



*Faculdade de Educação*

*Mestrado em Educação Inclusiva*

*Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto de Inclusão: Uma Análise do  
caso da Escola Primária Completa de Inhagoia “A”*

*Francina Aida Eduardo Maqueque*

*Maputo, Junho de 2024*



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

**Faculdade de Educação**

**Mestrado em Educação inclusiva**

**Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto de Inclusão: Uma Análise do  
caso da Escola Primária Completa de Inhagoia “A”**

**Francina Aida Eduardo Maqueque**

Dissertação apresentada em cumprimento dos  
requisitos parciais para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação Inclusiva.

Supervisor: Prof. Doutor Miguel Lopes

Co-supervisora: Doutora Delfina B.  
Massangaie da Silva

Maputo, Junho de 2024

## DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva, na Universidade Eduardo Mondlane.

---

Francina Aida Eduardo Maqueque

Maputo, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Se até aqui cheguei não foi só, pois quem caminha sozinho pode ir mais depressa, mas quem caminha acompanhado vai sempre mais longe! A quem nesta caminhada me acompanhou e me ajudou a chegar mais longe só tenho a dizer muito obrigada!

Agradeço ao meu esposo Armindo Laissane Dimande pelo amor, apoio emocional, material e académico. Aos meus filhos Evans, Allen e Priscilla, a razão da minha vida, agradeço-vos pela compreensão e pela alegria que me têm dado.

A minha tia Castela Noémia Vaz, que sempre esteve ao meu lado e me apoiou neste percurso. Obrigada!

Agradeço a Prof<sup>ª</sup>. Doutora Hilária Matavele e ao Prof. Doutor Eliseu Mabasso por terem acreditado em mim ao endossar referências para a minha candidatura ao curso de Mestrado em Educação Inclusiva.

Obrigada ao meu Supervisor Prof. Doutor Miguel Lopes e a Co-supervisora Doutora Delfina Benjamim Massangaie da Silva pelo seu apoio e a sua sempre pronta intervenção nas alturas de mais angústia.

Obrigada aos demais que participaram de alguma forma em toda a minha vida académica e profissional, permitindo-me a aquisição de conhecimentos que fizeram de mim a pessoa que sou hoje e a profissional que serei um dia. Aos professores, que comigo dividiram as suas experiências, sem esquecer os colegas que me acompanharam em todas as etapas cruciais desta vida de estudante, em especial a Arminda e a Cecília, da qual hoje me orgulho muito. Obrigada!

## **DEDICATÓRIA**

Às minhas avós paterna e materna (em memória), que partiram em Agosto de 2021 (enquanto iniciava com o curso de mestrado) e Junho de 2023 (enquanto escrevia a minha dissertação), respectivamente. Suas palavras ficaram gravadas em mim: “Mana estuda. Disso depende o seu amanhã”.

## ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....	12
1.1. PROBLEMA DA PESQUISA.....	13
1.2. OBJECTIVOS.....	16
1.2.1. Objectivo geral .....	16
1.2.2. Objectivos específicos .....	17
1.3 JUSTIFICATIVA.....	17
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA .....	20
2.1. Políticas de Educação inclusiva em Moçambique .....	20
2.2. O papel do professor no processo de inclusão escolar .....	35
2.3. Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita .....	37
2.3.1. Tipos de dificuldades de leitura e escrita .....	43
2.3.2. Métodos de ensino da leitura e da escrita e sua aplicação .....	48
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO.....	59
3.1. Método e procedimento .....	60
3.2 Técnicas de recolha de dados.....	61
3.2.1. Análise documental e bibliográfica .....	61
3.3.2. Inquérito por questionário .....	62
3.3.3 Observação directa.....	63
3.4. População e amostra.....	63
3.4.1. Caracterização da amostra.....	64
3.5. Procedimentos.....	65
3.5.1. Etapa preliminar.....	65

3.5.2. Selecção dos participantes e procedimentos de recolha de dados .....	66
3.6. A análise do conteúdo .....	67
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	69
4. Introdução.....	69
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	85
REFERÊNCIAS .....	89

## RESUMO

Olhando para a inclusão escolar como um fenómeno social bastante complexo e, que depende em grande medida do planeamento e capacidade dos agentes envolvidos neste processo, a presente dissertação de mestrado tem o seguinte título: *Processo de Ensino-Aprendizagem no contexto de inclusão: uma análise do caso da Escola Primária completa de Inhagoia “A”*.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a mesma tem como objectivo analisar as estratégias usadas pelos professores da Escola Primária Completa de Inhagoia “A” para o ensino da leitura e escrita. Para a operacionalização da pesquisa, foi formulada a seguinte questão: Será que os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem na Escola Primária Completa de Inhagoia “A” possibilitam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

Quanto às técnicas de recolha de dados, o estudo fez-se valer pela análise bibliográfica, análise documental e inquérito por questionário de carácter semiestruturado respondido pelos professores que leccionam na Escola Primária Completa Inhagoia “A”.

Da pesquisa, foi possível perceber que alguns professores entrevistados apresentam algumas dificuldades no uso dos métodos de ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, não estão preparados para actuar em turmas inclusivas e, sendo a escola um espaço educacional inclusivo deve-se promover formações para que ocorra a remoção das barreiras à aprendizagem dos alunos com essas dificuldades, superando os preconceitos, promovendo sobretudo a humanização e, conseqüentemente o direito à educação escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Ensino-aprendizagem; Necessidades Educativas Especiais; Leitura e Escrita.

## ABSTRACT

Looking at school inclusion as a very complex social phenomenon that largely depends on the planning and capacity of the agents involved in this process, this master's thesis has the following title: *Teaching-Learning Process in the context of inclusion: an analysis the case of the complete Primary School of Inhagoia "A"*.

Being a qualitative research, this work aims to analyze the strategies used by teachers at the Complete Primary School of Inhagoia "A" for teaching reading and writing, with reading and writing being practices that relate to and complement training of a competent reader, and the main objective of the school, making reading and writing the greatest instruments for the construction of knowledge. To operationalize the research, the following question was formulated: Do the methods used in the teaching and learning process at the Complete Primary School of Inhagoia "A" enable the inclusion of students with special educational needs?

As for data collection techniques, the study was based on bibliographic analysis, document analysis and a semi-structured questionnaire survey answered by teachers who teach in regular classes at the Complete Primary School of Inhagoia "A".

From the research, it was possible to see that some teachers interviewed have difficulties in using reading and writing teaching methods and, consequently, are not prepared to work in inclusive classes (with students with difficulties in learning reading and writing) and, Since the school is an inclusive educational space, training must be promoted to remove barriers to learning for students with these difficulties, overcoming prejudices, promoting, above all, humanization and, consequently, the right to school education.

**Keywords:** Inclusive Education; Teaching-learning; Special educational needs; Reading and writing.

## LISTA DE ABREVIATURAS

NEE	Necessidades Educativas Especiais
SNE	Sistema Nacional de Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
EP1	Ensino Primário do Primeiro Grau
EP2	Ensino Primário do Segundo Grau
CME	Cúpula Mundial de Educação
DA	Dificuldade de Aprendizagem
EI	Educação Inclusiva

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Professores por sexo .....	64
<b>Tabela 2:</b> Número de Professores por anos de serviço .....	65
<b>Tabela 3:</b> Principais dificuldades apresentadas pelos alunos .....	69
<b>Tabela 4:</b> Professores com formação para trabalhar com crianças com NEE.....	71
<b>Tabela 5:</b> Professores com experiência no trabalho com alunos com dificuldades de DALE.....	75
<b>Tabela 6:</b> Professores que já ouviram falar de dificuldades de DALE .....	75
<b>Tabela 7:</b> Influência da formação de base na escolha do método que utiliza para ensinar a ler e a escrever .....	78
<b>Tabela 8:</b> Conhecimento dos métodos de ensino de leitura e escrita durante o processo de formação .....	79
<b>Tabela 9:</b> Melhor método para o ensino de leitura e escrita .....	80

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 1:</b> Componentes essenciais para a implementação de Escolas Inclusivas (in: Correia & Martins, 2002, p. 18).....	29
--	----

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, é obrigação do estado garantir que todos tenham acesso a mesma. Durante vários anos, as pessoas com deficiência não tinham acesso à educação, pois eram consideradas incapazes. Na década de 1990, com a eclosão dos movimentos educacionais, estas passaram a ter acesso às instituições de ensino público e, segundo a UNESCO (1994), as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras e criar condições para que todos aprendam no mesmo ambiente.

O presente trabalho tem como tema: *Processo de Ensino-Aprendizagem no contexto de inclusão: uma análise do caso da Escola Primária completa de Inhagoia “A”*. A preocupação por estudar esta temática decorre de um conjunto de motivações pessoais enquanto profissional da Educação e pela percepção de existência de deficiências a nível da formação de professores no que diz respeito a um aprofundamento dos métodos de ensino da leitura e escrita, visto que à partida o “ler” e “escrever” constitui o objecto da aprendizagem, no entanto, a posteriori, este deixa de ser o objecto e passa a ser o instrumento de aprendizagem (Viana, 2005)

Consequentemente, se o aluno não aprende a ler e escrever no momento ideal ou oportuno, experimentará dificuldades de aprendizagem comprometendo todo o processo de aquisição de conhecimento. Contudo, conforme afirma Silveira (2014, p. 8) “existem alguns elementos nesse processo que devem ser considerados: Quem ensina? Como ensina? Quem aprende? Como aprende? Para que isso ocorra, é preciso ter o conhecimento teórico e a didáctica”.

Torna-se assim essencial que o professor, que é quem se tornará responsável pela iniciação à leitura e à escrita no primeiro ciclo do ensino básico, tenha o conhecimento teórico necessário, pois as suas práticas e metodologias serão as suas ferramentas para direccionar os seus alunos no caminho do sucesso. É ainda fundamental que o professor esteja preparado na sua prática, que seja investigador e que tenha a correcta percepção de como utilizar os métodos e as estratégias que lhes são implícitas, ou seja, o professor deve ser conhecedor de quais são as técnicas usadas na aplicação de determinado método para poder aplicá-las, tendo como objectivo final a aquisição da leitura e escrita por parte dos seus alunos (Silveira 2014, p. 1).

Portanto, torna-se essencial conhecer como é dirigida a prática dos professores actualmente, pois é dela que resultam os sucessos ou insucessos da aprendizagem das competências da leitura e da escrita, que são essenciais à vida, quer profissional, quer social dos futuros cidadãos que iniciam a sua formação a este nível.

### **1.1. Problema da pesquisa**

As políticas públicas educacionais que visam a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) vêm-se expandindo de forma significativa, sobretudo desde a segunda metade do Século XX, sob forte influência das declarações internacionais em defesa dos direitos do homem à educação. Como consequência directa desse movimento, a inclusão passou a ocupar espaços mais significativos na legislação moçambicana.

Durante séculos praticaram-se modelos segregadores de cariz assistencial e proteccionista. No entanto, a partir dos anos 70 verificaram-se mudanças significativas que deram origem a práticas educativas mais humanistas e inclusivas como resultado dessas mudanças, as quais estão relacionadas com uma nova forma de encarar a deficiência, pois começou-se a olhar a pessoa com deficiência como um cidadão de pleno direito, assim como sob uma nova perspectiva, na qual ela se encontra em constante interacção com o meio envolvente (Cardoso, 2011).

Consequentemente, segundo o mesmo autor, a intervenção educativa dos alunos com dificuldades começa a ser entendida como um conjunto de necessidades específicas de educação, cuja identificação e intervenção deve acontecer o mais precocemente possível, baseando-se a avaliação nas competências e potencialidades do aluno, em oposição aos aspectos clínicos, isto é, no que o aluno sabe e pode fazer e não simplesmente rotulá-lo como incapaz.

Chambal (2012) refere que, o cenário educacional que antecedeu a implementação de políticas de inclusão escolar em Moçambique era bastante desolador, ilustrado pela taxa de admissão bruta no Ensino Básico da EP1 (1ª a 5ª Série) que, em 1997, era de 67% e que os dados referentes à eficácia das escolas regulares demonstravam a evidência de práticas altamente selectivas de alunos no sistema educacional regular em Moçambique e, a percentagem de aprovações do Ensino Primário do 1º grau no país era de 58,5%, das reprovações 33,2% e das desistências de 8,3%.

De acordo com o mesmo autor, este cenário gerou diferentes iniciativas públicas e privadas de reforma da escola e do sistema educativo, culminando com a proposta de escolas inclusivas, que foram introduzidas em algumas escolas do país a partir de 1998, com o início do projecto escolas inclusivas.

No âmbito do “Projecto Escolas Inclusivas” Moçambique ractificou o compromisso de Dakar, realizado de 26 a 28 de abril do ano 2000, no Senegal. Deste modo, ao ractificar o documento comprometeu-se a alcançar os objectivos e metas de educação para todos, dos quais se pode citar:

“...melhorar todos os aspectos da qualidade de educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir os resultados reconhecidos e mensuráveis, especificamente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os (jovens e adultos) sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.” (UNESCO, 2000).

O direito à educação em Moçambique é assegurado pelo Artigo nº 88 da Constituição da República, designadamente:

- a) “Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão.
- b) O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.”

Assim, pode-se dizer que o Estado assegura o direito à educação através da sua rede de instituições e tem como parceiros a sociedade civil e o sector privado, que participam activamente na provisão desses serviços, sobretudo nos locais e nas áreas em que a sua presença se faz sentir com menos intensidade. Deste modo, o Estado não só deve assegurar o acesso ou direito à educação, mas, também garantir que haja educação de qualidade e inclusiva, trazendo assim a vertente de assistência às crianças com NEE no país.

Contudo, sabe-se que não basta colocar um aluno com NEE numa sala do ensino regular, sobretudo se ele tiver perturbações emocionais, deficiência mental, múltipla deficiência, problemas motores graves, etc. para se poder afirmar que ele está incluído. Ele só estará incluído de facto, se tiver condições físicas (mobiliário adequado, edifícios adaptados, etc.) e humanas (pessoal de apoio), se existir empenho e disponibilidade por parte dos agentes educativos, se lhe forem criadas

oportunidades para interagir com os seus pares sem grandes constrangimentos, partilhando os mesmos espaços e proporcionando-lhe estímulos que facilitem o seu processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte, incluir alunos com NEE requer uma intervenção educativa que possibilite o seu progresso na escola, o que, dependendo da problemática, implica alterações a nível do currículo, das estratégias e dos recursos, que, por vezes, não são fáceis de concretizar se a sala de aula continuar a funcionar de forma tradicional.

Estas afirmações levam-me a acreditar que, caso se pretende que o sistema de ensino seja inclusivo, esta melhoria deveria ser alcançada através de instrumentos escolhidos tais como, investindo mais na formação e competência dos professores, na oferta de mais material didático, no aumento de tempo de permanência na escola, na reforma curricular e no investimento para melhorar a gestão das escolas.

Desta forma, compete à escola inclusiva criar as condições e proporcionar os meios adequados, para que todas as crianças possam se desenvolver o mais harmoniosamente possível, independentemente das suas necessidades específicas.

O objetivo da educação inclusiva segundo a UNESCO (2000) é conseguir que a escola seja um lugar no qual se possam receber todas as crianças, e que a elas se dispense um tratamento igualitário. Esta afirmação supõe uma modificação no nosso conceito e no cenário da educação.

A idealização da educação inclusiva consiste em examinar como devem ser transformados os sistemas educativos para responder à diversidade dos educandos. Essa transformação exige a necessidade de incrementar a qualidade da educação, melhorando a eficácia dos nossos professores, promovendo métodos pedagógicos centrados nos alunos, elaborando livros de texto e materiais didáticos novos e diversificados, ajustados às necessidades especiais dos alunos, e, cuidando para que as escolas sejam locais seguros e saudáveis para todas as crianças.

Os vínculos com a comunidade são outro aspecto fundamental, já que a relação entre os educadores, alunos, pais e a sociedade em geral são um factor essencial para fomentar a educação inclusiva, o que quer dizer que, em momento algum se pode esquecer a sociedade na qual estamos inseridos, do factor motivação e do factor formação de professores para responder à inclusão.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais é uma política educacional que contempla o atendimento de todos os alunos no mesmo espaço em comum, para que todos

tenham acesso ao conhecimento escolar. Assim, torna-se necessário verificar a existência e uso das políticas e práticas que regem o ensino de crianças com NEE's e aferição da qualidade desse mesmo ensino de modo a contribuir para a sua melhoria. (Koelle, 2022).

Assim, neste trabalho, tendo em conta o que é referido pela UNESCO (2000) e por Koelle (2022) como sendo educação inclusiva, considera-se inclusão todo o processo que visa a integração e permanência do aluno com NEE (sejam elas condições físicas, emocionais, sensoriais ou intelectuais) no ambiente escolar, promovendo tolerância e respeito às diferenças individuais, desenvolvendo a empatia pelo outro e respeitando a ritmo de aprendizagem de cada aluno evitando rotulá-lo.

O facto de haver tantas crianças que não aprendem o que lhes foi ensinado, ou que não conseguem permanecer na escola, tem motivado inúmeras pesquisas sobre o assunto. Algumas dessas pesquisas focam o ensino, outras focam o desenvolvimento da aprendizagem e há as que analisam as políticas educacionais. Entretanto, apenas um número bastante reduzido estuda os factores por detrás das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, constitui problema desta pesquisa o facto de um grande número de crianças que frequentam o ensino básico, em turmas regulares, do sistema nacional de educação (SNE) apresentar sérias dificuldades no que concerne a competência de leitura e de escrita, em alguns casos apresentando dificuldades até para escrever o seu próprio nome.

Assim, é colocada a seguinte pergunta de partida:

- Será que os métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem na Escola Primária Completa de Inhagoia “A” possibilitam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais?

## **1.2. Objectivos**

### **1.2.1. Objectivo geral**

Analisar como os métodos, técnicas e meios utilizados pelos professores da Escola Primária Completa de Inhagoia “A” possibilitam a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

### **1.2.2. Objectivos específicos**

- Identificar os métodos, técnicas e meios utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem e até que ponto os mesmos são adequados e garantem que o ensino seja inclusivo;
- Descrever os métodos, técnicas e meios de ensino utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Verificar o grau de acessibilidade à escola de alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Averiguar se os professores conhecem os métodos adequados para o ensino da leitura e da escrita;

#### **1.2.2.1. Perguntas de pesquisa**

Por forma a responder aos objectivos específicos propostos para a pesquisa, são colocadas as seguintes questões:

- Que métodos, técnicas e meios são utilizados pelos professores da EPC de Inhagoia “A” para o ensino da leitura e da escrita?
- Será que a escola é de fácil acesso para todos os alunos?
- Será que os professores possuem algum conhecimento/informação sobre os diferentes métodos de ensino da leitura e escrita?

### **1.3 Justificativa**

Este trabalho insere-se no âmbito da dissertação a apresentar no I Curso de Mestrado em Educação Inclusiva ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Segundo a Declaração de Salamanca são consideradas com NEE “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota e nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados” (UNESCO, 1994).

Assim, dada à magnitude dos problemas de acesso ou permanência qualificada, mesmo nos níveis de ensino considerados como obrigatórios, as políticas de inclusão escolar, são, de certa forma, a constatação de que o ideal de educação para todos ainda está muito longe ser alcançado.

