

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS: QUE IMPLICAÇÕES NO (IN) SUCESSO ESCOLAR? ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO HUAMBO.

Margarida Chanda

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Orientação: Prof.^a Doutora Ana Sílvia Albuquerque

Novembro, 2017



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Margarida Chanda

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS: QUE IMPLICAÇÕES NO (IN) SUCESSO ESCOLAR? ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO HUAMBO.

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Prof.^a Doutora Maria Ana Sílvia Albuquerque

Departamento de Psicologia e Educação

Novembro, 2017



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

“ENQUANTO O TRANSPORTE LEVA OS ALUNOS À ESCOLA, O ESTUDO LEVA OS ALUNOS PARA O FUTURO”(Jorge, 2013).

Ao meu pai,

À minha mãe, de feliz memória,

Aos meus filhos,

Ao Dr. Vianeke,

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A minha profunda gratidão à Deus Pai Todo Poderoso que por Ele e Ele foi possível a realização deste trabalho, pois foi Ele a causa da minha vida, foi Ele que me deu energia e espírito de sacrifício e determinação, isto é, paciência, perseverança, persistência e saúde.

Ao meu pai e à minha mãe de feliz memória que me deram vida, que me ensinaram andar nesta vida e que me proporcionaram tudo o que tenho como pessoa, o meu eterno reconhecimento.

À minha orientadora Professora Doutora Ana Sílvia Albuquerque, que com o espírito de sacrifício e de abnegação, de paciência e com sabedoria ímpar não poupou esforço de me colocar no caminho científico, orientando-me incansavelmente a minha sempiterna gratidão.

À CESPU – Formação Angola – Benguela que implementou as pós – graduações e mestrado em Angola e que sempre nos acompanhou, encorajou nos momentos de crispação, marcando sempre a sua presença, compreendendo as nossas limitações humanas, o nosso profundo agradecimento.

À CESPU- Formação Angola – Huambo que com esforço incontido concretizou a implementação do curso de Ciências de Educação á nível de pós – graduação e mestrado, situação ímpar no Huambo, os meus sinceros agradecimentos.

À Universidade Portucalense que aceitou colocar as Ciências da Educação no Huambo, não poupou esforço de enviar professores excelentes e material de consulta, a minha profunda gratidão.

Aos queridos Docentes que com muita sabedoria, dedicação, persistência, paciência, sacrifício e com de missão e adaptação nos derramaram seus conhecimentos, o meu profundo apreço.

À Doutora Olívia de Carvalho com seu espírito empático, sempre presente nas nossas dificuldades e disposta a orientar-nos com incansável ternura, o meu profundo reconhecimento.

Ao estimado Mestre, Doutor Anatócio Vianeke, que pela disponibilidade, sacrificio e paciência me apoiou no ajuste deste trabalho de investigação, a minha imensa gratidão.

À todos os colegas do curso de Ciências da Educação, que com espírito de equipa deram vida ao Curso e que directa ou indirectamente foram me animando e enchendo de coragem e que com seu espírito empático foram me suportando sobretudo nos meus momentos de inverno, o meu profundo apreço.

À todos aqueles que directa ou indirectamente com a sua palavra, com o seu pensamento, com o seu telefonema contribuíram para o êxito deste trabalho de investigação, estendo-lhes os meus agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho de investigação incide sobre os conteúdos programáticos e suas implicações no (in) sucesso escolar: Estudo de caso numa escola do Huambo, Angola. Este tema reveste-se de grande importância, pois os conteúdos programáticos constituem o eixo de todo o processo de ensino-aprendizagem. São preditores do sucesso ou insucesso escolar. Constituem o alicerce do processo de ensino-aprendizagem e toda a promoção escolar assente neles. Pelo contrário, todo o insucesso escolar assenta, grosso modo, na má conceção e elaboração dos conteúdos programáticos. Deste modo, a pesquisa centrou-se numa vertente mais relacionada com aspetos de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância das competências académicas ao nível da leitura e escrita relativamente aos conteúdos programáticos e suas implicações para o sucesso nos resultados académicos do 1º ciclo de ensino secundário numa escola do Huambo.

O estudo englobou a participação de 6 membros da Direção da escola, de 20 Professores das três classes em apreço, de 235 Pais/Encarregados de Educação para um total de 300 Alunos que constituem a amostra. Acresce uma equipa de 6 professores licenciados em Psicologia que auxiliaram na aplicação dos testes de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem patentes no estudo. A pesquisa ocorreu ao longo do ano letivo de 2016.

Conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo, daí, resultam diversas dificuldades nas áreas da leitura, escrita, cálculo e até mesmo de assimilação ou compreensão dos conteúdos transmitidos aos alunos. As causas são múltiplas podendo incluir os fatores genéticos, ambientais, culturais, sociais, económicos, políticos, religiosos, institucionais, entre outros.

Palavras - chave: Conteúdos programáticos, dificuldades de aprendizagem, processo docente - educativo; ensino – aprendizagem.

ABSTRACT

This research focuses on the program content and its implications for school (un) success: a case study in a school in Huambo, Angola. This topic is of great importance, since the programmatic contents are the axis of the whole teaching-learning process. They are predictors of school success or failure. They are the foundation of the teaching-learning process and all school promotion based on them. On the contrary, all school failure is based roughly on poor conception and elaboration of programmatic contents. Thus, the research focused on a more related aspect of teaching-learning aspects, emphasizing the importance of academic skills in reading and writing regarding the programmatic content and its implications for success in the academic results of the 1st cycle of secondary education in a school in Huambo.

The study involved the participation of 6 members of the school board, of 20 teachers from the three classes in question, of 235 parents / guardians for a total of 300 students who are the sample. In addition, a team of 6 professors with a degree in Psychology have helped to apply the diagnostic tests for learning difficulties that are evident in the study. The research took place during the academic year of 2016.

It is concluded that the teaching-learning process is very complex, hence several difficulties arise in the areas of reading, writing, calculation and even assimilation or understanding of the content transmitted to students. The causes are multiple and may include genetic, environmental, cultural, social, economic, political, religious, institutional factors, among others.

Key - words: Programmatic contents, learning difficulties, teaching - educational process; teaching - learning

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 15 |
| 1.1. Conceito de conteúdos programáticos | 16 |
| 1.2. Importância dos conteúdos programáticos..... | 16 |
| 1.3. Conceito de Leitura..... | 18 |
| 1.4. A aprendizagem e o cérebro | 19 |
| 1.4.1. Tipos de leitura..... | 22 |
| 1.4.2. Modelos de leitura..... | 23 |
| 1.4.3. Importância da leitura..... | 23 |
| 1.4.4. Dificuldades de leitura | 25 |
| 1.4.5. Tipos de dificuldades na leitura | 26 |
| 1.4.6. Causas da dificuldade de leitura..... | 28 |
| 1.5. Dislexia | 32 |
| 1.5.1. Origem da dislexia | 33 |
| 1.5.2. Incidência da dislexia..... | 34 |
| 1.5.3. Tratamento da dislexia | 35 |
| 1.6. Conceito de escrita..... | 36 |
| 1.6.1. Importância da escrita | 39 |
| 1.6.2 Dificuldades da escrita | 40 |
| Capitulo 2 Estudo empírico | 41 |
| 2.1 Enquadramento | 42 |
| 2.2 Objectivos | 42 |
| 2.3 Metodologia | 43 |
| 2.4 Instrumentos e métodos de recolha de dados..... | 44 |
| 2.4.1. Observação | 44 |

| | |
|---|----|
| 2.4.2. Inquérito por entrevista | 44 |
| 2.5. Procedimentos..... | 45 |
| 2.6. População..... | 45 |
| 2.7. Amostra..... | 46 |
| 2.8. Apresentação e Análise de Dados..... | 46 |
| 2.9. Discussão dos Resultados | 62 |
| CONCLUSÕES | 65 |
| RECOMENDAÇÕES..... | 67 |
| BIBLIOGRAFIA | 68 |

ÍNDICE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Número de alunos que constituíram a amostra deste trabalho de investigação por classes e sexo..... | 46 |
| Tabela 2 - Inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 7ª classe..... | 47 |
| Tabela 3 - Inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 8ª classe..... | 48 |
| Tabela 4 - Inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 9ª classe..... | 49 |
| Tabela 5 - N° de alunos da 7ª Classe com problemas de dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia | 51 |
| Tabela 6 - N° de alunos da 8ª Classe com problemas de dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, e disfasia | 52 |
| Tabela 7 - N° de alunos da 9ª Classe com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia..... | 53 |
| Tabela 8 - N° de Professores da 7ª, 8ª e 9ª Classes..... | 54 |
| Tabela 9 - Membros de Direcção inquiridos | 55 |
| Tabela 10 - Níveis de audição, percepção e pronúncia dos alunos da 7ª classe..... | 59 |
| Tabela 11 - Níveis de audição, percepção e pronúncia dos alunos da 8ª classe..... | 60 |
| Tabela 12 - Níveis de audição, percepção e pronúncia dos alunos da 9ª classe..... | 61 |

