técnicos dessa reunião e sinto uma **mais-valia** nessa **partilha**.” (JD), “Sinto que trabalho numa equipa muito multidisciplinar porque até vai para além das pessoas que trabalham comigo para a minha sala de aula, envolvendo todas/todos os que trabalhamos na escola onde eu estou. Mas nem sempre isso aconteceu ao longo da minha carreira” (AO), “Quando eu preciso de ajuda tenho sempre quem me ajude, mas isto é mesmo muito complicado. Penso que nos vendem uma ideia muito enganadoras que não corresponde à realidade efetivamente (...) então acaba por ser muito complicado porque não depende só de nós, é muita burocracia” (MS) e por fim, “Nós temos

reuniões, temos a psicóloga, temos uma psicóloga só para o primeiro ciclo que vai 2 vezes à nossa escola, estamos sempre em contato (...) para ela articular, por exemplo, com o hospital ou com a equipa de pedopsiquiatria (...) Sim temos uma articulação muito estreita, no entanto, podia ser melhor? Podia ser sempre melhor sim, mas temos.” (RJ)

Ao contrário de outros dois docentes que referem: “Há um apoio aqui, há um apoio ali, mas não há uma equipa que tenha tempo para se reunir que tenha tempo para criar dinâmicas que tenha tempo para refletir e, portanto, considero que isto não é uma equipa multidisciplinar, é tapar buracos que é aquilo que o Ministério está a permitir que seja feito porque não estão a deixar, por exemplo, contratar mais professores de educação especial. O problema vem de cima, é um ponto muito sensível (...) Por um lado a escola não consegue dar resposta, por outra, a equipa multidisciplinar que deve existir também não está coesa e não existe e não colabora porque não pode, não é? Não é porque não queremos.” (SP) e “Digo sempre aos pais para darem o meu número ao terapeuta/psicólogo externo que se for preciso podem falar comigo e **nunca ninguém entrou em contacto comigo** a não ser para fazer uma avaliação inicial.” (AN)

5.4 Estratégias para inclusão de alunos com Necessidades Específicas em atividades de Leitura e Escrita

Para perceber as estratégias de inclusão na leitura e escrita colocámos a questão: “Quais as estratégias que são mais adaptadas para a aprendizagem da leitura e escrita?”

Tabela 15

Estratégias para inclusão de alunos com Necessidades Específicas em atividades de Leitura e Escrita

Estratégias para inclusão de alunos com Necessidades Específicas em atividades de Leitura e Escrita	Frequência
Tentar que a atividade seja semelhante	2
Adequar o nível de dificuldade	2
Trabalho cooperativo	1
Trabalhar de acordo com os gostos	2
Materiais e estratégias de suporte	1

Na questão de quais eram as estratégias houve diversas respostas tais como tentar que as atividades sejam semelhantes às da restante turma, adequar o nível de dificuldade, trabalho

cooperativo, trabalhar consoante os gostos e utilizar materiais e estratégias de suporte. Apresentamos em seguida algumas citações das respostas dos professores, que permitem perceber melhor as estratégias de inclusão em atividades de Leitura e Escrita.

Os docentes tentam que a atividade seja semelhante: “Eu tento sempre fazer o trabalho o mais parecido possível, mas adequado às necessidades dos alunos (...) num momento de escrita há uns que já conseguem escrever autonomamente, esses escrevem sozinhos, há outros que não conseguem ainda escrever pelo que precisam que eu escreva por eles, para que sintam que conseguem escrever. Também isto é um caminho que nós vamos fazer e todos participam no momento de escrita.” (TM) e “Tento fazer o mesmo, por exemplo, com os meus alunos deste ano que têm assim mais dificuldades (que têm dislexia e disortografia) na apresentação da leitura dos livros eles fazem na mesma, simplesmente fazem sobre um livro mais simples, um livro à escolha deles. Quando estamos a fazer jogos de português eles também participam, mas em vez de fazer uma pergunta tão complexa, faço-lhes uma pergunta mais simples. Eu acabo sempre por aqui incluímos um bocadinho, mas adapto. Quando fazemos jogos matemáticos também, se for um por exemplo com operações claro que não faço as mesmas operações que faço para os outros, passo umas mais simples ao nível deles. Tudo o que é atividades fora dos livros eles participam sempre uma forma diferente.” (JD).

Os docentes tentam adequar o nível de dificuldade das atividades: “Se eu fiz a adaptação, tento que a participação deles seja nas perguntas que os outros também têm” (AO) e “Jogos silábicos, percebes que eles começam a trocar todos então. aí, costumo tentar fazer um trabalho mais específico com eles (...) jogos de recorte, frases para segmentar, baralhar palavras, tentar ordenar a frase, tentar escrever e depois vou muito à sílaba porque sei que, normalmente esses miúdos que têm mais dificuldades, pela minha experiência, são miúdos para quem o método global é vago e complexo. Eu começo a centrar-me um bocadinho mais ali na parte da sílaba” (RJ).

Os professores utilizam o que os alunos gostam para os motivar: “Depende, com coisas que eles gostavam” (MS).

O trabalho cooperativo: “Para isso era preciso que as atividades de leitura e escrita fossem só de leitura e escrita, não é? Ou seja, lá está usando a leitura escrita como ferramenta para chegar a outras formas de trabalho é muito fácil inclui-los através do **trabalho cooperativo**, **trabalho por projeto** essas ferramentas vão sendo trabalhadas como uma muleta para trabalhar outras competências que são claramente mais fáceis” (SP).