Esta pesquisa prende-se ao facto de que apesar da legislação, directrizes e políticas públicas, contemplarem a educação básica e de qualidade como um direito universal e gratuito para todos os indivíduos, essa implementação na rede educacional de políticas de educação inclusiva, os resultados ainda estão muito aquém do desejado.

A escolha por esta área de pesquisa é justificada pelo facto de que a deficiência em si é uma condição e traz desafios que se deve ter em conta no processo de ensino e aprendizagem, deste modo tendo feito o curso de Licenciatura em Psicologia Escolar, onde pude estudar as questões das dificuldades de aprendizagem, despertou-me um grande interesse em aprofundar estas matérias no nível de mestrado, dado que pretendo trabalhar na área de educação para poder ajudar crianças com NEE no ensino-aprendizagem.

Desta forma, consideramos a escolha deste tema pertinente, uma vez que, actualmente, numa perspectiva inclusiva, cabe, principalmente, aos professores e técnicos das escolas do ensino público, a responsabilidade de educar todos os alunos, o que implica compreendê-los, e ajudá-los a adaptarem-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento. Para isso é indispensável conhecer como o aluno se desenvolve, como aprende, quando e como o faz. Assim sendo, o professor adquire um papel fundamental na filosofia da escola inclusiva, pelo que é fundamental conhecer as suas atitudes e práticas na sala de aula perante a diversidade.

Outro aspecto motivacional para esta pesquisa é o facto de conviver diariamente com crianças, no meio familiar, que frequentam o nível básico do SNE e que apresentam sérias dificuldades para ler e escrever textos bastante simples para o nível no qual se encontram. Estas dificuldades, por vezes, se estendem até mesmo para a questão de reconhecimento das letras do alfabeto e confusão o que não é admissível, por exemplo, para um aluno que esteja a frequentar a 5ª classe do SNE, nível em que é suposto que o aluno já tenha adquirido e aprimorado as competências necessárias para a leitura e escrita.

Na senda da importância atribuída ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho centra-se na investigação das estratégias (métodos, técnicas e meios de ensino de leitura

e da escrita) usados pelos professores do Ensino Básico que estejam a leccionar em turmas do ensino regular na Escola Primária Completa de Inhagoia “A” e, de que forma as suas atitudes contribuem para a inclusão dos seus alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo é feita a introdução, que inclui a contextualização do trabalho e o problema de pesquisa. considerando que um trabalho académico é guiado pelos objectivos, neste capítulo também são apresentados os objectivos geral e específicos e, por fim, a justificativa que traz a pertinência em pesquisar o tema proposto.

O segundo capítulo é dedicado à revisão da literatura. Consiste na apresentação do referencial teórico sobre o assunto em abordagem. Encontra-se, também neste capítulo, a definição de conceitos chave para o trabalho.

No terceiro capítulo são apresentados os caminhos metodológicos seguidos na condução deste trabalho. Aqui, são descritos o método e os procedimentos que foram usados na pesquisa, descrevendo as técnicas de recolha de dados, a população, a amostra.

O quarto capítulo é referente à apresentação e à análise/discussão de dados colectados a partir do guião de observação e da aplicação do questionário aos professores da EPC de Inhagoia “A”.

No quinto e último capítulo são apresentadas as conclusões da pesquisa e são colocadas as sugestões para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, por forma a consolidar o que se pretende com a educação inclusiva.

Por fim são apresentadas as referências usadas para a elaboração do trabalho.

Assim, face ao acima exposto, para o seguimento desta pesquisa, um acervo bibliográfico irá auxiliar a compreensão de diferentes perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, concretamente as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita, por este motivo, o capítulo seguinte é dedicado à revisão da literatura.

## **CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA**

Considerando que a revisão da literatura é uma das partes mais importantes de um trabalho acadêmico, pois é a revisão de literatura que vai fornecer o embasamento teórico para o mesmo e é a partir dela que é possível entender melhor o que já foi feito e escrito sobre o tema, o presente capítulo tem por objectivo compreender o conceito de educação inclusiva na sua essência e apresentar um debate em torno do ensino e aprendizagem nas escolas inclusivas, principalmente, no contexto moçambicano apresentando os documentos ractificados e/ou concebidos para responder ao preceito de educação para todos e reflectir sobre o papel do professor no processo de inclusão escolar.

Pretende-se de igual modo trazer a compreensão do que são dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e quais os melhores ou métodos adequados para o ensino da leitura e da escrita de acordo com alguns teóricos.

### **2.1. Políticas de educação inclusiva em Moçambique**

Para uma melhor compreensão do trabalho, há necessidade de discutir alguns conceitos que são considerados importantes neste trabalho.

Um dos termos que será de uso frequente no trabalho é o termo Deficiência. Este termo pode ser entendido, segundo a UNESCO (1994), como qualquer tipo de perda ou anormalidade que limite as funções físicas, sensoriais ou intelectuais de uma pessoa. De maneira geral, o termo está relacionado com um alto grau de disfunção das funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas do ser humano, uma vez que todos podemos sofrer algum tipo de deficiência no organismo.

Em função da deficiência que o indivíduo tem surge o termo necessidade educativa especial (NEE), estas referem-se a toda e qualquer ajuda pedagógica que crianças, jovens e adultos, excluídos ou não do sistema regular, necessitam para aprender (UNESCO, 1998).

A partir do momento em que falamos de NEE abrimos espaço para entrada em acção do termo inclusão que segundo Ainscow & Ferreira (2003), citado por Rodrigues (2003) é um processo que

visa apoiar a educação para todos e para cada criança no mundo. Esta ideia implica encarar a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento e para desenvolverem-se enquanto pessoas.

A inclusão de pessoas com NEE começa no meio familiar. No entanto, este ser vive inserido numa sociedade com determinadas normas e costumes e, para que este ser as conheça é necessário que o mesmo seja educado como um ser sem limitações. Assim chamamos ao trabalho o termo educação inclusiva, que é vista, segundo a UNESCO (1998), e adoptado por Moçambique, como um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico-mental, cultural, social, linguística, racial, religiosa e outras particularidades.

As primeiras referências à deficiência surgiram em escritos das civilizações gregas e romanas, onde as crianças eram pura e simplesmente eliminadas. Contudo, com o passar do tempo apareceram duas concepções diferentes, em que uma reconhecia os deficientes como filhos de Deus, possuindo estes poderes divinos, e outra em que consideravam os deficientes possuidores do demónio, pelo que eram alvo de sentimentos e actos de rejeição. Esta maneira de encarar a deficiência estendeu-se por toda a Idade Média e o Renascimento.

A história da inclusão foi marcada por uma forte rejeição, preconceito e discriminação. Relata-se que na literatura da Roma Antiga as crianças com deficiência, nascidas no princípio da era cristã, eram afogados por serem considerados anormais e débeis. Já na Grécia antiga, Platão relata no seu livro “A República” que as crianças com má constituição ou com deficiência eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público (Cardoso, 2011).

Com a progressiva democratização do ensino e a escolaridade obrigatória e gratuita, surgiu o problema da integração das crianças com deficiência, o que deu origem à criação de novas estruturas, que permitissem a sua integração. Foi assim que, na segunda metade do século XX, surgiu o movimento para a integração, com o intuito de mudar o paradigma da exclusão social.

O direito à educação passou a ser disseminado como universal, com dever de alcance a todos os seres humanos, independentemente do género, etnia, classe social, faixa etária, condição física, sensorial ou intelectual, ou seja, é um direito humano que contribui para o exercício da cidadania,

partindo do pressuposto de que quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e de tomada de decisão, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Posteriormente, com a aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de NEE abrange todas as crianças e jovens que manifestem necessidades, sejam elas relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, que podem surgir apenas em determinado momento da escolaridade, definindo novas concepções sobre a educação dos alunos com NEE.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) expressa a sua opção por uma escola inclusiva, em que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, proclamando ainda que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades; as escolas regulares, segundo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Considerando o acima exposto, diríamos em outras palavras que, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades têm direito à educação dentro do sistema regular de ensino, convivendo com todos os alunos. A educação inclusiva deve ser aquela que não segrega os alunos com necessidades educativas especiais dos outros alunos, mas sem deixar de apoiá-los em suas especificidades. A educação inclusiva deriva do direito que todos têm de frequentar uma escola pública e de qualidade, e ter suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas pela instituição. Assim, pode se criar ambientes mais propícios à aprendizagem de todos, já que os que enfrentam dificuldades não são apenas os estudantes deficientes, mas muitos dos que estão na sala de aula.

Assim, pode se dizer que incluir é integrar, abranger a todos sem exceção e que uma educação inclusiva integra os alunos com necessidades educativas especiais, em escolas regulares, por meio de uma abordagem humanística (Koelle, 2022). Essa visão entende que cada aluno tem suas particularidades e que elas devem ser consideradas como diversidade e não como problema. Portanto, os alunos com NEE devem fazer parte da rotina das escolas.

Educação inclusiva significa pensar em uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de selecção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Incluir não é partir da categorização/rotulagem do indivíduo, mas sim da elencagem e superação das barreiras sociais e educativas que impedem o acesso às aprendizagens e à participação na escola/comunidade. Na inclusão criam-se condições para que todos, e não só um grupo específico, possam usufruir de resposta às suas necessidades (Sanshes, 2011).

Entrando para o contexto da educação em Moçambique, Mazula (1995) afirma que Moçambique viveu sob dominação colonial portuguesa por cerca de 500 anos, tendo no dia 25 de Junho de 1975 alcançado a sua independência. Diz ainda que durante o regime colonial a educação era bastante elitista e segregacionista, onde só os homens de raça branca e mais tarde aos negros considerados assimilados tinham o direito de frequentar a escola. Esta educação era ministrada nas missões da Igreja Católica.

Com a proclamação da independência esse cenário ganha um novo aspecto, pois, novas políticas educacionais foram adoptadas e, estas visavam a criação de um Homem Novo (o não escravo, mas sim o liberto e o operário) e livre da mentalidade colonial. (MOÇAMBIQUE, 1983).

Esta modificação do sistema preconizava a educação como um direito e um dever de todos e se traduzia na igualdade de oportunidades de acesso a todos níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo, dotado de conhecimentos científicos dos princípios do socialismo. Este novo sistema tinha por objectivo acabar com as desigualdades sociais fomentadas pelo sistema colonial e permitir uma planificação da acção educativa com a finalidade de criação de um sistema educativo que servisse a população moçambicana. Esta modificação só foi possível com a nacionalização dos serviços de educação no ano de 1976, através do Decreto nº 12/75, ao passar sua gestão para o Estado. A partir deste marco, a educação passou a ficar sob inteira responsabilidade do Estado e os programas educativos do país foram uniformizados por forma a responder às suas reais necessidades.

Rege a história de Moçambique que, as primeiras escolas especiais, em Moçambique, surgiram na década de 1960. Na época foram construídas três escolas especiais: a escola Dr. Aires Pinto Ribeiro em Lourenço-Marques actual Cidade do Maputo, a escola Dr. José Araújo de Lacerda na Cidade

da Beira e a escola Dr. António Aurélio da Costa Ferreira na Cidade de Nampula (MOÇAMBIQUE, 1996). Estas escolas tinham a finalidade de recuperar aquelas crianças que apresentavam atrasos de educação. As mesmas funcionavam na base das orientações estabelecidas pela Direcção dos Serviços de Instrução para as escolas do ensino regular. O funcionamento destas escolas foi instruído pelo Diploma Legislativo nº 2.288 e, suas orientações dadas pela metrópole portuguesa.

Com adesão a estes órgãos e com a finalidade de se ajustar às suas necessidades e às normas vigentes nos países vizinhos, Moçambique foi, ao longo do tempo, reformulando os seus programas de ensino o que culminou com a alteração da Constituição da República de 1990 e a posterior, a de 2004. Em 1983 é aprovada a Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação, que foi revogada pela Lei 6/92 que, por sua vez, foi reformulada pela actual Lei 18/2018, com a finalidade de se ajustar às necessidades do país e às normas vigentes nos países vizinhos (MOÇAMBIQUE, 2018).

Segundo Silva (2021), em 1986, o Departamento de Educação Especial criou, nas escolas de ensino comum, “turmas diagnósticas”, com a finalidade de atender aqueles alunos que apresentavam problemas de aprendizagem (repetência mínima de dois anos na mesma classe). Esses alunos frequentavam em um turno a turma regular e em outro a turma especial para receber aulas e acompanhamento psicopedagógico. Os resultados alcançados com a implementação dessas turmas foram considerados positivos pelos técnicos do Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação. A partir dessa actividade, foi possível identificar e intervir de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem desses alunos, mas por razões desconhecidas não foi possível dar continuidade a implementação das turmas diagnósticas.

A partir deste marco e de evidências de sucesso de diversos programas implementados na época, pode se considerar que se estava perante um processo de inclusão no contexto moçambicano, pois, os alunos já estavam integrados em escolas de ensino comum e as suas necessidades eram identificadas e atendidas, ainda que longe do desejado.

O artigo 18 da Lei 4/83, refere que o ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social e realiza-se nas escolas especiais e, por outro lado, constitui o objectivo do ensino especial proporcionar uma formação

que permita a integração de crianças e jovens na sociedade e na vida laboral (MOÇAMBIQUE, 1983). Perante este trecho pode-se perceber que estava plasmado nas políticas do país a educação de pessoas com NEE e, conseqüentemente atendendo os seus direitos.

A inclusão apresenta-se como um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e funcional, e nesta senda, Moçambique vem consignando em leis e/ou decretos aspectos relacionados à educação inclusiva. As directrizes presentes na Declaração de Jomtien que preconizam a Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar directamente as políticas educacionais para a educação inclusiva em Moçambique, onde nota-se a obrigatoriedade de as escolas tornarem-se inclusivas, respondendo às necessidades dos alunos com deficiência, contrariando a integração, na qual o aluno era quem devia adaptar-se às condições da escola. Na inclusão, as escolas passam a oferecer condições de aprendizagem, acesso e permanência desses alunos, observando também as questões específicas relativas à sua aprendizagem.

Aliada a esta questão e a situação política vivida pelo país na época, levou à revisão da Constituição da República no ano de 1990. Esta Constituição levou à aprovação da Lei 6/1992 do Sistema Nacional de Educação, que revoga a Lei 4/1983. Passa a constituir um dos objectivos da educação: “erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades” (MOÇAMBIQUE, 1992). E, especificamente, no seu artigo 9, estabelece que constitui objectivo do ensino especial “proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e capacitação vocacional que permita a integração dessas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral” (MOÇAMBIQUE, 1992 p. 4).

Em 1995, foi elaborada a Política Nacional de Educação, que reafirma a “integração” dos alunos com deficiência em escolas normais, com um sistema de apoio diferenciada e, professores capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento especial serão responsáveis por essas crianças” (MOÇAMBIQUE, 1995 p. 5).

As Escolas Inclusivas são introduzidas no sistema educacional em Moçambique a partir de 1998 através do “Projecto Escolas Inclusivas”. Foi a partir deste projecto que grande parte dos alunos com deficiência passou a frequentar as escolas de ensino comum.

Para garantir que os objectivos desse projecto fossem cumpridos, foi adotado como instrumento de acção o Conjunto de Materiais do Projecto UNESCO intitulado: “Formação de Professores”, “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, o qual foi implementado em mais de 50 países.

Foi neste contexto que no ano de 1998, em resposta à Declaração de Jomtien, de 1990, e à Declaração de Salamanca, de 1994, foi formalmente introduzida a Educação Inclusiva em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED), como parte integrante do Plano Estratégico da Educação 1999-2003.

No Plano Estratégico Educação 1999-2003 foi adoptado o lema “combater a exclusão, renovar a escola” que elege o princípio de inclusão e define que crianças com necessidades educativas especiais serão “integradas” nas escolas de ensino regular e salas de aulas existentes ao invés de segregadas em escolas especiais. O plano também realça que o sucesso da inclusão irá exigir a formação inicial e continuada de professores para que possam responder às necessidades desses alunos (MOÇAMBIQUE, 1999).

O Projecto Escolas Inclusivas tinha como principal objectivo transformar as escolas de ensino comum em escolas inclusivas e o desenvolvimento escolar, mediante a formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aulas do sistema regular de ensino. Para alcançar esse objectivo iniciou-se uma nova proposição da formação de professores, o que foi feito através seminários de capacitação dos técnicos do Ministério da Educação e dos professores das escolas seleccionadas onde foi adoptado como instrumento de acção o Conjunto de Meterias do Projecto UNESCO: Formação de Professores, “*Necessidades Especiais na Sala de Aula*”. (MANHIÇA, 2000)

Em 2006 foi lançado o segundo Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011. Este plano dá directrizes para a formulação e implementação actividades na educação inclusiva, reforçando a necessidade da formação de professores para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Foi por conta deste Plano, que as políticas de educação inclusiva começaram a ter uma orientação mais definida como, por exemplo, a criação dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva através do Diploma Ministerial 191/2011.

Em 2012, foi implementado um novo Plano Estratégico da Educação 2012-2016, cujo lema foi “construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento”. Este plano foi

prorrogado até 2019 e dá continuidade às metas e estratégias anteriores com um destaque especial ao papel dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva, que iniciaram suas actividades em 2012.

Várias foram as leis aprovadas ao longo do tempo, no entanto, nos focaremos na Lei 18/2018, de 28 de Dezembro. Esta lei traz como princípios gerais os seguintes:

- A educação passa a ser entendida como dever e direito do Estado;
- Promoção da democratização do ensino, garantindo o direito de uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; e
- Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação.

O Decreto-Lei nº 18/2018 define como um dos seus princípios pedagógicos a inclusão, em todos os subsistemas de ensino, de alunos com necessidades educativas especiais e ainda que, esta inclusão é realizada por meio da “educação especial” e, um conjunto de serviços pedagógicos educativos destinados a apoiar a aprendizagem de alunos/crianças com NEE.

Em consonância com estes princípios temos também a Estratégia de Educação Inclusiva 2020 – 2029 a qual assenta no seguinte: “implementar medidas para a inclusão e equidade, com foco na participação e retenção das raparigas, crianças com NEE e redução de desigualdades.

Por outro lado, o Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029 (PEE), enfatiza a necessidade de inclusão de crianças com deficiência de vários tipos, com condições de saúde que afectem a aprendizagem, alunos órfãos, vulneráveis, entre outros. Acrescenta ainda que, dependendo do nível de apoio que o aluno possa necessitar, a sua aprendizagem pode realizar-se em escolas regulares ou nas actuais cinco escolas de educação especial ou ainda nos três Centros de Recursos de Educação Inclusiva.

Na actualidade, o Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece como um dos seus objectivos gerais fundamentais a erradicação do analfabetismo, “*de modo a proporcionar a todo o cidadão o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades*”. O SNE deve, ainda, “*proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, ciências, meio ambiente e cultural*”. Nesse domínio, cabe ao Ensino Básico “*desenvolver a capacidade de comunicar claramente (...) em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade*”. Em decorrência desse

objectivo, o aluno, que tenha concluído o ensino básico, deve ser capaz de “*comunicar oralmente e por escrito, de forma clara, em Língua Portuguesa*” (INDE/MINED, 2003a:19-22).

Ora, Moçambique é signatário de diversos documentos que dizem respeito a educação inclusiva e, introduziu mudanças significativas nas suas políticas de educação, contudo, há muito ainda por se fazer pois não basta que tudo esteja documentado ou legislado, existe também a componente de implementação dessas políticas (prática). Não se pode negar que desde o período pós-independência até ao presente momento, registou-se grandes mudanças, sejam estas estruturais e/ou comportamentais.