ÍNDICE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figuras 1 - Representa os elementos da dislexia que têm relação com a leitura..... | 27 |
| Figuras 2 - Representa as causas do surgimento das dificuldades de leitura e escrita | 30 |
| Figuras 3 - Representa factores que dificultam a aquisição da escrita e da leitura | 38 |

SIGLAS e ABREVIATURAS

B - boa

M – má

E – excelente

ITPA – Illinois Test of psicolinguistic Abilities; teste de habilidades psicolinguísticas

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação incide sobre os conteúdos programáticos e suas implicações no (in) sucesso escolar: Estudo de caso numa escola do Huambo. Passa, necessariamente, por fundamento dialógico de sujeito que pratica a acção educativa com dedicação e amor, comprometendo-se com o desenvolvimento psico-motor do indivíduo. Assim sendo, a escola constitui um complemento para instrução e educação de qualquer ser humano, considerando-a como estabelecimento social e político onde são administrados os conteúdos programáticos de forma controlável, democrática, participativa, racional e onde são discutidas as questões de resolução de conflitos, autoridade, liderança e mudança comportamental da pessoa.

Este tema reveste-se de grande importância, pois os conteúdos programáticos constituem o eixo de todo o processo de ensino-aprendizagem. São preditores do sucesso ou insucesso escolar. Constituem o alicerce do processo de ensino-aprendizagem e toda a promoção escolar assente neles. Pelo contrário, todo o insucesso escolar assenta, grosso modo, na má conceção e elaboração dos conteúdos programáticos. Por isso, a planificação, a elaboração dos conteúdos programáticos são fundamentais se não mesmo vitais para o processo de aprendizagem. Assim, todo o conteúdo programático tem que se adequar às faixas etárias dos alunos.

O tema é de grande relevância, porque os conteúdos programáticos consubstanciam o corpo do processo de ensino – aprendizagem. Significa que a substância do ensino é feita através de conteúdos programáticos. Pois, são eles que direccionam o processo docente – educativo e este apoia-se nos mesmos.

É inovador, porque não há memória dum trabalho de género no contexto do Huambo. Por isso, é um trabalho singular e novo neste ano e cá, no Planalto Central de Angola. Este trabalho tem como objectivo identificar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem resultantes da má conceção, planificação e elaboração dos conteúdos pedagógicos, conducentes ao (in) sucesso escolar.

Este trabalho apoia-se numa população de 600 alunos, com uma amostra de 300 alunos, com idades compreendidas entre 16 a 30 anos, sendo 140 do sexo masculino e 160 do sexo feminino, com habilitações literárias de 7^a, 8^a e 9^a classes.

A pergunta de partida deste trabalho é a seguinte:

- Que razões estarão subjacentes ao insucesso escolar observado na escola de 1º ciclo de ensino secundário do Huambo – Colégio Missionário Baptista.

Com o intuito de responder à pergunta de partida, a pesquisa centrou-se numa vertente mais relacionada com aspetos de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância das competências académicas ao nível da leitura e escrita relativamente aos conteúdos programáticos e suas implicações para o sucesso nos resultados académicos do 1º ciclo de ensino secundário numa escola do Huambo.

Tem como ideia a defender: os conteúdos programáticos e suas implicações no (in) sucesso escolar.

Conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo, daí, resultam diversas dificuldades nas áreas da leitura, escrita, cálculo e até mesmo de assimilação ou compreensão dos conteúdos transmitidos aos alunos. As causas são múltiplas podendo incluir os fatores genéticos, ambientais, culturais, sociais, económicos, políticos, religiosos, institucionais, entre outros.

A culpabilidade em muitos casos, tem sido uma questão urgente de se rever, tudo ao bem dos próprios alunos, progenitores ou encarregados de educação e professores. O facto de existir uma série de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem em diversas áreas de ensino, todo adulto é chamado a prestar mais atenção aos seus educandos no sentido de controlar, avaliar e detectar as possíveis dificuldades e na convivência familiar, que contribuem no fraco aproveitamento escolar, dentro desse processo e poder intervir antecipadamente em tais dificuldades.

Quanto melhor forem estruturados os conteúdos pedagógicos e se adequarem a cada faixa etária, maior será a qualidade de ensino.