Os materiais e estratégias de suporte mencionados pela docente foram: “Há aquelas régua que selecionam as palavras para eles poderem seguir e se focarem só na palavra que estão a ler sublinhar, aumentar o tipo de letra, escolher tipos de letra adequados, evitar alguns tipos de letra, ter muito cuidado também com o tipo de material de escrita que (...), já que, às vezes coisas simples como certas cores também não facilitam uma decifração. E promover também estratégias para eles próprios conseguirem ultrapassar, por exemplo, ajudá-los a esquematizar ideias eu utilizo muito o sublinhar circundar palavras-chave. Também coloco muitas vezes os auxiliares de memória nas paredes tenho muitas coisas que os ajudam como tipos de frases que ajudam a escrever.” (AN).

5.7 Perceção dos professores sobre o trabalho com alunos com NE/deficiência em contexto de sala

A primeira questão colocada neste tema foi: “Sente que tem todos os conhecimentos para trabalhar com crianças com as dificuldades? Sente que está preparada? “A maioria dos professores responde que não tem conhecimentos para trabalhar com crianças com Necessidades Específicas e que não se sente preparado/a para recebê-las em sala de aula, ou seja, a questão seguinte pode ser um reflexo das experiências anteriormente vividas pelos mesmos.

A segunda questão colocada foi: “Considera que os alunos com Necessidades Específicas possam prejudicar o funcionamento da sala de aula ou a turma”, foram obtidas respostas como:

“Não, até porque eles apoiam muito os colegas. Mas nestes casos os professores deviam ter um apoio dentro da sala porque o ano passado eu senti essa necessidade. A minha colega tem 4 autistas na sala sendo que 2 são autistas profundos e tem com ela 2 técnicas, mas que são pagos pelos pais, não foi um pedido da escola foi um pedido dos pais. Acho que essa parte falha muito aqui nas escolas acho principalmente nas públicas que as turmas têm 25 alunos e têm 3 crianças com necessidades educativas especiais acho que isso devia de ser revisto de ter alguém a ajudar o professor nesse aspeto porque depois nós professores também acabamos por estar mais focados nessas crianças do que no restante grupo.” (JD) à semelhança de outro docente que respondeu “Nada, zero, pelo contrário pelo contrário é espetacular a capacidade que eles têm de ajudar, de compreender, de perceber que há uma diferença, mas que essa diferença não lhes boicota nada as competências, são crianças altruístas que por vezes se prejudicam a eles próprios para ajudar o outro (...) para os miúdos que também que têm estas dificuldades educativas especiais é bom também estarem com miúdos são bons alunos, porque para eles

também é motivador, eles sentem que têm estes problemas físicos ou cognitivos, mas que não estão sozinhos, que os amigos compreendem, os amigos ajudam, que há pessoas interessadas neles” (RJ) e por fim: “Não são prejudicados, eu acho que até às vezes temos que explicar de duas maneiras diferentes e isso é bom para todos, aqueles que aprendem facilmente porque se houver ali uma duvidazinha, quando nós explicamos com acesso a outro material eles percebem” (AO)

“Depende, depende, isto porquê? Porque, agora vou lhe ser muito sincero, a educação inclusiva é muito bonita mas é muito bonita no papel e na realidade depois nós chegamos ao dia a dia e falta muita coisa para eles serem verdadeiramente incluídos na turma digamos assim, respondendo um bocadinho a sua pergunta eu acho que eles não, a presença deles pode não prejudicar os restantes alunos da turma mas sinto que os alunos com este tipo de necessidades saiam prejudicados por não ter por não terem os apoios que precisam e mais neste sentido não, não, não acho que prejudiquem os outros pode haver algum caso que sim há mas acho que na sua generalidade menos da minha experiência o que eu sinto é que eles foram prejudicados por estarem o que estarem tanto tempo e não terem tanto apoio como eles precisariam.” (TM)

Houve professores com uma perspectiva um pouco diferente sobre o tema, passo a citar: “Acho que é mais prejudicada a criança com algum tipo de problemática do que um bom aluno porque eu acho que esse bom aluno vai ser importante saber lidar com todo o tipo de pessoas e conseguir também ajudar a este tipo de alunos sinto que tenho mais dificuldade com professora de conseguir chegar a um aluno com deficiência pela falta de recursos e de tempo” (AR), outro de outro docente que respondeu: “Essa criança fazer parte da turma tem sempre vantagens, eu não digo que tenha desvantagens, mas pode trazer sempre dificuldades, não é? Há sempre aspetos nossos que podem trazer dificuldades quando nos integramos num grupo e portanto acho que não é o facto da criança ter deficiência que pode prejudicar o grupo, acho que aí sim, quando a escola não tem mecanismos para dar resposta a estas crianças e eu sou obrigada, (...) eu ficar fora da sala de aula 1 hora e meia e os outros alunos ficarem em completa autogestão acho que os prejudica mas não é pelas características daquela criança é porque a escola não teve resposta para aquela situação eu acho que não eu acho que estou a fazer entender sim. As crianças não prejudicam as turmas, a escola não tem recursos e que prejudica” (SP)