Analisando as diferentes ideias ou concepções sobre a educação inclusiva chega-se a uma conclusão de que existe, ainda, um abismo entre o que nós entendemos que seriam práticas mais individualizadas e o que realmente acontece nas escolas. Não existe uma receita pronta para tornar uma escola inclusiva, mas começar a pensar em processos educacionais mais centrados no aluno abre alguns caminhos. A inclusão pressupõe mais do que pensar em infraestruturas, formação técnica inicial e continuada de professores e geração de acessibilidade nas escolas, mas também implica transformações sociais e culturais num contexto escolar que se caracteriza pela diversidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, ou então, implica responsabilidades compartilhadas entre todos os intervenientes do sistema educacional.

Sendo assim, diríamos que uma escola inclusiva é uma escola comum ou regular que acolhe todos os tipos de alunos, independentemente das diferenças. Nela são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Na escola inclusiva todos os alunos com e sem deficiência tem a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.

Assim, para desenvolver uma dinâmica de escola inclusiva é necessária uma reflexão participada de todos os intervenientes no processo educativo (escola, o professor, o aluno com NEE e a sua família, assim como todos os outros alunos que compõem a turma e as respectivas famílias), a qual poderá permitir a construção e implementação de soluções, que optimizem os recursos intrínsecos às escolas e à sociedade, identificando-os, articulando-os e rentabilizando-os, promovendo desta forma uma gestão integrada. É também da responsabilidade da escola inclusiva promover a cidadania, garantindo a todos, mais do que o acesso, o sucesso, de forma a desenvolver em todos

os alunos competências académicas e sociais, que lhes proporcionem a melhor qualidade de vida possível.

Para sintetizar, apresenta-se o modelo de Correia (2001), onde são apresentadas as componentes essenciais para a implementação de escolas inclusivas:

#### **Componente Discursiva**

Estabelecer uma “filosofia de escola” que tenha por base o desenvolvimento global do aluno (académico, socio-emocional e pessoal). Promover uma “cultura de escola e de sala de aula” que adopte a diversidade como lema (atitudes, valores e informações).

#### **Componente Organizacional**

Considerar equipas centradas nas escolas (equipas de planificação inclusiva, equipas da colaboração). Considerar equipas centradas nos concelhos (outros técnicos). Considerar interligação a instituições comunitárias.

#### **Componente Operacional**

Considerar um conjunto de indivíduos com experiência e especializações diferenciadas que, em equipa, planifiquem e implementem programas para a “diversidade” de alunos inseridos em ambientes inclusivos (educadores, professores, técnicos especializados, pais, administradores, gestores...).

#### **Componente Instrucional**

Considerar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos, com interesses e capacidades diferentes, possam afirmar o seu potencial (a aprendizagem em cooperação): (1) grupos heterogéneos com diferentes níveis de realização; (2) tutoria entre pares.

**Figura 1:** Componentes essenciais para a implementação de Escolas Inclusivas (in: Correia & Martins, 2002, p. 18)

Em Moçambique, a formação de professores tomou diferentes rumos, desde a altura da proclamação da Independência no ano de 1975. Como foi mencionada no tópico acima (Educação inclusiva no contexto moçambicano), o período pós-Independência foi marcado por diversas mudanças no sistema educacional, incluindo na formação de professores.

Mahalambe (2011) citado em Silva (2021) refere que, depois da independência até 2012 foram adoptados os seguintes modelos de formação de professores para o ensino primário: Modelo de 6ª Classe + 1 ano (1982 a 1983); Modelo de 6ª Classe + 3 anos (1983 a 1991) ou 7ª Classe + 3 anos (1991 a 2007); Modelo de 7ª Classe + 2 + 1 anos (1999 a 2003); Modelo 10ª Classe + 2 anos (1998 a 2007), Modelo 10ª Classe + 1 + 1 ano (1999 a 2004), Modelo de 10ª Classe + 1 ano (2007 até actualidade); e Modelo de 10ª Classe +3 anos (2012). Essa pluralidade de modelos de formação foi surgindo em função da necessidade de ajustar e expandir a rede de ensino e para responder aos desafios enfrentados pelo país e do milênio.

A Política Nacional de Educação (1995) sobre a formação inicial e continuada de professores prevê o início da formação de professores para atender a turmas múltiplas e o início da formação de professores para o ensino especial (capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento especial, que serão responsáveis por estas crianças).

Por outro lado, a Lei 18/2018 aponta como um dos objectivos gerais “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade e assegurar a sua formação integral, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto.”

A Estratégia para a Educação Inclusiva 2020 – 2029, por sua vez, destaca como um dos seus objectivos

A sensibilização dos cidadãos e toda comunidade para os direitos das pessoas com deficiência e promoção de atitudes facilitadoras do seu desenvolvimento, do acesso à educação e da inclusão e, promoção da capacitação dos profissionais, principalmente os professores, para uma visão inclusiva da sua acção profissional e para práticas verdadeiramente inclusivas e adaptadas às crianças com deficiência.

Assim, para a concretização destes objectivos do PEE são prioridades a formação de professores para o ensino inclusivo de alunos com necessidades especiais e a adequação das infraestruturas e equipamentos escolares bem como o reforço dos recursos e responsabilidades dos Centros de Recursos para a Educação Inclusiva. (MOÇAMBIQUE, 2020)

Face ao acima exposto chega-se à conclusão de que não se pode falar de uma educação inclusiva dissociado da componente de formação de professores, pois essa revela-se imprescindível para que o processo de inclusão seja efectivo e de qualidade.

Na actualidade, a formação de professores do ensino primário em Moçambique é regida pelo Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos o qual prevê a entrada de candidatos que tenham concluído a 12<sup>a</sup> classe e tem a duração de 3 anos de formação (12<sup>a</sup> + 3).

Este prevê, como principal desafio, a formação de profissionais competentes, capazes de organizar e gerir situações complexas de aprendizagem assegurando, assim, uma educação de qualidade para todos. (MOÇAMBIQUE, 2019).

Para responder à necessidade de inclusão este plano traz novas componentes relacionadas à leccionação de disciplinas como Língua de Sinais de Moçambique, Sistema Braille e Necessidades Educativas Especiais.

A Educação em Moçambique enfrenta vários desafios, dentre os quais a Educação Inclusiva, exigindo do professor conhecimentos profundos para o atendimento educacional de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Os professores que trabalham com este grupo de alunos deverão ter domínio das matérias de caracterização psicopedagógica, diagnóstico e intervenção na escola, recursos psicoterapêuticos para a identificação de problemas específicos de aprendizagem, estimulação precoce, regularidades psicológicas das diferentes psicopatologias assim como didáctica da pedagogia especial (MOÇAMBIQUE, 2019)

Segundo a UNESCO (1982, p. 30):

A qualidade do processo educativo, propriamente dita, depende, de maneira mais directa, do nível de formação geral e pedagógica dos professores, da natureza dos métodos de ensino que estes empregam, do material didáctico e dos equipamentos colocados a disposição dos mestres e dos alunos, da extensão e do equilíbrio dos currículos escolares, bem como dos serviços auxiliares e de orientação que podem ajudar o professor em sua tarefa docente.

Portanto, é necessário que se faça uma investigação dos processos de profissionalização dos professores, da formação e da actuação docente, ou seja, não se trata somente de oferecer uma melhor formação para o professor, mas sim de fazê-la de uma maneira diferente.

No entanto, este pensamento acaba atribuindo grande responsabilidade ao professor pelo processo, o que pode constituir um desafio para o mesmo, pois caberia ao professor, construir uma prática pedagógica capaz de atender às particularidades de cada um dos seus alunos.

Diversos estudos, como por exemplo, Michels (2017), Pletsch (2009a), e Bueno (1999), citados em Silva (2021), têm reafirmado a necessidade de melhorar as condições e os programas de formação de professores, como condição essencial para garantir o sucesso da inclusão escolar. Acrescentam ainda que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em suas salas alunos especiais, facto que nos remete à realidade moçambicana, pois, mesmo depois de incorporados aspectos relacionados com a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais no plano curricular de formação de professores prevalecem lacunas.

Neste sentido, nascem duas perspectivas em relação à formação de professores para responder a uma educação que seja inclusiva, a perspectiva propositiva e a perspectiva analítica.

A perspectiva propositiva centra-se no aspecto referente às competências do professor. Este é considerado como o responsável pelo sucesso ou fracasso do processo de inclusão, ou seja, centram a formação de professores para a Educação Especial nas competências a serem desenvolvidas – a partir, principalmente, da sensibilização dos professores e, também acentuam a ideia da necessidade da formação de um “especialista” (Michels, 2004).

A perspectiva analítica defende que a formação docente deve voltar-se para as reais possibilidades do processo ensino/aprendizagem, sem fazer da perspectiva inclusiva seu único objetivo. Nesta perspectiva a materialidade das condições históricas e sociais da formação de professores (para o ensino especial ou regular) é que possibilita a discussão sobre ela.

Sobre a capacitação do pessoal docente (professores) para lidar com crianças com deficiência o Programa de Acção Mundial para Pessoas com Deficiência (1982, p. 138) citado por Chambal (2012) refere que a formação especializada de professores de nível básico constitui um âmbito dinâmico e, sempre que possível, deve ser realizada no país onde essa educação será ministrada

ou, pelo menos, em locais em que o ambiente cultural e o grau de desenvolvimento não sejam demasiadamente diversos.

Chambal (2012, p. 68) refere que:

Em Moçambique não existem padrões nacionais claramente identificados nas qualificações dos professores, nem um único organismo que tenha a responsabilidade de garantir a qualidade dos cursos de formação, além da falta de uma política nacional de colocação, que tende a ser um procedimento administrativo, sem muita atenção à garantia de uma combinação entre qualificações, experiências e interesses dos professores com as circunstâncias específicas das escolas onde são colocados.

Este autor vai mais além, afirmando que, independentemente dos modelos que empreguem no processo de formação dos professores, o mais importante é que as instituições formadoras optem por estratégias que permitam que os currículos ministrados sejam uma garantia de formandos aptos para o atendimento diversificado. Acrescenta ainda que, entre os factores cruciais da qualidade do ensino, estão a propriedade do currículo e a eficácia da instrução ministrada e, esses factores, por sua vez, dependem do nível de cultura geral e da formação profissional dos professores.

Estes aspectos levam-nos a conclusão de que para o alcance do objectivo de formar professores à altura dos desafios é importante fomentar a capacitação do corpo de formadores.

No entanto, segundo Niquisse (2002) citado por Chambal (2012) a avaliação do desempenho dos formandos revela que o trabalho do corpo de formadores de professores é de fraca qualidade e que, o ensino que proporcionam aos seus formandos é “livresco e memorizante”, trata-se de uma formação baseada em aulas “magistrais”, expositivas, com forte actividade do formador e actividade fraca/passiva do formando e que os formadores apresentam sérias lacunas no domínio científico psicopedagógico-didáctico, sendo este factor o que põe em causa a qualidade da formação de professores.

De acordo com Silva (2021) em Moçambique, várias pesquisas foram realizadas com a intenção de compreender a articulação dos modelos de formação de professores em vigor, com as directrizes da política, e os resultados indicaram que o campo de formação de professores ainda carece de

melhorias, no sentido de proporcionar a esses profissionais competências e habilidades que lhes são exigidas para a prática docente.

As pesquisas de Nhapuala (2014), Chambal (2012) e Manhiça (2005) tiveram como foco a formação de professores na perspectiva de inclusão escolar. Os resultados indicaram que a componente de educação especial é pouco tratada nos programas de formação e conseqüentemente os professores têm apresentado certas limitações para trabalhar com a diversidade em sala de aulas e que, o currículo da formação inicial de professores está desarticulado das exigências decorrentes de uma educação inclusiva.

Por outro lado, Buendía (2010) acrescenta que, o maior desafio para o SNE é o de reconhecer de que a fraca competência de leitura e escrita, manifestada em altas percentagens de alunos, tem uma relação directa com as metodologias adoptadas no processo do seu ensino e aprendizagem. O SNE deve equacionar adequadamente a aquisição dos códigos da leitura e escrita pelas crianças e adultos, promovendo a adopção real de metodologias apropriadas na prática pedagógica das instituições educativas. Neste âmbito, importa garantir a capacitação relevante de professores e educadores de adultos assim como a promoção de processos eficazes de supervisão pedagógico-didáctica nas instituições educativas.

Face ao acima exposto chega-se a conclusão de que não se pode falar de uma educação inclusiva dissociado da componente de formação de professores, pois essa revela-se imprescindível para que o processo de inclusão seja efectivo e de qualidade e que para o alcance do objectivo de formar professores que possam responder aos desafios é necessário fomentar a capacitação do corpo de formadores, pois o mais importante é que as instituições formadoras optem por estratégias que permitam que os currículos ministrados sejam uma garantia de formandos aptos para o atendimento diversificado pois, o que acontece é que o plano curricular até prevê a formação em matérias de NEE, no entanto, essas matérias são tratadas de maneira bastante superficial o que não confere aos futuros professores conhecimentos sólidos sobre o assunto (os mesmos apresentam lacunas no domínio científico psicopedagógico-didáctico) sendo este factor o que põe em causa a qualidade do ensino.

### **2.3. O papel do Professor no processo de inclusão escolar**

A educação inclusiva ainda está em fase inicial de implementação em Moçambique, por isso são vários os desafios que são enfrentados. Um desses desafios é a falta de preparo e capacitação dos professores para lidarem com os alunos com NEEs. O número de intérpretes em Línguas de Sinais de Moçambique, por exemplo, ainda está muito aquém do desejado.

A educação escolar deve buscar teorias e práticas focadas ao ensino de qualidade, com profissionais comprometidos em dar aos seus alunos um ensino de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais.

Muitas escolas públicas também não tem os recursos financeiros necessários para fazer as adaptações ou comprar os equipamentos fundamentais às necessidades dos seus alunos com deficiência. Contudo, o professor deve ver a heterogeneidade do grupo como um factor a explorar, pelo que precisa conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características sejam tidas em conta quando com eles trabalha. Também deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes.

Para isso, o professor terá que agir como um investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o processo de ensino/aprendizagem (Sanches, 2005).

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Ou por outra, o professor da escola regular que tem um aluno autista não precisa ser um especialista em autismo, mas precisa ser um especialista em lidar com as diferenças e a diversidade.

A educação inclusiva trabalha com as diferenças individuais que se encontram no ambiente escolar, dando atenção para as experiências, formas de compreensão, dificuldades e capacidades que precisam ser tomadas em consideração no acto educativo individualmente. Nesse sentido,

reconhece-se que é preciso formar o professor para trabalhar com a diferença, em uma perspectiva pluralista, sendo que a formação contínua é um instrumento que potencializa a formação inicial.

Para Collicott, o professor tem um papel muito importante na inclusão, na medida em que:

serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regulares, ao aceitar crianças com incapacidades e com deficiência mental. Nos locais onde os professores tomaram a iniciativa de aceitar uma criança com incapacidade e estão a trabalhar activamente a fim de promover a aceitação e a interacção, a criança foi aceite na sala de aula pelas outras crianças. (Collicott, 1999, p. 1)

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, é um grande desafio aos professores, pois cabe a eles construir novas propostas de ensino, actuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes os professores apresentam resistência quando o assunto é mudança, causando certo desconforto, talvez deixando o professor mais preocupado, devido à insegurança em relação à sua in experiência, uma vez que no processo de formação aprende apenas a lidar com a teoria e não tem acesso às práticas pedagógicas, directamente relacionadas com alunos especiais. No entanto, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola, cabe ao professor flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades dos seus alunos. Isso não implica criar um novo currículo, mas sim permitir que o currículo seja dinâmico, alterável e passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Assim, cabe ao professor procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações com as quais se depara, para além de auxiliar na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. O professor deve promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando somente dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade.

Deste modo, pode se concordar com a afirmação de Mantoan, segundo a qual:

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de actualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (Mantoan, 1997, p.120).

Pode se considerar a figura do professor como fulcral para que o processo de inclusão de crianças com NEE seja um sucesso. Esta ideia remete-nos a componente “formação do professor” para responder a todas as expectativas que são sobre ele colocadas e sua preparação em termos de políticas e práticas de ensino, que podem contribuir para a inclusão ou exclusão de crianças com NEE pois muitos professores, inadvertidamente, usam técnicas que excluem um grande número de alunos. Rief & Heiburge, (2000) remete-nos, também ao factor “formação psico-pedagógica dos professores”.

Em suma, o professor deve estar preparado porque os alunos são muito rápidos a detectar o estilo do professor, a avaliar as probabilidades de serem solicitados e, conseqüentemente, a sua necessidade de participar e responder às perguntas colocadas na sala de aula. Estes factores combinados exigem do professor conhecimentos de estratégias e técnicas eficazes de colocação de perguntas na sala de aula dos nossos dias. Estas estratégias e técnicas inclusivas criam mais oportunidades para que todos os alunos respondam às solicitações, incentivam sua responsabilização, promovem o pensamento crítico e participação activa, todos são ouvidos e todos são respeitados.

#### **2.4. Dificuldades de aprendizagem de Leitura e Escrita**

Quando perguntamos a uma criança porque é que vai para a escola, a primeira resposta é “para aprender a ler e escrever”. Quer dizer que, de tudo que têm para aprender na escola, a leitura e a escrita são as aprendizagens mais básicas e, praticamente tudo o resto se relaciona com estas competências.

De acordo com Sim-Sim et al. (1997, p.27) por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo, ou, simplesmente, é a extracção do significado de cadeias gráficas.

No contexto moçambicano, segundo refere Milice (2022), o letramento de alunos com NEE com enorme *déficit* das competências básicas das leitura, que concluem o ensino primário sem, por exemplo, conseguir localizar informações explícitas em textos ou simplesmente ler uma determinada palavra, e, por consequência, com dificuldade de ‘ler o mundo’ e se inserir na sociedade, constitui uma dimensão actual do problema que, de certa forma, contribui para as metamorfoses contínuas da conceptualização da leitura, contrariando aquilo que é a função da escola de acordo com Sim-Sim et. al, (1997), segundo a qual é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar, situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes

No entanto, importa aqui lembrar que (Viana e Teixeira, 2002) afirmam que “enquanto no passado, ler, escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de acção, hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo, independentemente da sua condição social e de saúde (deficiência).”

Ao entrar para a escola, num primeiro tempo a criança vai aprender a ler e a escrever, mas depressa terá de usar a leitura e a escrita para aprender. Assim, a leitura e a escrita são, simultaneamente, o objecto de estudo e a ferramenta de estudo, pelo que, se a criança não der o primeiro passo, aprender a ler e escrever, não dará o segundo, ficando impedida de aprender. (Viana. 2005).

A aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já que requer um processo complexo de construção em que suas idéias nem sempre coincidem com as dos adultos. Para ler bem é preciso escrever bem. É um exercício constante, requer estímulo, requer conhecer o limite de casa um e imprescindivelmente dar sentido ao que está sendo proposto. A sala de aula é um ambiente de troca da qual o professor ensina e é ensinado. (Martins, 1982, p. 65)

De acordo com Jesus & Martins (2022), para escrever, é necessário além de conhecer e compreender as letras, saber coordenar as ideias, coordenar a mão, a mente e os olhos, compreender que para escrever é preciso prestar atenção na parte sonora, na escrita como um todo. E, ler, está aquém de simplesmente reconhecer ou a decodificar palavras, ler, é um ato que envolve uma dinâmica cognitiva que requer habilidade e competência para o ato, pois, implica também o ato de interpretar, de problematizar, de compreender nas entrelinhas.