Esta dissertação de Mestrado é um estudo de caso com opção de metodologia mista, ou seja, qualitativa e quantitativa. Para a recolha de dados atinentes a esta investigação utilizaram-se os seguintes métodos: observação, inquérito por entrevista, e testes de diagnóstico.

O estudo englobou a participação de 6 membros da direcção da escola, de 20 professores das três classes em apreço, de 235 pais/encarregados de educação para um

total de 300 alunos que constituem a amostra, conforme foi referido anteriormente. Acresce uma equipa de 6 professores licenciados em Psicologia que auxiliaram na aplicação dos testes de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem patentes no estudo. A pesquisa ocorreu ao longo do ano letivo de 2016.

Esta dissertação estrutura-se no seguinte modo: o I capítulo vai abordar a sustentação teórica baseada na pesquisa bibliográfica; o II capítulo incide sobre o estudo empírico, com as definições metodológicas e instrumentos de recolha de dados, a caracterização da população e amostra do estudo; a Apresentação e Análise de Dados; a discussão dos resultados, seguindo-se as Conclusões, Recomendações e, finalmente, a Bibliografia e Anexos.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceito de conteúdos programáticos

É muito importante o estudo dos conteúdos programáticos, porque direccionam todo o processo docente-educativo, servem de guia e conduzem à qualidade de ensino que é requerido para todo o ser humano.

Biologicamente falando, a multiplicidade da espécie humana fez com que surgisse a pedagogia, não como ciência e usada no ensino informal desde os primeiros anos de vida do ser humano até ao fim. Tornam-se indispensáveis os ensinamentos especiais que devem ser ensinados com atenção e paciência dentro de um processo complexo e longo, onde são reciclados os conhecimentos transmitidos e actualizando-os.

Os conteúdos programáticos devem ser bem elaborados e estruturados. Caso contrário conduzem à consequências imprevisíveis no processo de ensino - aprendizagem.

Assim Ribeiro e Baptista (2006) afirmam que conteúdos mal elaborados e transmitidos, contribuem para a deformação do desenvolvimento psicomotor do aluno, e consequentemente são determinantes do resultado a produzir. O núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irreduzível é o conhecimento. Por isso, todo o conteúdo programático faz parte do currículo.

1.2. Importância dos conteúdos programáticos

Os conteúdos programáticos são de suma importância para todo o processo didáctico - pedagógico, pois, encaminham o processo docente – educativo de qualquer sociedade. Sua estruturação promove capacidades, desenvolve habilidades, leva à mudança de comportamentos e atitudes de todo ser escolarizante e escolarizado, contribuem para o progresso de todas as esferas de uma nação (Jesus & Regina de- UEL, s.d.).

A importância dos conteúdos pedagógicos torna-se, cada vez mais relevante quando o nível de aprendizagem dos indivíduos estiver assente no teste feito por Samuel Kirk e McCarthy, em 1961, chamado de Illinois Test of psicolinguistic Abilities (ITPA). Esse teste (teste de habilidades psicolinguísticas), engloba todos os canais de comunicação, processos psicolinguísticos e os níveis de organização, automatização e representação,

incluindo a motivação intrínseca do próprio indivíduo e a motivação extrínseca (Ribeiro & Baptista, 2006 p. 22).

A pedagogia, como ciência encarrega-se do estudo da educação considerado fenómeno social, cujo objectivo é a ordenação, reflexão, sistematização e a crítica do processo educativo. Engloba diversas disciplinas que são reunidas em três grupos básicos: disciplinas filosóficas, científicas e tecno –pedagógicas. A educação estuda o fenómeno mais complexo e multi-referencial de todas as etapas etárias dos seres humanos (Frizzo, 2008).

Nessa dinâmica, a educação está sempre presente como um meio liberal, espelhado no processo de ensino – aprendizagem. Tal processo abarca vários elementos, dos quais citam-se os conteúdos pedagógicos, tendo em vista a sua reflexividade e flexibilidade, e os ideais de crescimento, autonomia e integridade para o sucesso do indivíduo

O currículo, os conteúdos pedagógicos e a educação estão ligados à política desenvolvimentista do ser humano no seu todo, campo de produção activa de cultura e passíveis de contestação.