A mesma opinião é partilhada por mais dois docentes que referem: “Infelizmente, idealmente devia de ser não, mas infelizmente, eu às vezes sinto que eles acabam por sofrer um bocadinho com a ausência da professora ali.” (MS) e “Eu acho que todos podem prejudicar todos igualmente, porque de facto não vamos negar que isto acontece, que há crianças que são

perturbadoras seja as que têm algum tipo problema ou dificuldade ou não, portanto acho que ninguém ganha esta guerra no fundo. Acho que todos podem ajudar todos obviamente que há crianças mais limitadas se calhar não vão conseguir ajudar os outros da mesma forma que elas ajudam a elas, mas há outra forma de se estabelecerem relações positivas e de não é compensar/equilibrar um pouco a forma como como todos conseguem aproveitar o seu neste caso o seu ensino.” (AN)

Em suma, as estratégias que os professores utilizam para ensinar alunos com necessidades específicas são estudar e ter formações, conversar com colegas, tentativa-erro e por fim, pedir apoio à professora de ensino especial e aos técnicos. Assim, a articulação entre o currículo da turma e o currículo diferenciado de um aluno com necessidades específicas é feita através de trabalho autónomo, trabalho a pares, a existência de um técnico em sala, professor de apoio em sala, trabalhar em alternância entre a turma e os alunos com necessidades específicas, adaptar consoante a dificuldade e fornecer aos alunos pistas visuais.

Em relação às dificuldades e adaptações necessárias para receber um aluno com necessidades específicas, estas consistem no preconceito, diferenciação de material, relatório técnico pedagógico, sentar o aluno perto do professor, método das 28 palavras, tempo para dedicar ao aluno, reduzir a informação visual. No que diz respeito às estratégias que os professores utilizam para aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças com necessidades específicas são o método das 28 palavras, trabalhar conforme gostos e preferências, partilhar informação entre colegas, utilização de um portfólio, histórias de literatura infantil, utilizar os 5 sentidos e atividades multissensoriais. Adicionalmente, a maioria dos docentes reporta trabalhar em equipa multidisciplinar, enquanto 2 professores dizem não o fazer, por inexistência da mesma na escola onde lecionam. Para a inclusão de alunos com necessidades específicas em tarefas de leitura e escrita os professores dizem recorrer a atividades semelhantes à dos restantes colegas, adequando, porém, ao o nível de dificuldade trabalho cooperativo, trabalhar de acordo com os gostos e por fim, fornecer aos alunos materiais e estratégias de suporte

Por fim, no que se refere à perceção dos professores sobre o trabalho com alunos com necessidades específicas em contexto de sala de aula, as opiniões dividem-se na medida em que alguns professores reportam que não prejudica o funcionamento de sala de aula, outros ressalvam que há situações em que prejudica o aluno ou os colegas e um professor afirma que depende um professor diz que depende pois afirma que a educação inclusiva é bonita no papel

mas na realidade faltam recursos, ressalva ainda que a turma pode não sair prejudicada, mas o aluno com NE sim, pois não tem o apoio necessário.

V. DISCUSSÃO

A presente investigação teve como objetivo principal conhecer as práticas de ensino e de avaliação da leitura e escrita utilizadas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, essencialmente para melhorar a compreensão sobre as abordagens e práticas de ensino e as dificuldades e adaptações necessárias para receber alunos com necessidades específicas. Para isso, foram estabelecidos diversos objetivos específicos.

O primeiro objetivo teve como objetivo identificar as práticas de ensino da leitura e escrita. Segundo a autora Sim-Sim, (2009), ainda que sejam competências interligadas, os professores costumam referir que utilizam diferentes **estratégias** para ensinar a leitura e a escrita. No presente estudo, porém, a grande maioria dos professores dizem ensinar a leitura e escrita em simultâneo, mostrando dificuldade, ao longo da entrevista, em diferenciar o que sejam processos relativos à aquisição da leitura e aquisição da escrita. No que diz respeito à identificação de uma metodologia específica para ensinar a leitura, a maioria dos professores, ou seja, 7 docentes utilizam método global, não obstante o método sintético ser dos métodos de aprendizagem mais utilizados em Portugal (Fernandes, 2016; Lopes et al., 2014).

O segundo objetivo visa identificar as **práticas de avaliação** da Leitura e Escrita. A avaliação é importante para compreender e melhorar a realidade educativa (Pinto & Santos, 2006). Os professores referem que para avaliar a leitura têm em consideração a fluência, entoação, leitura de frases, articulação e se os alunos apresentam uma leitura audível e perceptível. Para a avaliação da escrita os professores avaliam a ortografia e estrutura frásica.

A avaliação pode ser sumativa ou formativa, e ambas devem ser utilizadas de forma a que se complementem para promover o desenvolvimento dos alunos (Fernandes, 2021). A avaliação formativa, tem como objetivo apoiar e melhorar a aprendizagem. A comunicação deve ser eficaz entre professores e alunos para que estes possam alterar as respostas consoante o feedback do professor (Esteves, 2013; Leitão, 2014 Fernandes, 2021). **Dos 2 professores referem fazer avaliação sumativa, 3 referem realizar avaliação formativa e 3 professores referem utilizar tanto a sumativa como a formativa. Por fim, 1 dos professores refere ainda não ter nenhuma avaliação específica.**

No entanto, a autoavaliação e heteroavaliação é referida também como uma modalidade de avaliação utilizada por 2 dos 10 docentes. É de extrema importância que o professor faça um planeamento das avaliações, utilizando materiais diversificados e garantir uma inclusão de todos os alunos (Cid & Fialho, 2011). As avaliações de leitura, os aspetos mais valorizados são a fluência e entoação, enquanto na escrita é a escrita de textos individuais e os ditados. Para além disso, **2 dos 10 professores entrevistados referem utilizam a avaliação informal.**