Geralmente a dificuldade de aprendizagem é causada por algum acontecimento ou situação frustrante, como a mudança de escola, troca de professor, chegada de um irmão, óbito de um familiar próximo, desentendimentos familiares, separação dos pais entre outros, de modo que se torna necessário pesquisar os motivos que influenciam negativamente o desempenho da criança (Giroto; Giroto; Oliveira, 2015).

As causas da dificuldade de aprendizado podem ter relações físicas ou sensoriais. Sendo como principais causas físicas, um estado físico geral que ocasione desconforto, dores ou perturbação no indivíduo como (febre, dores de cabeça e de ouvido, cólicas intestinais, anemia, asma, verminoses, entre outras). As causas sensoriais são ocasionadas por uma disfunção nos órgãos dos sentidos (visão, audição, comunicação), problemas relacionados ao modo de captação das mensagens do mundo exterior, referentes ao processamento das informações. (Giroto; Giroto; Oliveira, 2015)

Por outro lado, estas dificuldades são caracterizadas por problemas relacionados a distúrbios de ordem interna ou externa do indivíduo, apresentando dificuldades no uso da escrita, leitura, cálculo, raciocínio entre outros, problemas esses que se não acompanhados de forma adequada e em tempo hábil podem gerar danos irreparáveis a criança. (Ciasca, 2003)

Ciasca (2003, p. 27) aponta que uma dificuldade de aprendizagem envolve situações orgânicas que impedem o indivíduo de aprender, sendo considerado como “uma disfunção do SNC, relacionada a uma falha no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional” relacionada à audição, a fala, escrita, leitura, raciocínio e habilidades matemáticas.

Kirk (1962), define dificuldade de aprendizagem como atraso, desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, da soletração, da escrita ou aritmética, resultante de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou

comportamentais, e não resultante de deficiência mental, privação sensorial ou de factores culturais ou pedagógicos.

Aprender a ler e a escrever é uma actividade não natural, dizem os investigadores. “O nosso cérebro está biologicamente preparado para a linguagem oral, mas não está biologicamente preparado para ler e escrever. Aprender a ler e a escrever não tem nada de intuitivo tem que ser tudo treinado, tudo muito consciente e muito laborioso.” (Ciríaco, 2020)

De acordo Moojen, et al (2016), a dificuldade de aprendizagem está relacionada diretamente com problemas de ordem pedagógica, sociocultural, emocional ou até mesmo neurológica. Porém os transtornos de aprendizagem são oriundos das disfunções do sistema nervoso central e relacionados a problemas da aquisição e processamento da informação adquiridas dentro do seu meio ambiente.

“Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por factores emocionais, neurológicos relacionais e ambientais.” (Pereira, 2011, p. 12)

Este processo de mudança de comportamento é um reflexo de resposta que o nosso cérebro dá aos estímulos proporcionados pelo ambiente envolvente, o que irá originar ligações entre os neurónios, as chamadas sinapses. São estes processos neurológicos que proporcionam uma consolidação da informação que irá ser processada cada vez que existe um novo estímulo ou uma repetição, e é por isso que é importante estimular a curiosidade da criança em relação à leitura e à escrita, pelos ambientes em que vai estando envolvida antes da sua entrada no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando o acima referido, é evidente que, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, existe uma especial relevância em termos de conhecimento das modificações do cérebro perante novas aprendizagens, pois estas, ao serem integradas nos conhecimentos já existentes, resultam em mudanças significativas na aquisição de novos processos.

A Neurociência está estritamente ligada à aprendizagem, pois analisa como é que o nosso cérebro assimila conteúdos. Revela-se de extrema importância para a educação, pois permite que se conheça profundamente o cérebro para que saibamos a sua função na aprendizagem. (Silva, 2012, p. 5)

Existem três condições que têm de ocorrer em simultâneo para que as crianças aprendam a ler no sistema alfabético. (Lobo, s.d.)

A primeira condição é que a criança compreenda a mecânica do funcionamento do sistema alfabético. Isto é, compreenda o princípio alfabético que é a ideia de que a cada fonema corresponde um grafema.

A segunda condição é que a criança aprenda a decodificar e a codificar. Ou seja, aprenda a estabelecer associações de fonemas e letras, aprenda que uma certa letra tem um certo som e vice-versa. Aprender a decodificar envolve a aprendizagem de dois componentes essenciais: a consciência fonética e a aprendizagem das letras e dos sons das letras.

A terceira condição é que as crianças aprendam a decodificar de tal maneira com exatidão e prontidão que este processo se torne automático. E que passado algum tempo do início da aprendizagem, aproximadamente um ano, as crianças sejam capazes de ler muitas palavras de forma automática.

Lobo (s.d.) afirma que “a maneira como se aprende a ler está intimamente ligada ao tipo de linguagem, de língua e de ortografia que temos de aprender a ler.”

Aprender a ler no sistema alfabético, como o nosso, é diferente de aprender a ler nos sistemas silabários ou logográficos, como os do Japão e China. A maneira como a nossa mente processa a informação, que está codificada no sistema alfabético, exige que aprendamos de uma determinada maneira.

Os sistemas alfabéticos representam a fala, aquilo que dizemos, ao nível dos fonemas. Fonemas são ideias abstratas que fazemos sobre os sons, mas para facilitar vamos dizer que são os sons mais pequenos que existem nas palavras. Por exemplo, mar tem três fonemas, m/ a/ r. Cada fonema é representado por um grafema, a unidade da ortografia, que pode ser uma letra ou duas. Quando escrevemos nh, temos duas letras, mas um grafema. O que a ciência tem mostrado, é que existem condições essenciais que as crianças têm de dominar para poderem ler e escrever num sistema alfabético e estas condições são postas em prática com métodos de ensino fónicos.” (Lobo, s.d.).

De acordo com a fonte acima, se uma criança aprende a associar certo número de letras a fonemas ou de fonemas a letras (sete ou oito associações) consegue ler palavras que nunca viu, mas que

sejam compostas por essas letras e esses fonemas. E até é capaz de ler algumas palavras com letras ou fonemas novos. Às vezes falta só um bocadinho da palavra para a criança ler tudo, mas como conhece o resto é capaz de ler.

A problemática da qualidade de ensino, com particular referência à fraca habilidade de leitura (e da escrita) afecta a todos os subsistemas de educação em Moçambique (do primário ao superior), constituindo motivo de preocupação de diferentes extractos da sociedade.

Milice (2022), refere que, em 2013, o porta-voz do MINEDH reconheceu que “uma parte significativa de crianças do ensino primário nas escolas públicas moçambicanas não sabe ler, escrever, fazer a cópia, a redacção e tem lacunas no domínio da tabuada, supostamente porque estes aspectos não foram acautelados no actual currículo e os professores não têm conhecimentos sólidos das metodologias desenhadas para este nível”.

Em 2017, o MINEDH lançou o Plano Nacional de Leitura e Escrita (PNALE), um instrumento de natureza abrangente, dada a importância de que se reveste a leitura e a escrita. Este documento viria, mais tarde, em 2019, a ser implementado através de um instrumento da sua operacionalização denominado *Manual de Apoio ao Promotor de Leitura*, que orienta uma série de actividades de carácter pedagógico que devem ser realizadas com vista a promoção e resgate dos hábitos de leitura pelos alunos.

Simões (2006) citado por Milice (2022) afirma que, o cenário fica ainda mais crítico quando se trata da educação especial, uma vez que tais problemas afectam também, e de forma mais acentuada, as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dentre os quais a dificuldade de escrita (correcta) das formas da língua em seu registo padrão (...). As pessoas com NEE sofrem de certas disfasias ou afasias que lhes dificulta a aprendizagem, o que se traduz nos elevados índices de iliteracia no seio deste extracto da população.

De acordo com Buendía (2010), o ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o SNE e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar activa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura, e, assim sendo, a escola surge

nesse contexto como a instituição social responsável pela educação de novos “leitores e escritores”, que uma vez alfabetizados, estão aptos a desenvolver as capacidades básicas e necessárias para se tornarem força de trabalho qualificada e aceder à capacitação profissional e, eventualmente, ingressar no mercado de trabalho. Saber ler e escrever é assim considerado um pré-requisito e competência necessária para se atingir o desenvolvimento económico, social e político de qualquer sociedade.

Ora, se a leitura é um conhecimento tão valioso, não podemos ficar passivos diante de um quadro comprometedor no que diz respeito ao desempenho, de um número significativo de alunos, em relação à leitura e à escrita. Esta situação requer uma profunda reflexão sobre a responsabilidade de todos, principalmente, do Ministério de Educação e Cultura e daqueles que estão directamente envolvidos na tarefa de ensinar a ler e escrever.

Buendía (*ibd*) acrescenta que, os professores, educadores de adultos e outros agentes do sistema educativo devem reflectir com profundidade sobre a prática educativa, repensar o seu papel, as metodologias de ensino, a didáctica, a prática pedagógica em prol do desenvolvimento de processos de aprendizagens mais efectivos, particularmente, em relação à leitura e escrita.

#### **2.4.1. Tipos de dificuldades de leitura e escrita**

Entre as necessidades básicas de aprendizagem destaca-se a da leitura e escrita, porque é uma competência básica e imprescindível para a formação do pensamento e espírito crítico do indivíduo, para se ter acesso a outros conhecimentos e continuar aprendendo ao longo da vida. Se esta competência não for devidamente adquirida e desenvolvida a partir dos primeiros anos de escolaridade, os alunos irão enfrentar sérios problemas, muitas vezes, insanáveis, para progredir nos diferentes níveis de ensino e/ou na sua vida profissional, porque muitas das habilidades requeridas pelo mundo do trabalho pressupõem um certo domínio desta competência.

Beundia (2010) afirma que, o fracasso escolar ... “tem, sem dúvida, uma relação directa com a aprendizagem inadequada da leitura e da escrita”. Os indivíduos com dificuldades de leitura

difícilmente desenvolverão o gosto por ela, porque, sem o domínio dessa competência, o acto de ler torna-se uma tarefa penosa, não atractiva.

As dificuldades de aprendizagem dizem respeito a forma como o individuo processa a informação, recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta a capacidade e o conjunto das suas realizações. Estas dificuldades podem se manifestar nas áreas da fala, leitura, escrita, matemática e/ou resolução de problema, causando défices que implicam problemas de memória, perceptivos, de linguagem, de pensamento, entre outros.

Assim, destacam-se como principais dificuldades de leitura e escrita as que se encontram abaixo descritas.

**Dislexia** que é classificada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) como Transtorno Específico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) como Transtorno Específico do Neuro Desenvolvimento. Este distúrbio acomete aproximadamente 3% a 10% dos estudantes da educação básica e caracteriza-se por diversas dificuldades ocasionadas por um déficit cognitivo para o processamento dos códigos da linguagem, como a organização das letras em uma palavra (escrita), dificuldades de compreensão das palavras (leitura), compreensão e interpretação dos textos comprometida.

As causas ainda são estudadas e discutidas, nas áreas da Neurologia e da Psiquiatria, contudo, os estudos apontam para algumas características diferenciadas na formação e no processamento cerebral, bem como para factores genéticos.

Segundo Capellini (2004), a dislexia é uma decorrência da interrupção ou má formação das conexões cerebrais responsáveis pela ligação do lobo frontal com o parietal e occipital (ou zonas anteriores com zonas mais posteriores do córtex cerebral) que ocasiona um distúrbio específico de déficits nas capacidades fonológicas e de leitura.

A dislexia pode ser compreendida como uma grande dificuldade em aprender a ler e a escrever, fazendo com que a criança não consiga relacionar os sons da fala com a grafia da escrita, realize troca de letras que possuem aspectos espaciais semelhantes como o p, b, q e d. Também é muito comum que invertam letras nas palavras ou palavras nas frases, ou ainda aglutinem palavras ou separem as sílabas de forma inadequada quando escrevem (Ianhez & Nico, 2002).

A dislexia não está relacionada com inteligência, mas com a dificuldade de decodificação dos códigos de linguagem. Uma disfunção estrutural neural específica, de um módulo independente, o que impede o processamento adequado das informações (Nico; SIMI, 2016).

Os indivíduos com esta dificuldade de aprendizagem geralmente apresentam uma fala atrapalhada, que tão logo pode se seguir o não reconhecimento das letras e palavras gerando, conseqüentemente, desorganização no processamento para a escrita.

Um outro factor que pode alertar o professor é a falta de atenção às aulas por parte do aluno, a falta de interesses em participar da aula, grande irritabilidade para compreensão ou execução de tarefas e dificuldade motora.

A dislexia pode provocar um atraso no ritmo normal de aprendizagem, causando no aluno discriminação e segregação no ambiente escolar. Esta, abrange uma série de limitações específicas, no que concerne à aprendizagem da língua. Existem vários tipos de dislexia. Autores como Rodrigues e Ciasca (2003) apontam a existência das seguintes dificuldades: Dificuldade de leitura; Dificuldade de compreensão do sentido do texto, dificuldade na ortografia e dificuldade de escrita.

Para (Jardini e Ianhez & Nico 2003) a dislexia pode ser de três tipos: visual, auditiva ou mista.

A dislexia visual tem como principais características dificuldades na percepção e discriminação devido a um possível deficit com disléxicos visuais e, requer o emprego de recursos auditivos, observar os contrastes e evitar excesso de informações nas imagens, observar maior espaçamento entre linhas, verificar a posição do aluno na sala em relação à fonte de luz, além de consultá-lo sobre suas necessidades e o que lhe parece mais confortável. Por outro lado, a dislexia auditiva tem como principal característica a dificuldade em relacionar o som (fonema) com o símbolo (grafema) e tem como causa um possível déficit no processamento fonológico ou no processamento auditivo central. O trabalho pedagógico com estes alunos requer o investimento em recursos visuais, evitar o uso de palavras que não são do cotidiano da criança, introduzir novos vocabulários aos poucos, observar a propagação do som na sala e a posição do aluno nela, e consultá-lo sobre suas necessidades a fim de atende-las. Finalmente, a dislexia mista apresenta características do tipo visual e do tipo auditivo ao mesmo tempo, fazendo com que o trabalho pedagógico ora se apoie em recursos visuais, ora em recursos auditivos.

Cruzando os pensamentos apresentados por diferentes autores que escrevem sobre a dislexia, diríamos que a dislexia é uma palavra comumente usada para se referir ao transtorno específico da aprendizagem com prejuízos nas habilidades de leitura e da escrita. Suas principais características incluem dificuldades no reconhecimento preciso e fluente de palavras, na sua decodificação e na ortografia. Este transtorno geralmente é diagnosticado na infância durante o período de alfabetização, embora também possa ser diagnosticado em adultos.

A dislexia pode ser leve, moderada e severa. Esta classificação baseia-se, de modo geral, na severidade das dificuldades apresentadas pelo aluno. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit na componente fonológica da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. As consequências secundárias da dislexia podem incluir lentidão na aprendizagem, dificuldade de concentração, palavras escritas de forma estranha, dificuldades na compreensão de texto e pouca experiência de leitura, etc, podendo impedir o desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento geral.

É importante referir que embora a dislexia não tenha cura, é possível levar uma vida normal se houver suporte especializado desde cedo. E, os disléxicos se atrapalham com as palavras, mas costumam ir bem nos cálculos, por exemplo.

Dentre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita também encontra-se a **disgrafia**, conhecido como “letra feia”, este transtorno/ distúrbio de aprendizagem se caracteriza como uma grande dificuldade em escrever, levando o aluno a exceder o uso de força sobre o papel durante a escrita, apresentando grafias diferentes para a mesma letra ou fragmentações incorretas nas palavras.

Segundo Hudson (2019), a disgrafia pode ser de três tipos: espacial, motora e de processamento

A **disgrafia espacial** ocorre quando o processamento visual e a compreensão do espaço estão comprometidos, causando dificuldade para escrever em linha recta, desenhar e colorir. A disgrafia motora ocorre quando não há controle dos músculos da mão e do punho bem desenvolvidos, tornando a caligrafia desalinhada; e, por último a **disgrafia de processamento (ou disgrafia disléxica)** que ocorre quando há dificuldade em visualizar a aparência das letras, levando a uma caligrafia malformada e na ordem errada das palavras.

Importante lembrar que a “letra feia” também pode ser reflexo de questões culturais, socioeconômicas e emocionais. Portanto, conversar com a criança e conhecê-la melhor pode ser parte importante para que ela supere suas dificuldades.

Para um atendimento educacional de qualidade e que vá ao encontro das necessidades da criança, deve-se evitar o emprego de exercícios de caligrafia – os quais podem ser torturadores para o aluno, devendo adaptar os materiais utilizados na aula conforme as habilidades motoras apresentadas, e permita que a criança faça uso do tipo de letra que se sentir mais confiante e confortável (letra bastão, cursiva ou imprensa), e se precisar pode-se recorrer ao uso de tecnologias assistivas.

Além disso, Hudson (2019) também pontuou que o acompanhamento por um terapeuta ocupacional ou psicopedagogo pode contribuir para melhorar o desempenho de casos nos quais há grande comprometimento.

Em resumo, teríamos a disgrafia como um transtorno da escrita que se caracteriza pela caligrafia ilegível, ou seja, é uma escrita de difícil compreensão. Esta dificuldade impede a criança de controlar e dirigir o lápis ou a caneta para escrever de forma legível e ordenada. Ela pode aparecer de várias maneiras, como na caligrafia, na coerência ou até na dificuldade de transpor pensamentos e ideias no papel.

Outra dificuldade de que se pode encontrar no leque das dificuldades de aprendizagem de leitura e da escrita é a **dislalia**. Os alunos que enfrentam esse distúrbio demonstram dificuldades na fala. Eles podem ter alterações da formação normal dos órgãos fonadores, dificultando a produção de certos sons da língua. Pessoas que possuem esse distúrbio podem ter dificuldade na hora da pronúncia das palavras com trocas de fonemas e sons errados, tornando a fala confusa. Geralmente, a dislalia aparece em pessoas que já possuem problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino ocasionando dificuldade de aprendizagem. Por isso, é muito importante o acompanhamento médico de um fonoaudiólogo.

Por último, na categoria das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita temos a **Disortografia**. Os alunos que enfrentam esse distúrbio geralmente também são afetados pela dislexia. Ainda que se relacione à linguagem escrita, a disortografia é mais ampla do que a disgrafia. Pode envolver desde a falta de vontade de escrever até a dificuldade em concatenar orações, ou separação errônea das palavras, etc.

#### **2.4.2. Métodos de Ensino da leitura e da escrita e sua aplicação**

A tarefa de ler para os alunos é menos prazerosa, pois, os alunos estão muito focados na visualização de imagens e ler torna-se uma tarefa menos motivadora para eles. “O ensino da leitura não obedece a um método específico, por isso, o professor deve ter sempre em atenção que não existe nenhum método que seja totalmente eficaz com todos os seus alunos e que todos os métodos podem ajudar na aprendizagem”. (Dias 2013, p. 22)

Usamos uma abordagem mais tradicional, partindo de uma história, depois de uma frase, depois de algumas palavras acabando na letra. Pretende-se sempre que os alunos identifiquem as palavras e não a identificação letra a letra, esta técnica leva-nos a desaguar no método fonomímico que associa palavras e gestos.