Os conteúdos programáticos têm estreita ligação com os *currícula*, pois estes são produto dos conteúdos programáticos. Afirma Maria do Céu Roldão (1999, p. 44, 45)

Qualquer currículo ou projecto curricular requer *programas e programação*, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Mas os programas (que podem elaborar-se para um ciclo ou destinar-se a um período curto, preverem aprendizagens para uma área ou para várias) são sempre *apenas instrumentos. do currículo*, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais. O que tem de ser claro e relativamente estável numa sociedade não são os programas, mas as aprendizagens curriculares a garantir, que deverão aliás ser objecto de avaliação e prestação de contas à sociedade. Mas os “programas” para um certo conjunto de aprendizagens podem ser diversos e organizados de várias maneiras. Existe assim uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas. Ou seja, em vez do famoso “síndrome do cumprimento dos programas”, o que importa é que os programas que se criam, se reconstroem e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo – isto é, alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem.

Mc Neil (2001c, citado por Sousa, 2010, p.11), afirma que “a finalidade da educação, segundo o currículo académico, é a transmissão dos conhecimentos vistos pela humanidade como algo inquestionável e, principalmente, como uma verdade absoluta”.

1.3. Conceito de Leitura

Toda aprendizagem está imersa numa determinada língua. A Língua Portuguesa, para o caso, é a disciplina que abarca o sucesso ou insucesso de todas as áreas que formam um currículo no processo de ensino - aprendizagem.

Quando nos referimos à linguagem, é frequente utilizar os termos como desenvolvimento ou aquisição da linguagem; mas quando se referir à linguagem visual, geralmente, se utilizam termos como aprendizagem e ensino (Cruz, 2007, p.1).

Todo o ser humano adquire suas competências linguísticas orais de um modo inconsciente, informal, e por estar imerso num contexto onde se usa a fala, esta se vai desenvolvendo com passar do tempo, fortalecendo assim as competências (Cruz, 2007).

Leitura é “o acto de olhar e tomar conhecimento da indicação de um instrumento de medição ou de quaisquer sinais que indiquem medidas ou aos quais se atribui alguma significação” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2013).

Sim-Sim (1997); Morais (1997); National Reading Panel (2000) e Shaywitz (2003), citados por Cruz (2007, p.1), afirmam que “a leitura é uma competência básica na sociedade actual, que tal como outras actividades linguísticas, é um processo altamente complexo que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar”.

A leitura é importante para todo o ser vivente que quer penetrar a alma dos nossos ancestrais, pois, em imensos casos as suas vivências, civilizações, tradições e culturas transmitiram-se, de geração em geração, através da escrita.

A leitura é, pois, um processo complexo que envolve a descodificação (tradução dos símbolos escritos) e a compreensão que permite extrair o significado do texto. É tida como um processo de apreensão ou assimilação de algum tipo de informação armazenada num suporte e transmitida através de determinados códigos, fazendo parte a activação de vários processos fisiológicos (a linguagem, visão, audição, o sistema de Braile e táctil” (Teles , 2011).

Cruz (2007, p. 11), afirma que “para que ocorra a leitura, implicam-se nela processos cognitivos, sendo a descodificação (processos de nível inferior) e a compreensão (processos de nível superior). A descodificação abarca a percepção e o léxico; ao passo que a compreensão abarca a sintaxe e a semântica”.

Em tantos modelos para a leitura, destacam-se dois aspetos fundamentais: o primeiro aspecto tem a ver com o modo como os processos cognitivos que estão implicados na leitura se relacionam e o segundo aspecto tem a ver com a disposição temporal dos processos cognitivos implicados na leitura (Cruz, 2007, p.11).

Ainda, informa-nos que “a linguagem é uma expressão de um atributo exclusivo da espécie humana. Ela opera nos seres humanos em virtude de um programa genético e está presente mesmo nos bebés que ainda não desenvolveram a fala. Está organizada e manifesta-se de acordo com uma hierarquia de sistemas verbais e não verbais que seguem uma determinada sequência: linguagem interior, linguagem auditiva ou falada e a linguagem visual ou escrita” (Ibidem).

A fala, por exemplo, é formada por palavras, logo, toda a leitura engloba a consciência das unidades lexicais, consciência silábica fundida com a consciência fonémica e a consciência do princípio alfabético.

De acordo com Cruz (2007, p. 2) “o ensino da leitura tem sido um dos objectivos fundamentais do ensino básico, tanto mais que toda a aprendizagem posterior tem como veículo o texto escrito e que este se alarga para níveis subsequentes de escolarização”.

Alguns investigadores, segundo Cruz (2007, p. 2) dizem-nos que

para além de ser uma preocupação educativa, fundamentalmente, nas escolas de hoje, o ensinar e o aprender a ler, é também uma questão de saúde pública. Na realidade se as crianças não aprendem a ler para aprenderem os conteúdos programáticos ou conhecimentos científicos, as suas oportunidades em alcançar uma vida gratificante, ficam seriamente comprometidas.