O terceiro objetivo e quarto objetivos, que visam conhecer o processo de identificação de **dificuldades** de aprendizagem da Leitura e Escrita e quais as dificuldades mais identificadas, permitem perceber que o modo de identificação mais referido está relacionado com as dificuldades que os alunos manifestam na correspondência grafo-fonémica, no conhecimento do alfabeto e por fim, no nome e o som da letra, ao passo que as dificuldades mais identificadas consistem n o conhecimento do alfabeto, associação grafema-fonema e troca de grafemas. Em Portugal, a estimativa é que cerca de 20% dos alunos do ensino básico enfrentem essas dificuldades (Dias & Chaves, 2000). A compreensão das dificuldades de aprendizagem exige que o docente perceba a origem e o impacto que a mesma tem na aprendizagem (Dias & Chaves, 2000). O seu reconhecimento pode ter um impacto efetivo no modo como se lida com essas dificuldades, pelo que a sua correta identificação é fundamental para o progresso do aluno na capacidade de ler e escrever.

O quarto objetivo teve como objetivo conhecer quais as **dificuldades** de aprendizagem **mais identificadas** pelos professores. Assim, os resultados permitem perceber que os professores reportam as dificuldades mais prevalentes são o conhecimento do alfabeto, associação grafema-fonema e troca de grafemas.

O quinto objetivo visa identificar as **práticas e estratégias** utilizadas pelos docentes após a identificação das dificuldades. Os resultados demonstram como práticas mais utilizadas o facto de os docentes colocarem os alunos a trabalhar a pares ou grupos, procurarem outras metodologias mais eficazes ou pedirem ajuda externa a técnicos que consideram mais qualificados para o efeito. Para além disso, os professores referem adaptar fichas, tarefas e materiais, realizando um apoio individualizado. Na verdade, quando os professores percebem que os alunos apresentam dificuldades é necessário que façam uma diferenciação pedagógica, que atenda às necessidades e características dos alunos, devendo os professores adaptar métodos e estratégias para que os alunos tenham sucesso e ultrapassem as suas dificuldades (Henrique, 2011), estabelecendo objetivos reais e tangíveis (Ferraz, 1994). Como os alunos não

têm todos as mesmas dificuldades nem aprendem todos ao mesmo tempo e da mesma forma, é necessário haver um ajuste nas práticas de ensino para os alunos com mais dificuldades (Santos, 2009).

O currículo para alunos com necessidades específicas deve ter em conta as necessidades individuais, deve-se apresentar significativo e com aprendizagens relevantes (Marcelino, 2009). A prática deve incluir diferenciação metodológica, ensino individualizado, e promoção da autonomia dos alunos (Marcelino, 2009).

O sexto objetivo visa identificar em que se baseiam os professores para encontrar **estratégias** eficazes para ensinar a leitura e escrita a crianças com **necessidades específicas**. A reflexão sobre a inclusão e a forma de dar resposta aos alunos é importante pois promove a troca de ideias e a partilha de preocupações. Os professores referiram que estudam e procuram informação em formações, partilham informação entre si, procuram apoio de técnicos da educação e especial e, por vezes, experimentam o que lhes parece ser mais adequado e adaptam caso não funcione.

O sétimo objetivo visa perceber como é que os professores **articulam** o trabalho da turma com o trabalho diferenciado dos alunos com Necessidades Específicas. A perceção do professor sobre alunos com deficiência é influenciada pela sua própria identidade e prática profissional (Muis & Carvalho, 2010). A prática educacional de qualidade deve ir além de simples adaptações e envolver um compromisso ético com o objetivo de dar as mesmas oportunidades aos alunos adaptando consoante as características ou dificuldades (Muis & Carvalho, 2010). Os resultados demonstram que apenas 2 professores tentam que a atividade seja semelhante à dos colegas, mas adequando o nível de dificuldade. Os restantes referem que adequam o nível de dificuldade ao aluno, trabalho cooperativo, trabalhar de acordo com o gosto e recorrem a materiais e estratégias de suporte. Para que a inclusão seja verdadeira e eficaz, é necessário que o professor procure uma prática educacional que respeite e valorize as diferenças das necessidades dos alunos (Muis & Carvalho, 2010).

O oitavo e último objetivo visa identificar as principais **dificuldades** que os professores sentem na **integração** de alunos com Necessidades Específicas. O objetivo ideal é garantir as mesmas oportunidades para todos, ajustando as práticas educativas para responder às necessidades dos alunos (Gonçalves, 2012; Leite, 2010). É fulcral saber se os professores estão preparados para atender a essas especificidades e garantir a integração e o sucesso escolar das crianças (Oliveira, 2009). É interessante, a este propósito, referir que 2 professores assumem