Com a inclusão na escola de vários alunos, seja com dificuldades de aprendizagem, autismo ou trissomia, os professores começam por utilizar o mesmo método para todos, mas depois acabam por experimentar outros métodos quando os alunos não progridem.

O estudo de Lobo (s.d) revela que na base das dificuldades para a aprendizagem da leitura está, essencialmente, “a falta de tempo”. Seja “a falta de tempo, dos pais para estimular as crianças, a falta de tempo para os professores aprofundarem questões relacionadas com os métodos e, por fim, falta de tempo curricular para investir mais nas crianças com dificuldades”.

Afirmam os autores Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), Sim-Sim (1998) e Villas Boas (2002) que recorrer a um método durante o ensino formal e direto da leitura é essencial para estruturar e sistematizar o processo de aquisição desta competência. Assim, abordar os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita implica não só debruçarmos sobre os métodos propriamente ditos (procedimentos, estratégias, materiais, etc...), mas também sobre o papel do professor neste processo de iniciação à leitura e à escrita.

Segundo Trindade (1990), ensinar significa transmitir alguma coisa a alguém e, isso implica uma relação interpessoal, considerando em primeiro lugar os que serão ensinados. Para a definição correcta deste processo deve ser definido o objectivo, o conteúdo e a forma, garantindo eficácia e resultados, exigindo que todo o acto de ensinar condiga o facto de se ter efectivamente aprendido.

Antes de mais, é necessário definirmos o conceito de método. Alguns autores, como por exemplo, Galliano (1979), defendem que método é um “(...) conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um determinado fim.” (p. 6). Concordando, pode se afirmar que um método é como um conjunto de acções, que devem sempre ser sistemáticas, de forma a alcançar o objectivo pretendido. Para o ensino da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, existem diversos métodos que se podem utilizar. Cada método é distinto pois trabalha aquilo que acha mais correcto. Os mais utilizados no sistema de ensino da língua portuguesa são os Métodos Globais ou Analíticos, os Métodos Sintéticos ou Fónicos e os mistos que juntam Analítico e Sintético.

A escolha e utilização de um método é feita pelo professor e, isso irá auxiliar na organização e orientação da prática pedagógica a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. A utilização dos diferentes métodos pedagógicos a serem aplicados irá favorecer a aprendizagem, de forma a estimular o aluno a adquirir as aprendizagens planificadas para o nível de ensino frequentado. No entanto, “o professor não se deve deixar deslumbrar pelo progresso metodológico. Deve ter sempre em atenção que não existe nenhum método que seja totalmente eficaz com todos os seus alunos e que todos os métodos podem ajudar na aprendizagem” (Dias 2013, p. 22).

Existem vários métodos para a alfabetização, aprendizagem das letras e junção das mesmas, mas é escassa a existência de livros de alfabetização que contenham uma organização metodológica a fim de orientar professores e crianças envolvidos neste processo.

É fundamental que, durante a sua formação (inicial e contínua), o professor tenha direito a uma formação especializada no ensino da leitura da leitura e da escrita, com base na teoria escrita e através da experimentação para que assim lhe seja possível perceber e sustentar as suas opções metodológicas de ensino.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja positivo na sua prática docente, este deve ter uma noção concreta dos diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e das respectivas estratégias indicadas para cada um deles. É ainda imprescindível ter em conta o grupo de alunos, a individualidade e singularidade de cada um, pois toda a criança tem já uma vida psicológica assinalada por determinadas experiências, vive num meio que desempenha um papel importante

na motivação da aprendizagem, tem, no seu plano intelectual, um número de possibilidades mais ou menos elevado.

Segundo Smith (1990, p. 20) “...todos os métodos de Ensino da leitura alcançam algum resultado, com algumas crianças em algum momento.” Qualquer método está apto a ser utilizado no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com todas as crianças, pois elas são incrivelmente flexíveis e adaptáveis e qualquer criança com aptidões e capacidades ditas “normais” pode aprender a ler independentemente do método de aprendizagem utilizado. Mialaret (1976 p. 52) menciona ainda que:

Torna-se, pois, evidente que não aceitamos a ideia de uma psicologia da leitura; afirmamos, pelo contrário, que cada método pedagógico cria um conjunto de situações provocadoras de reacções psicológicas; métodos diferentes dão origem a problemas psicológicos diferentes; os hábitos adquiridos pelas crianças, assim como as consequências nos planos escolar e intelectual, dependem da escolha feita pelo educador.

Sá (2004) faz referência à existência de duas grandes linhas pelas quais se orienta o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Uma das concepções de ensino-aprendizagem da leitura em prática nas escolas considera essencialmente a aprendizagem dos símbolos fonéticos, a identificação dos seus valores e a associação mecânica desses valores entre si, conduzindo à constituição de palavras, enquanto a outra valoriza essencialmente a associação entre a leitura e o sentido e entre o pensamento escrito, ao qual se tem acesso através da leitura, e as suas próprias vivências. Não obstante, é evidente que estas concepções são ambas úteis e se complementam. É importante ter em conta estes dois aspetos, para conseguir que esta aprendizagem se faça correctamente, levando as crianças a compreender o que leem.

Viana e Teixeira (2002, p. 93) referem que “teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura.” Já de acordo com Brito (citado por Amaro, 2010):

“...muitas das vezes não é o programa que determina a prática e o método utilizado pelo professor, mas sim o manual escolar. Este torna-se um instrumento bastante poderoso que influencia a prática pedagógica a seguir a mesma linha adotada pelo livro, tornando o conteúdo deste a única realidade dos alunos.”

Segundo Morais (1997), o grande debate sobre os métodos existe há mais de um século, baseando-se essencialmente nas duas posturas históricas que dizem respeito à iniciação da leitura e da escrita: os **Método Sintético** e o **Método Analítico ou Global**.

#### **2.4.2.1. Método Sintético e o Método Analítico ou Global**

Apesar da diversidade de processos e de métodos que permitem a aprendizagem da leitura e da escrita, existem duas grandes formas de abordagem para a aquisição destas competências da língua portuguesa. A primeira centra-se em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas, denominando-se este de Processo Sintético. O segundo processo consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto ou uma história), em que através de análises sucessivas se torna possível a descoberta dos elementos mais simples, sendo este o Processo Analítico ou Global. (Marcelino, 2008).

São assim estes os dois grandes processos que possibilitam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, é a partir destes que têm surgido e se têm desenvolvido outros métodos, no decorrer dos últimos 50 anos.

Estes vão divergindo dos dois grandes processos em alguns aspetos e princípios metodológicos. Derivados dos métodos principais, Sintético e Global, surgiram os métodos Jean-Qui-Rit, o método das 28 palavras, o método Natural, entre outros. Refere-se ainda à existência dos Métodos Mistos, diz-nos Amaro (2010) que estes consistem “numa combinação dos outros dois com vista a melhorar a aplicação de qualquer daqueles” (p. 43).

Face ao acima exposto, é feita agora uma breve descrição das características básicas da aplicação dos diferentes métodos.

#### **Método Sintético**

Na óptica de Amaro (2010), o Método Sintético é o método mais antigo. Este tem vindo a ser utilizado desde a antiguidade clássica e consiste no ensino partindo da letra (abstrato), passando para as sílabas, palavras isoladas, seguindo para a frase (concreto) e terminando nos textos. Este é

seguido por um processo de decifração no qual os alunos, após o reconhecimento das correspondências grafema/fonema, são capazes de fazer o encadeamento das letras para formar sílabas, das sílabas para formar palavras e dessas palavras formar frases.

O método sintético pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico.

- a) No alfabético, o aluno conhece e aprende as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto.
- b) No fônico, ou também conhecido por fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. e,
- c) No silábico, o aluno aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. É neste método que são utilizadas as cartilhas para orientar os alunos e professores durante a aprendizagem, apresentando um fonema e seu grafema correspondente, evitando confusões auditivas e visuais.

Segundo Visvanathan (2010), a aplicação deste método não apresenta grandes dificuldades, pois é simples e segue uma estrutura lógica, isto porque a leitura das sílabas nas palavras é feita como elementos simples e não compostos. No entanto, na aplicação deste método, é exigido aos alunos um esforço de memorização. Devido a este esforço, por vezes nota-se uma perda de interesse por parte dos alunos, pois é bastante repetitivo e não dá grande oportunidade de criação à criança.

### **Método Analítico ou Global**

É assim chamado, pois é um método que parte da palavra, frase ou conto, sendo estes considerados como unidade, que será dividida em elementos mais básicos. Importa referir que o método global utiliza uma pedagogia activa, ou seja, a criança é o principal agente da sua aprendizagem (Amaro, 2010).

Esse método dá mais importância ao significado das palavras, do que ao ensino das letras que formam as palavras. Esse método inicia pela frase ou palavra e termina com sílabas e as letras, ou seja, parte das estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases), para depois chegar as mais simples (grafemas e fonemas).

Ainda segundo Amaro (2010), este método pode ser dividido em palavrção, sentencição ou global.

Na **palavrção**, como o próprio nome diz, parte-se da palavra, o primeiro contacto é com os vocábulos, numa sequência que engloba todos os sons da língua, e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Na **sentencição**, a unidade inicial da aprendizagem é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.

No **global**, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança.

Este pode ser aplicado de duas formas: partindo de palavras ou frases, passando para a análise dos elementos que compõe as estruturas linguísticas complexas, ou seja, rege-se pelo processo analítico ou global, vindo este a ser chamado de Método Analítico-Sintético de orientação Global. Outra das formas de aplicação, é a que parte das vogais, que são associadas em seguida às consoantes, formando sílabas, que combinadas originam as palavras, vindo esta forma a revelar o processo sintético, que por sua vez vai nomear o método como o Método Analítico-Sintético de orientação Sintética.

#### **2.4.2.2. O Método João de Deus**

É o método que apresenta uma forma progressiva e correcta do ponto de vista pedagógico das dificuldades da língua portuguesa. Este método é apoiado por um suporte físico conhecido como a Cartilha Maternal de João de Deus, que está dividido em várias lições e em cada uma está representada uma letra consoante e estão reunidos os seus diferentes valores, estas estão ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente àquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Esta metodologia beneficia e estimula a criança, uma vez que parte do mais simples para o mais complexo.

Inicialmente, são apresentadas as vogais e em seguida as consoantes “certas”, e só depois do domínio destas é que são apresentadas à criança as consoantes “incertas”, o que permite relacionar

conhecimentos anteriores e descobrir por si que a posição da letra na palavra, ou a sua envolvimento, determina o seu valor sonoro, que a diferencia de uma parecida, mas não igual. Este método tem como unidade principal da leitura a palavra, como elemento estruturante essencial, e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à descodificação e à compreensão leitora, de uma forma consciente e significativa.

A apresentação das palavras na cartilha é feita de forma segmentada silabicamente, recorrendo ao uso do preto/cinzento para dividir a palavra, mas sem quebrar a sua unidade, recusando desta forma tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas, permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura com significado. Esta técnica e o uso das mnemónicas utilizando palavras e frases em verso são duas das principais linhas que caracterizam o método. Todo o processo é apresentado à criança como que em forma de jogo que vai progredindo de uma forma construtivista. (Morais, 2012).

#### **2.4.2.3. Método Jean-Qui-Rit (método corporal e gestual)**

É um método que utiliza os gestos e o movimento ritmado do corpo para ajudar a desenvolver a pronúncia e a memorização das letras e para tornar a leitura de uma frase viva mais dinâmica, respetivamente. O mesmo faz parte do processo dos Métodos Sintéticos. Este método surgiu por volta do final do séc. XIX e foi introduzido por Pape-Carpentier (Marcelino, 2008).

Na altura da sua introdução, este baseava-se em movimentos mímicos para a ilustração de cada som e, este movimento, era feito pelo aluno. Este método é considerado como um método corporal e gestual pois “é concebido para o aprendizado como normal da leitura. O ritmo, o gesto e a palavra constituem os seus princípios. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e tácteis e articula-se em dois tempos” (Bellenger, 1979, p. 73).

Posto isto, é necessário mencionar que este método é explorado a partir de quatro elementos:

- **A formação do gesto e do ritmo:** através do gesto e do canto, investe-se na psicomotricidade, permitindo desenvolver a maturação do campo sensorial da criança, o domínio do movimento e a harmonização do gesto;

- **Fonomímica:** para a aprendizagem da leitura, recorre-se à utilização do gesto até à aquisição das letras e, gradualmente, é abandonado;
- **Ditado:** as crianças, após ouvirem a palavra ditada pelo professor, fazem o gesto correspondente à letra (ou letras) formando assim a palavra;
- **Escrita:** para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de qualquer sílaba, são chamados os gestos, ritmo e canto. Estes irão contribuir para esta aprendizagem.

#### **2.4.2.4. Método das 28 palavras**

É considerado um método analítico, pois na sua aplicação vai partir da palavra, como um todo, sem analisar previamente os seus elementos. Neste método são apresentadas 28 palavras, que seguem uma ordem lógica, e vão sendo lidas e escritas pelos alunos e, mais tarde, analisadas apenas até à sílaba. Posteriormente, a palavra é dividida em sílabas, e a etapa seguinte será a reordenação das sílabas, realizada pelos alunos, de modo a que as palavras voltem a ficar na sua forma original. Quando os alunos estão familiarizados com as três primeiras palavras, cabe ao professor decompô-las de forma a chegar às vogais.

O método das 28 palavras é bastante produtivo e eficaz, quando os alunos revelam algumas dificuldades na aprendizagem, pois todas as palavras presentes neste método são de uso do quotidiano da criança, e partindo do concreto que eles já conhecem, a aquisição tem um maior sucesso.

#### **2.4.2.5. Método Natural**

Este está inserido na categoria de método global. Na aquisição da leitura, é possível considerarmos que passa por três fases: percepção global, análise e síntese, (Amaro, 2010).

Na iniciação à leitura e escrita, não são utilizados os livros com histórias, mas sim algumas frases que vão sendo escritas no quadro pelo professor, de acordo com os interesses dos alunos. Estas frases vão sendo “recolhidas” em conversas espontâneas entre os mesmos. A partir destas conversas, vão surgindo outras actividades, tais como: ilustrações, diálogos, o uso do dicionário,

entre outras. No entanto, importa mencionar que são estes pequenos textos que formam o livro que, posteriormente, será objecto de estudo da turma. Posto isso, podemos considerar que “o método natural é, sem dúvida, um dos mais educativos, pois permite que cada criança aprenda a ler à sua maneira, através de experiências pessoais, que a levam a utilizar directamente na vida o que lê e o que escreve,” (Froissart, 1976, p. 71).

#### **2.4.2.6. Os Métodos Mistos**

Surgiram devido à incerteza de que a aplicação de um método “puro” seria o mais ideal. (Marcelino, 2008). Também foram surgindo diferentes métodos, conforme as características das turmas ou dos alunos. Todavia, tentava-se sempre que não se desviassem das normas existentes.

Contudo, já foi possível verificar que o aluno que utiliza o processo analítico para a análise de uma palavra deve saber como utilizar as novas letras que descobriu, de forma a conseguir formar novas palavras. Contrariamente ao processo analítico, o aluno que aprendeu a sintetizar as sílabas de maneira a conseguir formar palavras, tem de conseguir descobrir como é formada esta nova palavra surgida, de forma a conseguir decifrá-la, (Froissant, 1976).

Assim sendo, os métodos mistos surgiram tentando fazer uma integração do método sintético e do método global, de modo a que tanto a análise como a síntese fossem perspectivadas como processos contínuos. (Amaro, 2010). Não obstante, Gonçalves (1967), afirma que, nos métodos mistos,

pouco diferem, portanto, da fase analítico-sintética, sistemática, dos métodos globais. A principal diferença está em que, nestes, apenas se desce à decomposição das palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto que naquele, essa decomposição se faz à medida que cada palavra ou frase é apresentada (pp. 129-130).

É nesta vertente dos métodos mistos que surge o Método Analítico-Sintético, tão utilizado na actualidade, pois está presente na maioria dos manuais escolares destinados ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Chegados aqui, entende-se que a educação inclusiva é um procedimento de extrema importância já que representa a preocupação com um grupo específico, no caso os alunos com NEE, e tem como função combater as barreiras que são colocadas no processo de ensino-aprendizado e na participação dos mesmos no ambiente escolar. É por meio da inclusão escolar que a escola se opõe à discriminação, promove a diversidade e a participação de todos, para o desenvolvimento da paz, da tolerância, da justiça escolar.

Nos dias que correm a escola é revestida pelo lema da “Escola Inclusiva”, e com o slogan “uma escola para todos”, assim a escola passa a ser vista como uma instituição de todos e para todos, difundindo o princípio de que, independentemente das singularidades, todos têm direito a uma educação de qualidade e que responda as suas necessidades. A intenção da inclusão escolar não é de apagar as diferenças, padronizando o ensino e a aprendizagem, mas sim permitir que as individualidades e as particularidades dos alunos sejam valorizadas dentro da comunidade escolar, e a posterior, expandir para outras instituições e relações sociais.

Quanto aos métodos de ensino da leitura e da escrita resumidamente pode se dizer que não existe, entre os diversos autores, consenso sobre o melhor método para o ensino da leitura e da escrita, no entanto, combinados (os métodos fônicos e os métodos globais) obtêm-se melhor resultado.

Por um lado, os métodos fônicos atribuem grande importância à decodificação. Desde o início do processo de ensino-aprendizagem, existe uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos). O método sintético insiste, sobretudo, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo. A tónica está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som).

Por outro lado, os métodos globais atribuem maior ênfase à compreensão. A leitura é considerada um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Assim, no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de

palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples.

No capítulo seguinte farei a apresentação do percurso metodológico usado no presente trabalho, indicando os métodos e procedimento, dados referentes a população e amostra, bem como as técnicas de recolha de dados e as de interpretação dos resultados da pesquisa.

### **CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente capítulo tem como objectivo apresentar os caminhos metodológicos que me orientaram para a efectivação deste trabalho. Descrevo a metodologia usada no estudo, começando pela sua caracterização, descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados, materiais usados, questões éticas, local da pesquisa e participantes.

Esta pesquisa é de natureza exploratória e qualitativa, uma vez que visava analisar se as estratégias usadas pelos professores da Escola Primária Inhagoia “A” no processo de ensino-aprendizagem possibilitam a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema nacional de ensino, particularmente as do Ensino Primário Básico, no âmbito das políticas e práticas de inclusão escolar.

Para Gil (1999, p.43) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A pesquisa exploratória tem como função preencher as lacunas que costumam aparecer em um estudo (descobrir bases e trazer informações que permitam chegar a um resultado ou que pelo menos permita formular uma hipótese), ou seja, explora e descobre. Por isso, também recebe o nome de estudo exploratório, por isso, em alguns casos, também recebe o nome de estudo exploratório. (Patah & Abel, 2023)

Geralmente a pesquisa exploratória é conduzida em relação a temas de estudo nos quais se encontram poucas informações, ou seja, que carecem de mais estudos. O objectivo é obter informações com pessoas que possuem algum nível de familiaridade com o tema do estudo.