que uma das maiores dificuldades que enfrentaram foi a existência de um preconceito em relação às concepções que possuíam sobre o trabalho com crianças com Necessidades Específicas, o que é indicador de possível falta de formação nesta área e desmistificação sobre o trabalho do próprio docente e dos demais técnicos. Neste sentido, o trabalho em equipa e parcerias são essenciais para decisões conjuntas, planeamento e avaliação (Marcelino, 2009). É necessário um suporte aos professores para que os mesmos consigam melhorar as suas práticas com alunos com Necessidades Específicas, especialmente em relação à compreensão das deficiências e à comunicação (Marcelino, 2009). O desenvolvimento de estratégias corretas no processo de ensino-aprendizagem, como a diferenciação metodológica, ensino individualizado e promoção de um ambiente positivo, é importante para o sucesso dos alunos e para aumentar a sua autonomia (Marcelino, 2009). No entanto, dos docentes entrevistados em relação às estratégias que utilizam, especificamente, no ensino da leitura e da escrita a crianças com necessidades específicas, apenas 1 refere que senta o aluno perto do professor ao passo que 2 professores referem que utilizam a diferenciação de material e o método das 28 palavras. Parece ficar claro a este propósito que os professores mostram dificuldade mobilizar estratégias que possam utilizar com as crianças, diversificando muito pouco essas estratégias e, na maioria dos casos, identificando somente uma.

Por fim importa referir que, embora tenham sido feitas perguntas específicas para o 1º e 2º ano no que diz respeito ao processo de identificação de dificuldades quer da leitura quer da escrita, os docentes responderam para ambos os anos em simultâneo, sem diferenciar. De facto, durante o processo de análise dos dados foi possível perceber que os professores, durante as entrevistas, não distinguiam procedimentos ou estratégias específicas para leitura e para escrita, embora as questões colocadas procurassem essa distinção. Sendo certo que são processos interdependentes, a leitura e a escrita possuem, ainda assim, características próprias, que não foram identificadas pelos professores nas suas respostas, razão pela qual foram tratadas indiferenciadamente. Este facto revela-se de extrema importância, na medida em que nos providencia algumas pistas sobre as necessidades que os professores podem possuir no que diz respeito identificação das dificuldades inerentes ao próprio processo de aquisição da leitura e da escrita, e ao modo como podem recorrer a estratégias específicas para cada um destes processos, possibilitando que se lidem com os problemas de forma mais eficaz.

Adicionalmente, na Identificação de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita, três professores responderam de forma genérica como sendo uma questão de imaturidade, três professores reportaram a comparação com os colegas e um professor

relacionou as dificuldades de aquisição destas competências com insegurança, fatores que podem estar envolvidos, mas que não consistem, de facto, em dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, de acordo com o que era pedido.

É, ainda, importante referir a existência de bastantes respostas dadas pelos professores que tiveram de ser várias vezes analisadas, já que as respostas dadas não eram, de todo, congruentes com as perguntas. Por exemplo, um dado curioso foi o facto de nenhum professor responder ensinar através do método sintético, mas os professores que responderam que não utilizavam nenhum método ou uma mistura de métodos ao longo da entrevista foi possível verificar que utilizam o método sintético. Tal como durante a entrevista foi possível perceber algumas incongruências tais como: “Fazia fichas de cada letra e só depois ler silabicamente. Faria método global se calhar.” (JM).

Um dado curioso foi o facto de nenhum professor responder ensinar através do método sintético, mas os professores que responderam que não utilizavam nenhum método ou uma mistura de métodos ao longo da entrevista foi possível verificar que utilizam o método sintético. Tal como durante a entrevista foi possível perceber algumas incongruências tais como: “Fazia fichas de cada letra e só depois ler silabicamente. Faria método global se calhar.” (JM).

Durante a categorização e análise de conteúdo foi possível perceber que a maioria dos docentes quando se pergunta “Como avalia a competência de leitura dos seus alunos?” e “Em relação às competências da escrita, como realiza a avaliação?” alguns dos professores disseram que não tinham parâmetros definidos: “então ainda não tenho assim uma avaliação específica” e os critérios de avaliação estão definidos nas aprendizagens essenciais, ou seja, são definidos pelo Ministério da Educação.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu descrever as práticas pedagógicas de dez professores, analisando as estratégias que utilizam, as dificuldades que enfrentam no ensino da leitura e escrita, e por fim, as adaptações e desafios em ensinar a leitura e escrita a alunos com Necessidades Específicas.

Os professores apresentam um papel muito importante na educação e é interessante, mas preocupante perceber a discrepância que há entre algumas respostas, pois há respostas que vão de acordo com a literatura e outras que estão no polo oposto da mesma, o tópico da inclusão e da percepção que os mesmos têm sobre a inclusão, foi visível que há professores sem qualquer preparação para cumprir a legislação do decreto de lei 54/2018.

Esta investigação permite perceber que os professores têm dificuldade em explicar o que fazem em sala e assim, o processo de análise de conteúdo foi mais moroso devido ao facto de responderem, por vezes, de forma incongruente em relação às questões que lhes foram colocadas.

Os professores sentem que as escolas não estão preparadas, que os docentes não têm ajuda e que o tempo é insuficiente (AR). Como é possível verificar na literatura, os professores não têm tempo para os alunos como era desejado. Embora o sistema educativo coloque maior ênfase na aprendizagem formal, a intensificação do trabalho docente tem retirado tempo para que os professores se concentrem na aprendizagem e no ensino, devido às inúmeras exigências a que estão sujeitos. Os professores enfrentam diversas pressões, tanto sociais como políticas, e a inclusão surge como uma tarefa adicional, uma vez que implica diagnosticar, planificar e avaliar (Oliveira, 2009).

A escola tem um papel crucial no desenvolvimento intelectual e social das crianças, especialmente no contexto das dificuldades de aprendizagem (Corrêa *et. al*, 2019). Os professores sentem, no entanto, que as escolas não têm recursos, principalmente em termos de educação especial, “Há três professoras de ensino especial para uma média de 900 alunos que temos no agrupamento (TM)

As primeiras medidas para uma escola inclusiva incluem a reestruturação da rede escolar, a estabilidade na colocação de professores, adaptações curriculares e materiais, e apoio pedagógico. Os alunos com Necessidades Específicas complexas devem ter um Plano Educativo Individual, que assegure uma resposta integrada às suas necessidades e problemas

(Oliveira, 2009), mas a realidade reportada pelos professores é que os apoios são insuficientes, não existem equipas multidisciplinares porque não há técnicos nas escolas, refere ainda “há um apoio aqui, há um apoio ali, isto é tapar buracos” (SP)

Os professores sentem que o Ministério da Educação está muito preocupado com a inclusão, que as medidas implementadas trouxeram benefícios, mas precisam efetivamente de técnicos e recursos para que seja possível realizar esse trabalho (SP). O autor refere que os alunos ganham com a integração, mas é preciso adequar os recursos para que seja dada uma resposta adequada às necessidades (Leite, 2010). À questão “estratégias para incluir alunos com Necessidades Específicas em atividades de leitura e escrita” houve docentes que responderam “não faço a menor ideia” (RG), ou seja, os professores não estão preparados para receber alunos com necessidades específicas, mas os professores devem saber lidar com grupos heterogêneos e apoiar os alunos com necessidades específicas (Oliveira, 2009).

Sobre a inclusão de alunos em sala de aula, há um professor com a opinião que os alunos com NE devem estar incluídos em sala de aula, pois apresentam evolução e não fazem discriminação, para além disso, os alunos bons servem de exemplo e motivação e que esses alunos os podem ajudar e compreender (RJ). Tal como refere o autor, o papel da inclusão e da motivação não é só papel do professor, é importante que os alunos estejam integrados e participem nas atividades com a turma, que haja uma aprendizagem colaborativa (Leite, 2010; Júnior *et al.*, 2023).

A educação inclusiva baseia-se na premissa de que todos os alunos devem aprender juntos e interagir, independentemente das suas dificuldades. A escola deve adaptar-se a essas diferenças, considerando-as um valor e um desafio que promove novas oportunidades de aprendizagem. A inclusão envolve práticas pedagógicas centradas na cooperação e na diferenciação, como a aprendizagem cooperativa, para atender a todos os alunos no contexto da turma (Silva, 2009).

É importante notar que o presente estudo apresenta, a nosso ver, algumas limitações que seria interessante ultrapassar em estudos futuros. Assim, por um lado, o número de participantes ser reduzido já que a inclusão de um número significativo de participantes é um aspeto crucial que tem impacto direto na qualidade e a validade da investigação, sendo que um número maior permitiria realizar generalizações no que diz respeito à população em estudo. Além disso, um maior número de participantes traz diferentes experiências e opiniões, enriquecendo a análise e

compreensão e por fim, é mais fácil identificar tendências e relações significativas quanto mais participantes fizerem parte do estudo.

Por outro lado, a representatividade pelo país também pode ser vista como um limite, pois a maioria dos docentes lecionava na área metropolitana de Lisboa. Para além disso, no decorrer da realização das entrevistas, foi possível verificar o efeito da desejabilidade social, que pode enviesar os dados em que os participantes da investigação respondem às questões consoante o que acham mais aceitável socialmente (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020). Os professores responderam a algumas perguntas como achavam ser o mais correto e desejado, em alguns casos, foi notório a necessidade de aprovação, pois no fim da resposta questionavam várias vezes, “não é?”. Também foi notório, na abordagem utilizada, que a maioria considera o método global como a forma mais correta de ensinar e na última questão “Considera que os alunos com Necessidades Específicas possam prejudicar o funcionamento da sala de aula ou a turma” foi possível verificar que alguns professores não estavam assim tão confortáveis com a questão da inclusão mas responderam que não prejudica a dinâmica de sala nem os colegas, o que é incongruente com o que foi sendo relatado na maioria dos entrevistas. A questão que se coloca é então de saber se, se a entrevista fosse anónima, será que as respostas seriam diferentes das que foram dadas? A este propósito e em relação a estudos futuros, uma sugestão interessante seria, partindo deste estudo, realizar um questionário com respostas pré-definidas, em anonimato, de modo a perceber qual é a perceção real dos professores e se efetivamente os dados obtidos seriam semelhantes ou significativamente diferentes dos obtidos. Também nos parece importante, em estudos futuros, perceber, efetivamente, que estratégias e dificuldades sentem os professores, através de observação em sala, em conjunto com as entrevistas, tornando possível a comparação do que foi observado com o relato dos mesmos.

Ainda como sugestão, era interessante haver uma divisão entre patologia e dificuldades de aprendizagem, pois a abordagem e as dificuldades podem ser distintas, assim perceberíamos melhor quais as estratégias e dificuldades quando os professores estão perante um aluno com dificuldades de aprendizagem e se poderiam ou não, ser diferentes quando os professores estão perante um aluno com deficiência, porque os dados obtidos nas Necessidades Específicas incluem, como anteriormente explicado, alunos com Autismo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Dislexia, Gaguez com Disortografia, Síndrome Brânquio-Oculo-Facial, Transtorno de Oposição e Desafio, Dificuldades de Aprendizagem, Défice cognitivo, Dificuldades visuais (glaucoma sem visão de um olho), Surdez, Trissomia 21 e Paralisia Cerebral.