Através da pesquisa exploratória, é possível obter explicação dos fenômenos que inicialmente não eram aceitos pelos demais pesquisadores, mesmo com as evidências apresentadas, além de descobrir novos fenômenos e formular novas ideias.

Importa referir que, nesse tipo de pesquisa, o responsável por fazer a análise das informações coletadas é o próprio pesquisador. Ela se caracteriza por colectar e interpretar as respostas subjectivas dos inqueridos.

As técnicas e os métodos estatísticos são dispensados nesse modelo, visto que o investigador se foca em características mais complexas e não-quantificáveis, como por exemplo, o comportamento, as expressões, os sentimentos, crenças, convicções, etc. (Muniz. sd)

### **3.1. Método e procedimento**

Uma vez que o intuito deste estudo é o de analisar até que ponto o cotidiano escolar é inclusivo e, se os métodos de ensino da leitura e da escrita utilizados pelos professores da Escola Primária Completa de Inhagoia “A” contribuem para a inclusão de alunos com NEE, escolhi como método de procedimento o Método monográfico ou estudo de caso.

Para Gil (1999, p.35), os estudos de caso são empíricos podendo ser utilizados tanto em pesquisas exploratórias como também descritivas e explicativas. Assim como em qualquer método de pesquisa, o estudo de caso apresenta vantagens e desvantagens.

Uma das vantagens é a possibilidade dada pelos estudos de caso de combinar diferentes técnicas de colecta de dados, e permitir também ao pesquisador manter-se atento a novas descobertas. Por outro lado, pode-se ter como uma das desvantagens deste método o facto de que o processo de coleta de informações por este meio leva muito mais tempo do que outras opções de pesquisa. Isso ocorre porque há uma grande quantidade de dados que devem ser examinados. Não são apenas os pesquisadores que podem influenciar o resultado desse tipo de método de pesquisa. Os participantes também podem influenciar os resultados dando respostas imprecisas ou incompletas às perguntas feita.

Por outro lado, os custos associados a esse método envolvem o acesso aos dados, que muitas vezes pode ser feito gratuitamente. Mesmo quando há entrevistas pessoais ou outras tarefas no local envolvidas, os custos de revisão dos dados são mínimos. (Debois, 2017)

Usar este método na presente pesquisa permitiu-me colher dados detalhados sobre a formação de professores relativamente aos métodos de ensino da leitura e escrita, preparo e experiência para leccionar em turmas regulares com alunos com NEE e obter uma visão diferente em relação aos alunos que apresentam este tipo de dificuldades.

## **3.2 Técnicas de recolha de dados**

No que concerne às técnicas de recolha de dados, o estudo fez-se valer pela análise documental, bibliográfica, inquérito por questionário de carácter semiestruturado a ser respondido pelos professores da Escola Primária Completa Inhagoia “A” e observação directa através da presença física do observador no local de observação.

### **3.2.1. Análise documental e bibliográfica**

Silva et al. (2016) define documento como um objecto que suporta a informação, que serve para comunicar e que é durável (a comunicação pode, assim, ser repetida). Assim, o documento não surge como tal a priori, mas como produto de uma vontade, aquela de informar.

Deste modo, a pesquisa inicial em documentos que sejam intitulados com termos ou expressões onde identificamos a presença do tema que pretendemos estudar, deve ser feita com selecção e cuidado tendo em conta a viabilidade dos dados fornecidos.

Bell (1997) menciona ainda, que o objectivo de analisar documentos é fazer uma selecção equilibrada da informação, tendo em conta se a informação fornecida pelo documento vem apoiar a argumentação do autor.

Assim, a recolha documental deste estudo consistiu numa leitura aprofundada sobre o tema em estudo em documentos normativos, livros, artigos, teses e dissertações. Foi feita uma análise das informações neles contidas, foram seleccionadas ideias, apontadas citações e tiradas conclusões, que possibilitaram redigir um texto baseando-se nas ideias expressas pela autora e na sua fundamentação, de forma a sustentar teoricamente o estudo. É praticamente uma análise de conteúdos para permitir comparação entre o que o documento objectivou transmitir ou comunicar e a realidade.

A selecção dos documentos (leis, políticas e estratégias de educação inclusiva) que foram analisados nesta etapa da pesquisa foi intencional, isto é, os documentos foram escolhidos intencionalmente, de acordo com o tema em pesquisa. Assim, para o propósito desta pesquisa, foram analisados: (Lei nº 4/83 do SNE, Lei nº 6/92 do SNE, Estratégia de Educação Inclusiva

2020-2029, Plano Curricular do Ensino Básico) por forma a obter a informação que os mesmos fornecem em relação a inclusão no contexto moçambicano.

### **3.3.2. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica caracterizada por um contacto direto entre o investigador e os seus entrevistados, através desta técnica estes podem exprimir-se de uma forma direta e espontânea (Debois, 2017)

Haguette (1992, p.86) explica que “o objectivo do inquérito por questionário é ficar a conhecer a opinião dos inquiridos no que respeita à matéria em causa”.

Nesta investigação, foi utilizei o inquérito de carácter semiestruturado, permitindo assim alguma abertura na formulação de perguntas e respostas, dando liberdade ao inquerido para se expressar e transmitir a sua experiência e opinião de uma forma aberta e informal, mas sem nunca se afastar dos objectivos propostos.

Optei por esta técnica, pois ela apresenta inúmeras vantagens, onde se podem destacar:

- a) Não requer um grande número de entrevistadores;
- b) Pode ser ministrado em grande número, num só lugar e num curto espaço de tempo;
- c) Anonimidade e privacidade encorajam respostas mais sinceras;
- d) Traz menos pressão nos inquiridos e pela rapidez de ministração e análise.

Para além de económicos e flexíveis, os questionários também são uma forma prática de recolha de dados e, por outro lado, os questionários permitem recolher informação a partir de um público amplo. Eles oferecem uma forma de recolha de uma vasta quantidade de dados sobre qualquer assunto pois permitem que os inqueridos mantenham o anonimato o que maximiza o conforto dos que respondem e encoraja-os a responderem com verdade. (Debois, 2017)

No inquérito por questionário podem surgir dois tipos de questões. As questões de resposta aberta (questões abertas) possibilitam ao inquerido elaborar as respostas com a sua própria linguagem ou as questões de resposta fechada em que o entrevistado se limita a seleccionar opções de resposta ao

encontro da sua opinião. Pode ainda acontecer um inquérito reunir os dois tipos de questões tornando-se num inquérito por questionário misto.

### **3.3.3 Observação Directa**

Na observação qualitativa o observador passa muito tempo no contexto a observar com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo. (Moutinho, 2001)

Dada a natureza do estudo, a observação realizada à escola em estudo, foi direccionada por um guião de recolha de dados (Apêndice 1), foi sempre preocupação do investigador ser atento a pontos essenciais tais como: acessibilidade à escola e no recinto escolar, sinalização, sanitários, arejamento das salas de aula, etc.

A observação foi feita através da presença física do observador no local de observação, permitindo uma interação directa com o objecto de estudo. A mesma consistiu na visualização e registo sistemático de padrões de comportamento dos alunos, dos espaços (sala de aulas, pátio, casas de banho, etc), da rotina dos alunos, etc, de forma a obter informações sobre o objecto da pesquisa. O observador não questionou e nem se comunicou com os alunos que estavam a ser observados, apenas efectuou registos segundo o guião/matriz de observação proposta.

### **3.4. População e amostra**

A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas, coisas, fenómenos, etc. serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, comunidade onde vivem, etc.

Gil (1999, p. 99) define universo ou população como sendo “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”.

Assim, o universo/população da pesquisa foi constituído por professores da Escola Primária Completa de Inhagoie “A”, localizada no Distrito Municipal Kamubukwana, que leccionam em turmas regulares com alunos com NEE.

Neste caso, constituiu universo da pesquisa (população) o número total de 38 professores, dos quais 18 são professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os restantes 20 leccionam nas turmas do 2º Ciclo.

Constituiu a amostra do estudo o número total de 20 professores que leccionam na Escola acima mencionada nas classes do ensino básico.

Esta amostra foi seleccionada de forma intencional, ou seja, como era objectivo da pesquisa inquirir professores que leccionam em turmas regulares do 1º ciclo, a pesquisadora optou por aplicar o questionário aos 18 professores do 1º ciclo e mais 2 professores que leccionam em turmas do 2º ciclo, estes que, foram escolhidos completamente ao acaso, onde cada membro da população tinha a mesma probabilidade de ser incluído na amostra com a realização de um sorteio. O mais importante na escolha de amostra de forma aleatória é que se feita corretamente, permite reduzir qualquer desvio e tende a produzir amostras representativas.

Optei por este procedimento pois cada combinação possível de amostragem tem igual probabilidade de ser seleccionado e, é mais fácil de compreender e comunicar a outros. E, por último, este procedimento tende a produzir amostras representativas.

### 3.4.1. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 18 professores que leccionam no 1ºCiclo do Ensino Básico e 2 professores que leccionam no 2º Ciclo. Dos professores inqueridos 17 são do sexo feminino e os restantes 03 do sexo masculino, ou seja, 85% da amostra é do género feminino e 15% do género masculino (Vide tabela 1).

<i>Sexo</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
<i>Feminino</i>	17	85
<i>Masculino</i>	03	15
<i>Total</i>	20	80

**Tabela 1:** Professores por sexo

Relativamente as idades, estas situam-se entre os 24 a 56 anos de idade, sendo que a média de idade é de 38,9 anos.

Dos professores que constituem a amostra, em termos de formação, 08 tem o nível de Licenciatura e 11 possuem o nível médio/equivalente, o professor remanescente não especificou qual era o seu nível.

Relativamente ao tempo de serviço, o mesmo pode ser descrito na tabela que se apresenta a baixo. No entanto, a média referente ao tempo de serviço é de 15 anos (Vide tabela 2).

<i>Anos de serviço</i>	<i>Nº de professores</i>
03	1
09	2
10	1
11	3
12	1
13	2
14	1
15	1
17	3
18	1
20	1
24	1
26	1
36	1

*Tabela 2: Número de Professores por anos de serviço*

### **3.5. Procedimentos**

#### **3.5.1. Etapa preliminar**

A exigência de precisão e rigor obriga a que seja necessário testar um questionário antes de sua aplicação. Para nos assegurarmos da qualidade das questões e saber se as respostas correspondem à informação pretendida, assim torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida (Pardal & Lopes, 2011).

Até à obtenção do formato final do questionário, este foi sujeito a algumas alterações decorrentes do pré-teste. A sua elaboração teve várias fases e realizaram-se várias versões, com modificações sugeridas pelo Supervisor bem como pela Co-supervisora. A finalidade dessas revisões foi sempre assegurar que, através do questionário fosse possível atingir os objectivos da pesquisa, que a sua estrutura fosse adequada e que as questões fossem claras.

A primeira fase consistiu num esboço do questionário, baseado na revisão da literatura, formulando as questões que se julgavam importantes para atingir os objectivos da pesquisa. Este esboço foi analisado pelo Supervisor que fez sugestões de melhorias em algumas questões e correcções na linguagem e melhorias na formulação de algumas questões.

A segunda fase consistiu num pré-teste (Apêndice 2), tendo sido respondidos 13 inquiridos. Os inquiridos são professores que leccionam em turmas regulares do 1º ciclo do ensino básico e foram previamente contactados tendo-lhes sido explicado o objectivo do pré-teste e solicitada sua opinião sobre o questionário e eventuais dificuldades/dúvidas no momento de preenchimento.

O processo iniciou no dia 07 de Junho de 2023 com a apresentação da pesquisadora à Escola Primária Completa 25 de Junho Rua 4, através de uma credencial emitida pela Faculdade de Educação da UEM, datada de 02 de Junho de 2023. (Anexo 1)

A administração deste pré-teste tinha por objectivo detectar possíveis limitações na compreensão e interpretação das questões propostas pela pesquisadora. Com a aplicação do pre teste, foi possível perceber que algumas questões não estavam perceptíveis para o grupo seleccionado. Assim as questões foram reformuladas, pois os termos inicialmente colocados no instrumento não eram compreensíveis (dislexia, disgrafia e disortografia).

Deste modo, estes termos foram substituídos pelas seguintes expressões: “letra feia/dificuldade em escrever”, “dificuldade de conectar orações ou separação de palavras”, “não reconhecimento de letras/palavras” e “desorganização na escrita”.

### **3.5.2. Selecção dos participantes e procedimentos de recolha de dados**

Para dar início à pesquisa propriamente dita foi feito um pedido de autorização (através de uma credencial (Anexo 2), emitida pela Faculdade de Educação da UEM, datada de 29 de Agosto de 2023) junto à Escola Primária Completa de Inhagoia “A” para que a pesquisadora pudesse fazer sua colecta de dados na escola acima mencionada. Tal solicitação foi aceite pela escola.

A escola indicada foi visitada por um período de uma semana no mês de Agosto do ano 2023. Inicialmente a responsável pela secretaria apresentou para a pesquisadora o número total de alunos e o quadro docente da escola.

A posterior, na fase de aplicação do questionário (Apêndice 3), com consentimento da chefe de secretaria, a pesquisadora fez uma prévia explicação do trabalho para os professores seleccionados (âmbito da pesquisa e o que se pretendia de facto aferir com a aplicação do questionário), e a mesma procedeu com apresentação do questionário a aplicar para a recolha de dados. O questionário foi aplicado aos 18 professores do 1º ciclo e a mais 2 professores do 2º ciclo, conforme o descrito no tópico “população e amostra”

### **3.6. A análise do conteúdo**

Para a análise dos dados recolhidos na base do questionário aplicado aos professores, utilizou-se a análise de conteúdo como técnica de interpretação da informação. De acordo com Bogdan (1994) e Quiyy (2005) a análise de conteúdo pressupõe a organização sistemática das informações e mensagens recolhidas de modo a facilitar a sua interpretação e apresentação a terceiros.

Por outro lado, Bardin (1977) configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com intenção de inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores qualitativos ou não.

Na presente pesquisa segui os passos sugeridos por Carmo (2008) na realização da análise dos dados. Em primeiro lugar definiram-se os objectivos e o devido quadro de referência teórica, em segundo lugar defini as categorias resultantes do processo de apresentação e análise do conteúdo dos inquéritos por questionário e observações, em terceiro lugar procedi à interpretação dos resultados obtidos. Após a recolha dos dados, procedi à sua categorização (classificou-se o conteúdo tendo como linha condutora os objectivos definidos para esta pesquisas).

Por último, realizei uma triangulação dos dados e procedeu-se à interpretação dos elementos, tendo sido construído um texto onde foram expostas as conclusões da investigação assim como alguns comentários de inferência e à luz do quadro teórico apresentado inicialmente.

No capítulo seguinte apresento a análise dos dados recolhidos na pesquisa qualitativa através a aplicação do questionário.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### 4. Introdução

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa onde é feita a análise dos principais resultados obtidos. Para melhor compreensão os resultados, estes foram divididos em categorias de acordo com os objectivos propostos pela pesquisa. Assim, a apresentação dos resultados é feita de acordo com as seguintes categorias:

1. Formação Pedagógica;
2. Acessibilidade à escola;
3. O trabalho com alunos com dificuldades de leitura e escrita;
4. O domínio de métodos de ensino da leitura e da escrita; e,
5. Recursos para o ensino da leitura e da escrita.

### I. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

#### 1. *Formação Psico-pedagógica*

*Quando questionados sobre a oportunidade de ter tido uma formação psico-pedagógica, a maioria dos professores respondeu que sim, neste caso, 19 professores responderam que sim e apenas 1 disse que não teve nenhuma formação psico-pedagógica.*

<i>Questão</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
<i>Formação Pedagógica</i>	19	1	20

Tabela n°. 3 Professores com formação psicopedagógica

Esse aspecto leva a perceber que, os professores têm pelo menos as noções básicas de psicopedagogia, o que é bastante importante uma vez que o profissional com este tipo de formação pode identificar o que pode prejudicar a assimilação do que está a ser ensinado na sala de aulas.

A psicopedagogia é uma área que está em constante movimento e que ainda é desconhecida por muitas instituições, sendo, por vezes, entendida como a junção de duas áreas: a Pedagogia e a Psicologia. No entanto, a psicopedagogia constitui-se como uma área específica, de carácter interdisciplinar, que se ocupa em estudar as relações de aprendizagem (Eidelwein & Santos, 2010).

É importante e fundamental que os professores tenham em sua capacitação a componente da psicopedagogia, pois, ela se preocupa de forma abrangente com a aprendizagem, considerando diversos fatores, como: educativo, físico, emocional, psicológico e sócio-cultural.

Nunes (2000, apud Campos e Almeida, 2019, p.29) afirma que: a formação contínua insere-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objectivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de actuação em outro contexto.

Os professores quando dotados dessas ferramentas, eles auxiliam alunos que tem dificuldades, ou que não conseguem acompanhar o progresso desejado e são “deixados para trás”, em comparação com seus colegas, no processo de aprendizagem. Ou seja, o professor capacitado aplica técnicas para melhorar as habilidades do aluno a assimilar a matéria da maneira desejada.

A psicopedagogia tem como principal foco detectar dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem envolvem não apenas a parte educativa, mas também o desenvolvimento psicológico e emocional do ser humano. Existem diversos fatores que contribuem para problemas de aprendizagem, entre eles, conflitos em família, bullying, abusos, agressões por parte do próprio professores ou de outros do ambiente escolar, etc. Mas, por outro lado, a psicopedagogia não só remedia problemas, mas também os previne (Corteze, 2017).

Ademais, com conhecimentos de psicopedagogia o professor tem as ferramentas necessárias para o resgate da autoestima dos seus estudantes pois, o mesmo pode levar o indivíduo a reconhecer seu potencial e definir que competências precisam ser trabalhadas.

## 2. *Formação para trabalhar com crianças com NEE*

No que diz respeito a formação para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas especiais 11 professores responderam que não tiveram nenhuma formação para trabalhar com crianças com NEE. 8 professores responderam que tiveram formação, e 1 não respondeu à questão, ou seja, 40% da amostra teve formação e 55% da amostra não teve formação para trabalhar com essas crianças. Os restantes 5% da amostra não responderam se tiveram ou não a formação.

<i>Questão</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>S/R</i>	<i>Total</i>
<i>Formação para trabalhar com crianças com NEE</i>	8	11	1	20

Tabela nº. 4 - Professores com formação para trabalhar com crianças com NEE

Constatei que a maior parte dos professores que participaram da pesquisa não receberam formação sobre inclusão e nem participaram de cursos de formação continuada que contemple à temática inclusão. Diante desse facto, surge o questionamento: como esses professores lidam com essas crianças inseridas no sistema regular de ensino? Pois sabe-se que para promover o processo de ensino e aprendizagem adequados a esses alunos é necessário entender as suas limitações para adequar o material e práticas pedagógicas por forma a favorecer o desenvolvimento e a sua aprendizagem.

De acordo com Aranha e Silva (2005), o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas é uma vertente para equiparação de oportunidades, porém para que os professores possam utilizá-las é preciso que reconheçam em seus alunos sujeitos capazes de aprender, favorecendo a construção de uma educação de qualidade para todos os envolvidos.

O autor acrescenta ainda que é importante que na formação inicial e continuada dos professores não sejam negligenciados os conteúdos que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática docente as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo.