Por fim, é importante ter em conta num estudo futuro o número de anos de serviço dos docentes uma vez que, dois dos participantes estavam no seu primeiro ano de ensino e por isso, havia questões que não sabiam responder e que tiveram alguma dificuldade em ser objetivos com as respostas.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C., & Mata, L. (2022). Fonologia e ortografia do português europeu. Em R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Literacia emergente no jardim de infância* (pp. 133-146). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Alves Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. Em F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (pp. 373-406). Lisboa: Climepsi Editores. <https://www.researchgate.net/publication/337744578>
- Alves Martins, M., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/5953>
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, 95-103.
- Brennan, W. (1985). *Curriculum for Special Needs*. London: Milton Keynes Editores.
- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (Doctoral dissertation, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia).
- Capovilla, A., Capovilla, F., & Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em estudo, 9*, 449-458.
- Castro, A. (2019). *Escrever e ler antes de o saber fazer: As conceções precoces sobre a linguagem escrita de um grupo de crianças em contexto de JI* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*, pp. 109-124. Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora [ISBN: 978-989-8339-10-2].
- Corrêa, M., Rodrigues, A., Coqueiro, J., Silva, M., & Silva, S. (2019). Dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização na unidade integrada In M. Mata. (Org.) *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 129-140.
- Costa, A., Silva, A., Soares, A., Vale, A., Aguiar, C., Alves, D., ... & Goucha, T. (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina. ISBN: 978-972-40-5137-6.

- Cruz, M. (1993). A aprendizagem da leitura e da escrita: Método natural vs analítico-sintético. *Ler Educação, 10*, 97-120.
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada, 2*(3), 1-13.
- Dias, M., & Chaves, S. (2000). Percepção visual e dificuldades de aprendizagem: Um estudo com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. *V congresso galego-português de psicopedagogia actas n° 4* (vol. 6) ano 4º-2000 issn: 1138-1663
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Retirado de <https://dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.
- Dutra, G. (2020). A escrita mediada como atividade de estimulação na apropriação do sistema alfabético. *Revista Psicopedagogia, 37*(114), 392-403.
- Esteves, V. (2013). *Raciocínio Matemático de alunos do 2º ano de escolaridade* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
- Fernandes, D. (2020). *Texto de apoio: Critérios de Avaliação*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, S. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita: Conceções de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios científicos de acesso aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>
- Ferraz, M. (1994). Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. (pp.1-6) /IIE Lisboa.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia, (40-3)*71-94. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979/2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1980) - *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, (2º ed.), México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaiolas, M., & Martins, M. (2017). Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 35(2), 117-124.
- Gonçalves, M. (2012). *Avaliação das competências para a aprendizagem académica numa criança com Trissomia 21: um estudo de caso* (Doctoral dissertation, Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais).
- Gray, L., Wong-Wylie, G., Rempel, G., & Cook, K. (2020). Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications. *The qualitative report*, 25(5), 1292-1301.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167 – 187 <http://hdl.handle.net/10437/6377>
- Júnior, L., Alves, C., de Souza Lopes, I., Cavalcante, M., Braga Filho, F., & Soares, S. (2023). As dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita no contexto escolar. *Conjecturas*, 23(2), 11-25.
- Leitão, I. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa* (Doctoral dissertation, Universidade NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas).
- Leite, T. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In *III Seminário de Educação Inclusiva*. (Universidade Lusófona).
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico: crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de <https://www.ffms.pt/pt-pt/estudos/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>
- Marcelino, M. (2009). *Inclusão e currículo-as práticas curriculares dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, decorrentes da inclusão de alunos com NEE* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Marques, S. (2024). *A influência do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra).
- Martins, M., & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17(1), 49-63.

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.(pp. 9- 101)
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563-572.
- Musis, C., & Carvalho, S. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação & Sociedade*, 31, 201-217.
- Oliveira, C. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, 2(3), e3122-e3122.
- Oliveira, T. (2009). *Educação inclusiva e formação de formadores* (Master's thesis, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação).
- Ramos, R. (2023). *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Salles, J., & Parente, M. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15, 321-331.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação*, 503-539. (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal)
- Scherer, A. (2020). O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. *Linguística: revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto*, 33-44. (Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 15(2).
- Silva, L., Penha, R., & Bizarrias, F. (2022). Entrevistas aplicadas em pesquisas qualitativas: da aplicação da entrevista à análise dos dados. *Revista de Gestão e Projetos*, 13(3), 1-9. <https://doi.org/10.5585/gep.v13i3.23326>
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista lusófona de educação*, 13(13).

- Simões, E. (2015). Tipologias de erros de leitura 1º ciclo: Avaliação da leitura oral de palavras. (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar*, (1), 51-64.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>
- Sim-Sim, I., & Viana, L. (2007). Para a avaliação do desempenho de leitura. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa
- Treiman, R. (2022). Aprender a escrever palavras. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 185-191). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Trindade, F. (2023). Das conceções às práticas de avaliação e estimulação do desenvolvimento na leitura por professores do primeiro ciclo de ensino básico. (Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia)
- Varela, C. (2023). *Práticas pedagógicas e dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Básico* (Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida)
- Veloso, J. (2022). Fonologia e ortografia do português europeu. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 65-81). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.researchgate.net/publication/362405462>
- Viana, F. (2009). O ensino da leitura: a avaliação. (pp. 9-50). [Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular](#)
- Weizenmann, L., Pezzi, F., & Zanon, R. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 217841.