Podemos partir do pressuposto de que o professor, não é o único, mas tem muita responsabilidade no desenvolvimento das potencialidades dos alunos e, uma prática ineficiente ou metodologias inadequadas podem comprometer o aprendizado do aluno. Muitas vezes, o profissional não percebe que a forma como conteúdo é ensinado não é acessível a todos, embora possa se empenhar muito na tentativa de se fazer compreender, não consegue atingir a todos e não enxerga que o problema está na metodologia.

Deste modo, considerando as respostas dos professores, para esta categoria pode se entender que em sua maioria esses professores não estão preparados para actuar em classes inclusivas e, sendo a escola um espaço educacional inclusivo deve-se promover formações para que ocorra a remoção das barreiras à aprendizagem dos alunos com deficiências, superando os preconceitos e, promovendo sobretudo a humanização e, conseqüentemente o direito à educação escolar garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

Pode-se mencionar que um outro factor que ajudaria a colmatar as dificuldades dos professores seria a formação contínua, esta que corresponderia a momentos de reciclagem que serviriam para remediar a inevitável obsolescência dos conhecimentos adquiridos, pois o desenvolvimento das competências individuais dos professores possibilita a ampliação do campo de trabalho, além de dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos (competências genéricas).

## **II. ACESSIBILIDADE À ESCOLA**

Com a crescente necessidade de atendimento a todos os alunos, independentemente de suas características, um dos objectivos desta pesquisa foi verificar as condições da infraestrutura física da escola Primária Completa Inhagoia “A”. Normalmente, quando se fala de acessibilidade, o primeiro aspecto que nos vem em mente é a questão da deficiência física, no entanto, o quesito acessibilidade a uma inclusiva vai muito além da componente “deficiência física”. Nos referimos também a alunos com problemas de visão, audição, fala, etc, e são vários os aspectos que se devem ter em conta tais como: as cores, os pisos, o relevo, as placas sinaléticas, o contraste entre as cores, etc. A escola deve ser um lugar alegre e que transmita alegria. Das observações feitas constatei o seguinte:

## **Infraestrutura**

Em relação a este tópico foi possível notar que:

A escola não está devidamente sinalizada, ou seja, os percursos das escolas seriam considerados sinalizados se tivessem placas indicativas para orientação de saídas, escadas, rampas, identificação em letras grandes, com contraste de cor e relevo junto às portas dos diferentes ambientes, para indicar a que actividades elas se destinam. A escola tem apenas uma rampa de acesso na entrada principal (na parte interna do pátio da escola), do lado exterior tem apenas em grande degrau, que mesmo para os adultos e para as “crianças ditas normais” é difícil transpor;

Os balneários não apresentam boas condições de higiene e saneamento, não estão devidamente sinalizados e não são acessíveis à todas as crianças (as mesmas podem ser adaptadas para responder à necessidade de algumas crianças com NEE). Este factor pode constituir um atentado à saúde, não só das crianças, mas de toda a comunidade escolar.

## **Salas de aulas**

As salas de aula observadas foram consideradas arejadas pois tinham janelas amplas e portas localizadas em corredores abertos. É importante frisar que a colecta dos dados foi realizada durante o período lectivo e que as condições das salas de aula podiam ser diferentes, conforme sua localização.

As salas de aula foram consideradas iluminadas quando tinham janelas amplas que possibilitavam boa iluminação. Contudo, dependendo do horário, a iluminação da sala de aula ficava extremamente prejudicada devido à factores como claridade e tempo (dia nublado ou dia com sol). Relativamente a luz artificial as salas de aulas não apresentam uma boa iluminação. Em algumas salas as lâmpadas não estão completas, factor este que pode prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos, em particular, a aprendizagem da leitura e da escrita.

A dimensão das salas foi considerada boa uma vez que a distância entre as carteiras possibilitava a circulação dos alunos e do professor sem dificuldade, no entanto, para um aluno cadeirante, essa

distância não seria suficiente o que deve implicar na ampliação das portas, melhoria da infraestrutura escolar, maior disponibilidade de recursos materiais e materiais adaptados na sala regular.

Os quadros estão em bom estado de conservação e o que nele se escreve pode se ver sem dificuldades;

Ainda que todas as salas de aula tenham carteiras, estas não são suficientes para o número de alunos que a escola possui, pois em alguns casos, numa carteira chegam a sentar três crianças o que afecta a postura do aluno. Este facto pode contribuir de forma negativa para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita principalmente na fase inicial da escolarização.

## **Outros**

A escola não dispõe de uma sala de recursos, de uma biblioteca e nem de um refeitório. A existência de uma sala de recursos e de uma biblioteca na escola seria de grande valia e ajudaria bastante no aprendizado de alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e da escrita.

Com o descrito acima pode se concluir que o processo de inclusão escolar ainda está em desenvolvimento e com um longo percurso ainda pela frente ainda que existam directrizes e leis ou acordos que apoiam essa ideia pois a disponibilização de materiais que atendam às diferenças dos alunos os recursos não chegam à escola que precisa.

Apesar da falta de materiais adaptados na escola, observou-se o empenho por parte dos professores em atender e oferecer melhor atendimento à alunos com dificuldades.

## **III. TRABALHO COM ALUNOS COM DIFULDADES DE LEITURA E ESCRITA**

### ***1. Crianças com dificuldades de aprendizagem de Leitura e escrita na sala de aulas***

Relativamente ao facto de trabalhar com crianças com NEE em suas salas de aula, todos os professores, ou seja 100%, foram unânimes ao afirmar que tem sim alunos com dificuldades de leitura e escrita nas turmas de leccionam.

## **2. Experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.**

*Questionados sobre a sua experiência em trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, os 18 professores responderam que tem experiência em trabalhar com esses alunos, o que representa 90% da amostra e os restantes 2 professores afirmaram não ter experiência em trabalhar com alunos com dificuldades de leitura e escrita, representando assim os remanescentes 2% da amostra.*

<b>Questão</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
<i>Experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita</i>	18	02	20

Tabela n°. 5 - Professores com experiência no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

Embora maior parte dos professores não tenha tido formação em matérias de NEE (conforme o apresentado da questão 6), paradoxalmente os mesmos afirmam que tem experiência em trabalhar com alunos com NEE, neste caso com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Este aspecto leva-nos a concordar com a afirmação de Nóvoa (1992) segundo a qual a formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios e isso reflete uma identidade profissional.

## **3. Dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita**

*Questionados se já ouviram falar de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita 19 professores responderam de forma positiva, o que representa 95% da amostra e apenas 1 respondeu que nunca ouviu falar das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, representando assim apenas 5% da amostra.*

<b>Questão</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
<i>Professores que já ouviram falar de dificuldades de leitura e escrita</i>	19	01	20

Tabela n°. 6 - Professores que já ouviram falar de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita

Saber que 95% dos professores já ouviu falar de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita é um factor muito bom, pois, de acordo com Caiado, Martins e António (2009), precisamos estudar e discutir como trabalhar com esse ou aquele aluno que tem determinada deficiência/dificuldade, como preparar actividades para que entenda o conteúdo, saber como avaliar esses alunos, saber como trabalhar com a família e assim por diante.

#### ***4. Principal dificuldade apresentada pelos alunos***

No que diz respeito às principais dificuldades apresentadas pelos alunos, as respostas dos professores foram variadas, podendo destacar as seguintes:

15 professores referiram que os alunos têm letra feia (**disgrafia**) e dificuldades de escrever e também apresentam dificuldades no reconhecimento de letras e de conectar as orações e/ou separação de palavras e no manuseamento do lápis (**dislexia** e **disortografia**). Este número representa 75% da amostra. Outros 4 professores, representando 20% da amostra, responderam que os alunos apresentam desorganização na escrita (dislexia). 1 professor, representando 5% da amostra, não respondeu a esta questão.

Sabe-se de antemão que a disgrafia deriva das palavras "dis" (desvio) + "grafia" (escrita) e consiste numa dificuldade no acto motor da escrita. A criança com disgrafia pode apresentar dificuldades no desenho ou no grafismo da letra (má letra).

Fernández (1978) citado por Torres e Fernández (2001, p.134) refere que existem dois tipos de disgrafia, disgrafia do tipo disléxica, com características idênticas às da dislexia e disgrafia motora, “descoordenação ou alterações psicomotoras”, como movimentos gráficos dissociados, falta de tonicidade, “sinais gráficos dissociados” e manipulação incorreta do instrumento de escrita.

Com o acima exposto, entende-se que as crianças ainda não têm a destreza/capacidade motora que se vai desenvolvendo ao longo do seu percurso escolar e que possui uma série de requisitos básicos necessários para o seu bom/correto funcionamento.

Com os dados analisados nesta categoria, pode se perceber que todos os professores têm em suas turmas alunos com dificuldades de leitura e escrita, ou seja, este é um problema frequente com o

qual os professores convivem nas nossas escolas. E, não obstante, o facto de conviver com o problema em suas turmas os professores ressentem-se da falta de formação para atender a este aspecto em especial. Este aspecto vem evidenciar a falta de conteúdos (nos programas de formação de professores do EB) para dotar a estes profissionais de conhecimentos e técnicas apropriadas para ensinar a crianças que apresentem dificuldades. Este enredo leva a concordar com as afirmações de Nhapuala (2014), Chambal (2012) e Manhiça (2005) segundo os quais a componente de educação especial é pouco tratada nos programas de formação e conseqüentemente os professores têm apresentado certas limitações para trabalhar com a diversidade em sala de aulas e que, o currículo da formação inicial de professores está desarticulado das exigências decorrentes de uma educação inclusiva.

Por outro lado, as acções pedagógicas direccionadas ao aluno com dificuldades de leitura e escrita devem, antes de tudo, ser direccionadas ao perfil do aluno, a fim de realmente atender às necessidades daquela criança, o que implica o uso de técnicas específicas que cabe ao professor conhecê-las.

Por forma a ultrapassar este problema os professores podem promover campanhas de incentivo à leitura, estimulando os alunos a lerem. Durante a aula os professores podem, também, dedicar metade do tempo à leitura prazerosa, onde cada aluno lê o que é do seu interesse e a outra parte pode ser dedicada à leitura do conteúdo didáctico.

O professor deve transmitir à criança confiança e compreensão, evitando transmitir aflição e angústia diante das dificuldades que ela apresenta. É importante que o professor transmita à criança que entende a razão das suas dificuldades de aprendizagem e busque métodos adequados para facilitar a compreensão e a aprendizagem.

#### **IV. O DOMÍNIO DE MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA**

##### ***1. Métodos de ensino de leitura e escrita que conhecem***

Questionados sobre os métodos de ensino de leitura e escrita que conhecem 12 professores, o que corresponde a 60% da amostra, fizeram menção aos seguintes métodos:

- Elaboração conjunta;
- Trabalho independente;
- Quadro Silábico

Os restantes 8 professores, o correspondente a 40% da amostra, fizeram menção aos seguintes métodos:

- Método Alfabético;
- Método Sintético;
- Método Analítico;
- Método Sociolinguístico;
- Método Fónico; e
- Método Global.

De acordo com o número total de respondentes pode-se chegar à conclusão de que 60% dos professores inqueridos não conhece os métodos específicos para o ensino da leitura e escrita, apenas conhece os métodos comumente usados no processo de ensino-aprendizagem no geral, ou seja, pode se entender que durante a sua formação os professores não foram apresentados quais os métodos específicos indicados para o ensino da leitura e da escrita.

## 2. *Influência da formação de base na escola do método que utiliza*

Questionados se a sua formação de base teve influencia na escolha do método que usa para ensinar a ler e escrever 17 professores, o que corresponde a 85% da amostra, responderam que sim e, os restantes 03 professores, o que corresponde a 15% respondeu que a formação de base não teve influencia na escolha do método dos métodos que usam para ensinar a ler e escrever.

<i>Questão</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
<i>Influência da formação de base na escolha do método que utiliza</i>	17	03	20

Tabela n°. 7 – Influencia da formação de base no método que utiliza para ensinar a ler e escrever

### 3. *Conhecimento dos métodos durante a formação*

Questionados se durante a sua formação os professores tiveram conhecimento dos diferentes métodos existentes para o ensino da leitura e da escrita 18 professores, o que corresponde a 90% da amostra, responderam positivamente à pergunta, 1 professor, que representa 5% da amostra respondeu negativamente à pergunta e 1 professor, que também representa 5% da amostra não respondeu à pergunta.

<i>Questão</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
<i>Conhecimento dos métodos para o ensino da leitura e escrita durante a formação</i>	18	01	19

Tabela nº. 8 – Conhecimento dos métodos de ensino de leitura e escrita durante a o processo de formação.

### 4. *Métodos que o professor usa para ensinar a ler e escrever*

Quando questionados sobre os métodos que usam para ensinar aos seus alunos a ler e a escrever as respostas foram as seguintes:

- a) 9 professores, o que corresponde a 45%, responderam que usam o método de elaboração conjunta e o trabalho independente;
- b) 2 professores, o que corresponde a 10%, responderam que usam os métodos expositivo e activo;
- c) 7 professores, o que corresponde a 35%, responderam que usam os métodos alfabético e silábico; e
- d) 2 professores, o que corresponde a 10%, não especificaram quais os métodos usam para ensinar aos seus alunos a ler e a escrever.

Nesta questão apenas 35% dos professores respondentes usa métodos adequados para o ensino da leitura e da escrita durante a sua actividade de leccionação. Este facto vem realçar a suposição de que os professores não têm conhecimentos sólidos sobre os métodos eficazes para o ensino da leitura e da escrita.

### 5. *Desvantagens dos métodos que usam para ensinar a ler e escrever*

Questionados sobre as desvantagens dos métodos por eles usados os professores responderam o seguinte:

**Método de elaboração conjunta:** segundo os professores como resultado deste método pouco se explora dos alunos; não permite ao professor saber qual dos alunos tem mais dificuldades uma vez que as respostas são dadas em conjunto; maior probabilidade de distração dos alunos; relaxamento das crianças na realização de actividades; o professor não valoriza o conhecimento do aluno; o professor lê e escreve não procura saber se os alunos perceberam ou não.

**Trabalho independente:** neste método, o aluno tem dificuldades de se expressar de forma individual, mas por outro lado valoriza o conhecimento da criança (ensino centrado no aluno); o professor trabalha directamente com o aluno exercitando o aprendizado.

**Métodos Sintético e analítico:** segundo os professores estes dois métodos isolados podem limitar o campo de acção e retardar o alcance dos objectivos.

O Método Fónico de acordo com alguns professores dificulta a grafia correcta de palavras com a mesma pronúncia e nem sempre promove a compreensão do que se lê.

**Método Silábico** segundo alguns professores o não conhecimento das letras do alfabeto e a sua fonética cria desvantagens ao método silábico.

### 6. *Melhor método para o ensino da leitura e da escrita*

Questionados sobre o melhor método para o ensino da leitura e da escrita as respostas dos professores podem ser encontrados de maneira resumida na tabela que se segue.

<i>Questão</i>	<i>Elaboração conjunta</i>	<i>Met. silábico</i>	<i>Met. sintético</i>	<i>T. independente /jogos</i>	<i>S/R</i>	<i>Total</i>
<i>Melhor método para o ensino da leitura e escrita</i>	06	01	06	04	03	20

- Tabela nº. 9 – Melhor método para o ensino da leitura e escrita

Partindo das respostas dos professores e do analisado nesta categoria estes aspectos levam-nos a concordar com a afirmação de Fernandes (2016) segundo a qual é fundamental que, durante a sua formação (inicial e contínua), o professor tenha direito a uma formação especializada no ensino da leitura da leitura e da escrita, com base na teoria escrita e através da experimentação para que assim lhe seja possível perceber e sustentar as suas opções metodológicas de ensino.

Importa aqui frisar que para que o processo de ensino-aprendizagem seja positivo na sua prática docente, o professor deve ter uma noção concreta dos diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e das respetivas estratégias indicadas para cada um deles pois é necessário, por vezes, que os professores tenham que utilizar métodos ou estratégias demasiadamente específicas. Cabe ao professor encontrar o método adequado para que os alunos tenham o máximo de sucesso nas suas aprendizagens.

Se por um lado, Buendía (2010) refere que é desafio do MINEDH reconhecer teoricamente e na prática que a fraca competência de leitura e escrita, manifestada em altas percentagens de alunos, tem uma relação directa com as metodologias adoptadas no processo do seu ensino e aprendizagem, e Milice (2022) acrescenta que o MINEDH reconhece que parte significativa das crianças do ensino primário nas escolas públicas não sabe ler e escrever, supostamente porque estes aspectos não foram acautelados no actual currículo e os professores não tem conhecimentos sólidos das metodologias desenhadas para este nível, chegamos a conclusão de que o SNE deve repensar em novas estratégias de formação do seu corpo docente e promover a adopção de metodologias apropriadas na prática pedagógica das instituições educativas. Acima de tudo, é deveras importante garantir uma capacitação relevante de professores em matérias de metodologias de Ensino de leitura e da escrita.

## **V. RECURSOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA**

### ***1. Uso de materiais complementares para o ensino da leitura e da escrita***

Os professores quando questionados sobre o uso de outros materiais como complemento aos métodos de ensino de leitura e escrita, todos eles (100%) responderam que usam materiais complementares para ensinar os seus alunos a ler e escrever.

O uso de materiais complementares para o ensino da leitura e da escrita é um aspecto bastante importante uma vez que, cada professor, de acordo com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar o melhor caminho a ser traçado ou estratégias a usar. Porém, para que haja êxito na formação do pequeno leitor, é preciso efectuar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor.

O uso de recursos por parte dos professores é um factor bastante importante pois, os recursos de ensino, nos seus mais variados tipos, são responsáveis por compor o ambiente de aprendizagem em toda sua plenitude, os mesmos, dão origem à estimulação no aluno, visando despertar nele o interesse e favorecer o desenvolvimento da capacidade de percepção e observação, na tentativa de aproximar o aluno da realidade. Esses recursos transmitem aos alunos informações assim como dados, que servem para visualizar ou concretizar os conteúdos expostos pelo professor o que posteriormente permite a fixação da aprendizagem.

## **2. *Quais materiais complementares usam***

Quando questionados sobre os materiais complementares ao método que usam no ensino da leitura e da escrita os professores responderam:

- Cartazes com figuras de ilustrações referentes a letra que se pretende ensinar;
- Livro do aluno;
- Recortes (de papel A4) da letra que se pretende ensinar;
- Cartões recortados;
- Manual do professor;
- Quadros silábicos;
- Sopa de letras, sílabas e palavras;
- Jogos diversificados de leitura; e
- Livros com conteúdos históricos (livros de história).

O material didáctico é considerado um instrumento pedagógico e pode estar no formato de qualquer recurso vinculado ao contexto educativo. Os materiais didácticos podem ser de diversas naturezas, tais como:

- a) Recursos audiovisuais (filmes, televisão, cinema, computadores, tablets, celulares, etc);
- b) Recursos auditivos (aparelho de som, CDs, rádio, discos); e,
- c) Recursos visuais (livros, cartazes, fotografias, gráficos, mapas, quadros, museus, jogos, etc).

O material didáctico é fundamental para facilitar o processo de aprendizagem do aluno. É com ele que o aluno alcança melhor o entendimento sobre a matéria estudada, já que ele oferece um ponto de vista diferente e complementar acerca de um mesmo conteúdo. Para isso, é importante que o material seja estimulante e que o professor esteja preparado para utilizar todos os recursos que ele traz para a sua aula. O material didáctico tem o papel de despertar a curiosidade e mostrar que um mesmo conhecimento pode ser incorporado a várias formas. Assim, quando bem utilizados, não só em relação à sua mera aplicação em sala de aulas, mas condizendo com vários aspectos relevantes às individualidades ou determinados grupos de alunos, é que efectivamente o trabalho do professor surtirá o efeito desejado.

O primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção de material, que deve servir para informação e recreação, e não deve ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura. Nesse espaço, o professor é um dos maiores responsáveis por desenvolver a prática da leitura nos seus alunos, fornecendo-lhes livros e outros materiais de leitura, abrindo-lhes, enfim, o universo da leitura. (Rauen. sd)

O uso de material didáctico é fundamental para a aquisição de leitura, do próprio desenvolvimento da escrita e até mesmo para a interpretação de texto, em especial nas classes iniciais.

### 3. *O que mais auxilia no ensino da leitura e da escrita*

Quando colocados a pergunta sobre o que consideram que mais auxilia no ensino da leitura e escrita as respostas foram as seguintes:

- trabalho conjunto;
- uso do quadro silábico;
- Uso de espaços diferentes para a aprendizagem;
- Motivação e participação activa do aluno;
- Acompanhamento dos pais e encarregados de educação;
- Uso correcto do material concretizador;
- Escolha correcta dos métodos de ensino;
- Ditado e cópia;
- Repetição;
- Imagens/figuras coloridas que tenham a ver com a letra em estudo;
- Conhecimento de vogais, do alfabeto e sua fonética;
- Uso de cartazes; e
- Ensinar num ambiente diferente do habitual.

O professor normalmente é visto como um orientador e facilitador de aprendizagens, por isso deve estar continuamente adaptando o currículo e recursos materiais a crianças com dificuldades de leitura e de escrita, de forma a que estes consigam acompanhar o decorrer das aulas e dos conteúdos dados, criando um ambiente favorável às aprendizagens. Para isso, deve também ter em conta os interesses das crianças, assim as aprendizagens tornam-se mais significativas e motivadoras. Deste modo, o método de ensino mais benéfico para crianças com estas dificuldades deverá ser centrado na criança.

## **CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

### **5.1. CONCLUSÕES**

Ao longo desta pesquisa, procurou-se analisar como o processo de ensino aprendizagem na Escola Primária Completa de Inhagoia “A” possibilita a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Foram consideradas neste trabalho as seguintes dimensões de análise:

- a) Formação Pedagógica;
- b) Acessibilidade à escola;
- c) Trabalho num ambiente de inclusão;
- d) Domínio de métodos de ensino da leitura e da escrita; e,
- e) Recursos para o ensino da leitura e da escrita.

É função primordial da escola, ensinar a ler. A escola é e deve ser o maior indutor no desenvolvimento da leitura e da escrita e da oralidade, sendo que estes conteúdos são necessários para a construção de saberes. O professor deve definir estratégias diferenciadas às necessidades de cada aluno, principalmente dirigidas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas. Deve também promover e desenvolver hábitos de oralidade, da leitura e da escrita nos alunos de forma a que façam parte da sua rotina diária.

O professor tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança, bem como em conseguir observar, avaliar e referenciar uma criança com dificuldades de leitura e de escrita. Deve ser orientador e facilitador de aprendizagens, gerindo e adaptando o currículo às necessidades dos seus alunos.

Os Métodos Fônicos ou Sintéticos caracterizam-se pela instrução direta e explícita das correspondências grafo-fonológicas construindo-se através de sínteses sucessivas e partindo dos elementos mais simples para combinações mais complexas, ou seja, das letras; sílabas; palavras; frases aos textos.

Os Métodos Globais ou Analíticos distinguem-se por considerarem a leitura como um processo de identificação global de frases e de palavras, partindo da memorização de estruturas complexas e significativas para unidades linguísticas mais simples: palavras/frases/textos para sílabas e letras.

De um modo geral, pode dizer-se que os métodos fónicos ou sintéticos são fortemente marcados pela descodificação, sendo que os globais ou analíticos preconizam a compreensão da mensagem.

Considerando as respostas dos professores conclui-se que em sua maioria esses professores não têm domínio dos métodos de ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, não estão preparados para actuar em turmas inclusivas (com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita) e, sendo a escola um espaço educacional inclusivo deve se promover formações para que ocorra a remoção das barreiras à aprendizagem dos alunos com essas dificuldades, superando os preconceitos, promovendo sobretudo a humanização e, conseqüentemente o direito à educação escolar garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Acoplado ao fraco conhecimento/domínio dos métodos de ensino da leitura e da escrita, os professores da EPC de Inhagoia “A” não usam os métodos e/ou meios mais apropriados para o ensino da leitura e da escrita às crianças com dificuldades.

O factor formação dos professores tem um impacto directo na formação dos alunos, o que significa que a deficiência na formação do professor reflectir-se-á na formação do aluno. Os programas de formação dos professores sofrem mudanças repetidas e não se adequam à realidade do país, os mesmos são fracos e carecem de uma melhoria.

Relacionado a formação de professores no contexto moçambicano, pode se observar que apesar de a Política Nacional de Educação indicar a necessidade de formação de professor para actuar nas “escolas inclusivas”, na prática essa iniciativa ainda não se verifica. Os modelos de formação de professores vigentes não oferecem uma componente específica para atendimento de alunos com necessidades educacionais matriculados nas escolas de ensino regular e que, a problemática da formação de professores vai além dos conteúdos, ou seja, alguns formadores ainda apresentam certas limitações para trabalhar na área (desde as competências profissionais até as próprias condições de trabalho), o que também constitui um desafio.

Face ao acima exposto, pode se supor que a falta de envolvimento de professores e outros actores nos estudos preliminares, para a revisão das políticas de formação de professores, pode constituir um dos maiores embaraços para a efectivação e adopção de um modelo que se mostre eficaz e eficiente para a formação de professores do ensino primário, uma vez que os professores, esses

que actuam em salas de aula, tem contacto permanente com as crianças e conhecem, melhor que ninguém as reais dificuldades enfrentadas por seus alunos.

Os programas de formação de professores não abarcam matérias relacionadas com os métodos de ensino para o ensino-aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, principalmente na formação de professores do nível médio.

No que se refere a acessibilidade à escola pode se afirmar que a mesma não está devidamente sinalizada, não tem placas indicativas para orientação de saídas, escadas, rampas, etc, nos diferentes ambientes, para indicar a que actividades elas se destinam. A escola tem algumas rampas (junto ao portão principal e na parte interna do pátio da escola) mas, as mesmas têm uma inclinação bastante acentuada para um usuário de uma cadeira de rodas, por exemplo, o que de certo modo constitui uma barreira caso o aluno não tenha por perto quem o ajudar.

Outro aspecto que pode afetar negativamente a aprendizagem da leitura e da escrita é o número insuficiente de carteiras para os alunos, podendo uma carteira ser usada por três alunos o que dificulta uma postura correcta para ler e escrever.

As casas de banho não estão em boas condições de higiene e não são de fácil acesso para todos os alunos. Estas precisam de ser melhoradas e adaptas para que todos os alunos as possam usar sem restrições.

Olhando para os resultados obtidos a partir do questionário aplicado pode se concluir que a apropriação das habilidades de leitura e escrita pelos alunos continua insatisfatória, ainda prevalecem inquietações sobre a qualidade de ensino, no âmbito da leitura e escrita.

Os professores enfrentam várias dificuldades tais como, por exemplo, a fraca preparação o que os torna pouco reflexivos, condições de trabalho deficitárias (salas superlotadas e falta de materiais didácticos);

## 5.2 RECOMENDAÇÕES

Sendo a leitura e a escrita um conhecimento bastante valioso, é necessário uma reflexão profunda sobre a responsabilidade de todos os envolvidos na tarefa de ensinar a ler e a escrever e do MINEDH. Cada um dos intervenientes deve repensar no seu papel, nas melhores metodologias de ensino a adoptar tendo em vista o desenvolvimento de processos de aprendizagem mais eficazes.

Futuramente, é necessário perceber se os professores sentem ou não necessidade de formação complementar na área do ensino do português, mais concretamente do ensino da escrita e se sentem ou não motivados para tal e pensar na necessidade de enquadramento de conteúdos relacionados com os métodos de ensino de leitura e da escrita nos programas de formação de professores do nível médio.

O ensino da leitura e da escrita deve ser um tema de estudos a ser aprofundado concretamente no que diz respeito às metodologias adotadas pelos professores, pois, o papel destes é de extrema importância, não só na forma como manifestam os seus conhecimentos na sala de aulas mas também naquilo em que acreditam, no que conhecem e na forma como as suas crenças se relacionam com aquilo que fazem na sala de aulas.

## REFERÊNCIAS

- Amaro, A. R. (2010). **Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.o ciclo do ensino básico**. (Dissertação de Mestrado de 2o Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários) Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Aranha, M.S.; Silva, S.C (2005). **Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.11, n.3, p.4.
- Bardin, L. (1994). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). **Como Realizar um Projecto de Investigação**. Lisboa: Gradiva.
- Bellenger, L. (1979). **Métodos de leitura**. O que eu sei? Paris.
- Buendía, M. (2010). **Os desafios da leitura. Desafios de Moçambique**. disponível em: [https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE\\_Des2010\\_11.DesLeit.pdf](https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_11.DesLeit.pdf). Aceso a 16 de Maio de 2024.
- Bogdan, R. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto editora: Porto.
- Bueno, J. (1999). **Inclusão Escolar: uma crítica conceitual e política**. Trabalho apresentado no V Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória. UFES.
- Caiado, K. R. M.; Martins, L. S.; António, N. D.R (2009). **A Educação Especial em Escolas Regulares: Tramas e dramas do Cotidiano Escolar**. Revista Diálogo Educação, V 9, nº 28, p. 621 - 632, Set/Dez.
- Capellini, V. L. M. F. (2004). **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>
- Cardoso, M. R. C. A. (2011). **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores**. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição e

Motricidade. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese\\_Rosa\\_Cardoso.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese_Rosa_Cardoso.pdf)

Campos, V.; Almeida, M. (2019). Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, vol. 20, nº43, p.21–50. Disponível em [file:///Users/fernandocuinica/Downloads/8.Artigo\\_Forma%C3%A7%C3%A3o+psicopedag%C3%B3gica+dos+professores+do+ensino+superior%20\(1\).pdf](file:///Users/fernandocuinica/Downloads/8.Artigo_Forma%C3%A7%C3%A3o+psicopedag%C3%B3gica+dos+professores+do+ensino+superior%20(1).pdf). Acesso a 23 de Novembro de 2023.

Carmo, H. (2008). **Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem**. 2ª ed. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal. Disponível em [https://www.academia.edu/17585183/Metodologia\\_da\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investiga%C3%A7%C3%A3o). Acesso a 23 de Novembro de 2023.an

Chambal, L. A (2012). **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História Política e Sociedade, PUC-SP.

Ciasca, S. M.; Capellini, S. A.; Tonelotto, J. M. F. **Distúrbios específicos de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Ciríaco, F. L. (2020). **A leitura e a escrita no processo de alfabetização**. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 4, 28 de janeiro. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. acesso a 17 de Agosto de 2023.

Collicot, J. (1999). **Pondo em prática o ensino por níveis diferenciados: Estratégias para professores do ensino regular**. Lisboa: NOEEE. Departamento da Educação Básica.

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Ed.), **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva, 123-142. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2002). **Inclusão: Um guia para educadores e professores**. Col. Necessidades Educativas Especiais. Braga: Quadrado Azul.

Cortezze, M. (2017). **Qual a importância da psicopedagogia no processo de aprender**. São Paulo. Disponível em: <http://nucleopnpa.com.br/qual-importancia-da-psicopedagogia-no-processo-de-aprender/>. Acesso a 17 de Novembro de 2023.

Dias, M. (2013). **O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE):** na perspectiva dos docentes do 1.o CEB. Lisboa: (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo Motor) Escola Superior de Educação João de Deus.

Debois, S. 2017. **Vantagens e desvantagens dos questionários**. Disponível em: <https://pointerpro.com/pt/blog/9-vantagens-e-desvantagens-dos-questionarios/>. Acesso a 11 de Janeiro de 2024.

Eidelwein, M.; Santos, S. (2010). **Psicopedagogia no Âmbito Institucional Do Contexto Universitário: Contribuições na Formação de Professores**. Prâksis, vol. 1, p.29–36.

Fernandes, S. P. (2016). **Métodos de ensino da leitura e da escrita, concepções de Docentes do 1º ciclo do Ensino Básico**. Instituto Superior de Educação e Ciências. Dissertação de Mestrado.

Froissart, A. (1976). **Como a criança aprende a ler**. Lisboa: Editorial Aster.

Galliano, A. G. (1979). **O Método Científico: Teoria e Prática**. São Paulo: Habra.

Gil, A (2009). **Como elaborar projectos de Pesquisa**. 4ª edição, São Paulo. Atlas.

Gil, A. C. (1999). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (5ª ed.). São Paulo: Atlas

Giroto, P. R. C.; Giroto E.; Oliveira, B. J. **Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental:** uma Revisão Sistemática. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.4, p. 361-366, 2015.

Gonçalves, G. (1967). **Didáctica da Língua Nacional**. Porto: Porto Editora.

Haguette, T. M. F. (1992). **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes.

Hudson, D. (2019). **Dificuldades específicas de aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Petrópolis: Vozes.

Ianhez, M. E; Nico, M. A. (2002). **Nem sempre é o que parece**: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro.

INDE/MINED. **Plano curricular do ensino básico (2008)**. Maputo.

Jardini, R. S. R. (2003). **Método das Boquinhas**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e da escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

JESUS. L., & Martins. P. (2022). **Metodologia para a aprendizagem da leitura e escrita**. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2845/1/tcc\\_Let%C3%ADcia\\_Amaral\\_de\\_Jesus.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2845/1/tcc_Let%C3%ADcia_Amaral_de_Jesus.pdf)

Koelle, I. (2022). **Educação inclusiva: o que é, importância e como aplicar**. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/educacao-inclusiva/>. Acesso a 16 de Maio de 2023.

Lobo, A. (sd). **Métodos, dificuldades e outras questões em torno da aprendizagem da leitura**. Porto Editora S.A., Porto. Disponível em: <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/metodos-dificuldades-e-outras-questoes-em-torno-da-aprendizagem-da-leitura.htm>. Acesso a 13 de Março de 2023.

MEC - Sistema Nacional de Educação, Lei n 6/92

Manhiça, C., **Projecto Escolas Inclusivas**. Relatório preliminar da fase piloto. Um contributo para o combate à exclusão escolar e a melhoria da qualidade de ensino através da valorização profissional do professor na formação contínua. Ministério da Educação. Maputo, 2000.

Marcelino, C. I. (2008). **Métodos de iniciação à leitura - concepções e práticas de professores**. Tese de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.

Martins, M. H. (1982). **O que é leitura**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

Mazula, B. (1995). **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Edições Afrontamento.

Mialaret, G. (1976). **A aprendizagem da leitura**. Lisboa: Editorial Estampa.

Michels, M. H. (2017). **A formação de professores para a Educação Especial no Brasil**. In: MICHELS, Maria Helena (org). **A formação de professores de educação especial**: propostas de formação. Florianópolis.

Milice, G. N. M.. (2022). **Literacia para o ensino e aprendizagem da leitura em Moçambique: do contexto multilíngue à emergência de uma educação iminentemente inclusiva**. Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista, v. 01, e11268. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11268>. Acesso a 16 de Maio de 2024

MOÇAMBIQUE - **Lei nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. 1983.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Imprensa Nacional, 1992.

MOÇAMBIQUE. (2004). **Constituição da República de Moçambique**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação e estratégias de implementação**. Maputo, 1995

MOÇAMBIQUE. mec – dee. (2006), **Políticas e Perspectivas das necessidades educativas especiais no contexto moçambicano**, Maputo.

MOÇAMBIQUE. mec – dee. (2004), **Estratégia de Educação Inclusiva**, Maputo.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. (1996) Programa de atendimento psicopedagógico à criança com necessidades educativas especiais. MINED, departamento de ensino primário/educação especial. Maputo.

Moojen, S. M. P; Bassôa, A; Gonçalves, H. A. **Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta**. Revista Psicopedagogia, v. 33, n. 100, p. 50-59, 2016.

Morais, A. R. (2012). **O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos**. Dissertação de Mestrado em Ensino Especial Lisboa: Escola Superior de Educação.

Morais, J. (1997). A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Edições Cosmos.

Muniz, C. (sd). Tipos de pesquisa. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tipos-de-pesquisa/>. Acesso a 11 de Janeiro de 2024.

Nhapuala, G. A. (2014). **Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique**. 199. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (Coord. 1992). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

Patah R. & Abel, C. (2023). **Pesquisa exploratória: entenda o que é e como obter insights com ela**. Disponível em: <https://mindminers.com/blog/o-que-e-pesquisa-exploratoria/>. Acesso a 11 de Janeiro de 2024

Pereira, R. S. (2011). **Programa de Neurociência: Intervenção em Leitura e Escrita**. Viseu: Psicossoma.

Pletsch, M. D. (2009). A formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 33, p. 143- 156.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

Rauen, A. (sd). **Práticas Pedagógicas que estimulam a leitura**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acesso a 18 de Dezembro de 2023.

Rief, S. & Heimbürg, J. A. (2000). **Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva**: estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas. Volume II. Porto. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). **Perspectivas sobre a inclusão**. Porto: Porto Editora.

Sá, C. M. (2004). **Leitura e Compreensão Escrita no 1.o Ciclo do Ensino Básico**: algumas sugestões. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

Sanshes, I. (2011). **Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola**, Revista Lusófona de Educação, 19, p. 135-156.

Silva, A. C. (2012). **Aplicação do programa de neurociência**: intervenção em leitura e escrita. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Silva, M., de Brito, M., & Ortega, C. (2016). Documento, documentação, documentologia. *Revista Perspectivas em Ciências da Informação*, v.21, n.3, p. 240-253, Jul/Set.

Silva, D. B. (2021). **Educação especial em Moçambique**: uma análise das políticas públicas 1998-2019. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Silveira, C. S. (2014). **A prática docente e os métodos de alfabetização**: desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças. Salvador: Universidade Católica do Salvador.

Sim-sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). **A língua materna na educação básica**: competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Simões, D. (2006). **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial.

Smith, F. (1990). **Para dar sentido a leitura**. Espanha. Madrid.

Torres, R. M., & Fernández, P. (2001). **Dislexia, disortografia e disgrafia**. McGraw Hill.

Trindade, A. R. (1990). **Introdução à Comunicação Educacional**. Universidade Aberta.

UNESCO (1982). **Conferência Mundial sobre as Políticas culturais**. México.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.

UNESCO (1994). **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e Qualidade. Salamanca.

UNESCO (2000) **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Senegal. Dakar.

Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). **Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal**. Porto: Edições ASA.

Viana, F. (2005). **Aprender a ler: apenas uma questão de método?** Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa, 43-59.

Villas-boas, M. A. (2002). **Avaliação do Desenvolvimento da Literacia**. Lisboa: Ideias Virtuais.

Visvanathan, C. (2010). **Métodos de alfabetização - Quais são e como funcionam**. Disponível em <http://www.mundinhodacrianca.net/2009/10/metodos-de-alfabetizacao-quais-sao-e.html>. Acesso a 02 de Agosto de 2023.