ANEXOS

ANEXO 1- Consentimento Informado



Consentimento Informado

O presente estudo surge no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado para a obtenção de grau de Mestre em Psicologia da Educação, pelo ISPA- Instituto Universitário. O estudo tem como objetivo explorar e perceber as práticas do professor no âmbito da leitura e escrita, em alunos com deficiência.

O estudo vai ser realizado pela aluna Ana Rita Monteiro (24900@alunos.ispa.pt), sob a orientação da Professora Doutora Liliana Salvador. Em caso de ter alguma dúvida, sugestão ou comentário pode entrar em contacto.

A sua contribuição para o estudo consiste numa entrevista individual, com uma duração média de 30 a 45 minutos. A participação é voluntária, sendo que pode retirar o seu consentimento de participação a qualquer momento.

A entrevista será gravada para que posteriormente possa haver uma transcrição e facilitar a análise de dados. Sempre tendo em conta que a confidencialidade é mantida, nunca será enviado o áudio integral. Na publicação de resultados, as informações identificáveis serão removidas a equipa de investigação terá acesso à gravação e áudio correspondente e após a defesa de Dissertação será eliminada.

Desde já agradeço a sua colaboração e disponibilidade

Rita Monteiro

ANEXO 2- Questionário Sociodemográfico

Idade	
Sexo	
Habilitações Literárias	
Anos de Docência (total)	
Anos de Docência com alunos com Necessidades Específicas	
Formação adicional em Necessidades Específicas	Nenhuma
Escola Atual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pública 2. Privada
Região onde leciona	<ol style="list-style-type: none"> 1. Norte 2. Centro 3. Alentejo 4. Área Metropolitana de Lisboa 5. Algarve 6. Açores 7. Madeira
Cargo	
Data de Entrevista	

ANEXO 3 – Guião da Entrevista Semiestruturada

Práticas de Ensino da Leitura e Escrita

1. Como ensina a leitura e escrita – ao mesmo tempo ou separadamente?
2. Como caracteriza a sua abordagem de ensino da leitura e escrita? Tem alguma metodologia que utilize preferencialmente?
3. O seu método foi sempre este? Porquê?
4. Durante as aulas, que tipo de dinâmicas utiliza para trabalhar com os seus alunos?
5. Fale-me sobre o seu processo de ensino da leitura.
6. Conte-me sobre como ensina os seus alunos a escrever.

Práticas de Avaliação da Leitura e Escrita

7. Como avalia a competência de leitura dos seus alunos?
8. Em relação às competências da escrita, como realiza a avaliação?

Identificação de Dificuldades

9. Se estiver no 1º ano, de que forma identifica as dificuldades de aprendizagem da leitura?
10. Ainda no 1º ano, como identifica dificuldades de aprendizagem da escrita?
11. E se estiver no 2º ano, como acontece esse processo de identificação das dificuldades da leitura?
12. Se for no 2º ano, como identifica as dificuldades de aprendizagem da escrita?

Dificuldades Mais Identificadas

13. Que dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita identifica mais nos seus alunos?

Práticas e Estratégias Depois da Identificação de Dificuldades

14. Depois de identificar as dificuldades na leitura e escrita, o que faz com os alunos que manifestam essas dificuldades?
15. Existe alguma alteração das suas práticas quando identifica dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nos seus alunos?
16. No caso da leitura, que apoio presta aos alunos com dificuldades? Como é que o faz?
17. E no caso da escrita – que apoio presta aos seus alunos depois de identificar as dificuldades?

Contexto Atual de Ensino

18. Fale-me um pouco sobre a sua turma atual.
19. Em média, quantos alunos costumam ter dificuldades (de leitura e escrita) na sua turma?

Necessidades Específicas

20. Onde se baseou para arranjar estratégias para ensinar o aluno perante as dificuldades que o mesmo apresentava?
21. Teve acesso a relatórios anteriores para facilitar?
22. Como é que se articula o trabalho do currículo da turma com o trabalho diferenciador das crianças com Necessidades Específicas?
23. Sente que tem todos os conhecimentos para trabalhar com crianças com as Necessidades Específicas? Sente que está preparado(a)?
24. Quais foram as maiores dificuldades em receber um aluno com Necessidades Específicas?
25. Quais as estratégias que são mais adaptadas para a aprendizagem da leitura e escrita? Quais são as estratégias que utiliza para incluir o aluno em atividades de leitura e escrita em sala?
26. Que apoios teve para arranjar estratégias de ensino da leitura e escrita?
27. Qual foi a adaptação necessária (sala, colegas..) para receber o aluno?
28. O aluno tem mais alguém em sala a prestar apoio ao ensino? Professora de apoio ou terapeuta externo à escola? As necessidades do aluno são cumpridas em sala de aula? Seria possível realizar este apoio sem uma pessoa extra?
29. (caso haja) Que tipo de trabalho é que o professor de apoio especial/terapeuta faz?
30. Trabalha em equipa multidisciplinar? Tem contacto regular com outros terapeutas? Faz reuniões com frequência e partilhas? Sente que isso é uma mais-valia?
31. Considera que a turma possa ser prejudicados pela presença de alunos com Necessidades Específicas?
32. Quer acrescentar alguma resposta? Há mais alguma que ache relevante referir?