Segundo o estudo feito por vários investigadores e reforçado por Curtis (2004, citado por Cruz, 2007, p.5), “a leitura e a escrita são tidos como um processo automático. O cerebelo era considerado responsável pelo equilíbrio e coordenação; sugere ainda que tratamentos orientados para o cerebelo produzem mudanças significativas no processo de leitura”.

1.4. A aprendizagem e o cérebro

Do ponto de vista neurobiológico, e concordando com Cosenza e Guerra (2011, p. 38), “a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células

nervosas. Em última análise, ela é um fenómeno individual, privado e vai obedecer as circunstâncias históricas de cada ser humano”.

Há uma relação muito estreita entre a aprendizagem e o cérebro, pois a aprendizagem humana exige um conjunto mínimo de requisitos que podemos traduzir por uma totalidade funcional neuropsicológica; sem esse requisito indispensável, a aprendizagem não se processa normalmente e, nesse caso, existe uma disfunção cerebral (Jardim, 2010, p. 141).

As relações cérebro - comportamento envolvem a regionalização dos dois hemisférios cerebrais: o hemisfério esquerdo - verbal, e o hemisfério direito - não verbal; a regionalização pré-frontal posterior (parietal, temporal e occipital) pode em termos funcionais ajudar a classificar o diagnóstico psicopatológico de aprendizagem revelados pelas crianças (Fonseca, 1980 citado por Jardim, 2010, p. 141).

Assim, o hemisfério cerebral responsável pela comunicação digital ou verbal é o esquerdo. Significa que ele é responsável pela leitura, escrita, contas e linguagem pelo que as lesões do hemisfério esquerdo conduzem às dificuldades de aprendizagem. Pode se afirmar que o hemisfério esquerdo é cognitivo. Mais concretamente os cálculos, a leitura, a escrita, localizam-se no lóbulo parietal e occipital do hemisfério esquerdo. A linguagem motora (influência verbal) e a linguagem compreensiva, localizam-se no hemisfério esquerdo, lóbulo frontal. A linguagem motora que nos permite articular as palavras com sentido e de forma perceptível localiza-se na área de Brocca (zona 44 e 45), no córtex pré - motor, no lóbulo pré – frontal (Jardim, 2010).

A linguagem compreensiva, isto é, que nos permite perceber o que dizem, localiza-se entre o lóbulo temporal, o occipital e o parietal no hemisfério esquerdo que é a área de Wernicke. É no lóbulo temporal onde se localiza o raciocínio verbal, a memória verbal auditiva e o vocabulário. Portanto a disfuncionabilidade desse hemisfério conduz à dificuldades imensas de aprendizagem (Jardim, 2010, p.140).

O hemisfério direito denomina-se não verbal, pois tem como funções: classificar, seriar, reconhecer, desenhar, pintar, recortar, enfiar, cantar.

O cérebro opera como órgão total, dinâmico, onde algumas áreas participam mais activamente que outras, quando estão em jogo funções mais complexas da linguagem como a leitura ou escrita (Jardim, 2010, p. 140).

A ciência neurológica afirma que todo o nosso comportamento é cerebral. Significa dizer que é processado no cérebro. Assim, toda a aprendizagem é analisada, conservada, reutilizada e programada no cérebro. Não há vida sem cérebro. Sem uma organização cerebral integrada, intra e interneurosensorial não é possível uma aprendizagem normal.

O cérebro, durante a aprendizagem, recruta selectivamente os inúmeros neurónios, e para isso está implícito um alto grau de elevação neurológica (Jardim, 2010, p.135).

Cabe à investigação pedagógica e à educacional o desafio desta questão, uma vez que a alteração das condições externas da aprendizagem podem operar mudanças significativas nas suas condições internas, isto é, cerebrais. Dai a importância das relações cérebro – comportamento e cérebro – aprendizagem (Jardim, 2010, p. 136).

O conhecimento da disfunção cerebral pode ajudar o psicopedagógico e o professor a compreender e a localizar a nível do cérebro a génese das dificuldades de aprendizagem, no caso vertentes dificuldades de leitura, de escrita, de cálculos e da fala.

As dificuldades de aprendizagem também têm a ver com as perturbações do desenvolvimento do intelecto, pois, estes influenciam grandemente na autonomia do sujeito, nas suas habilidades, nos autocuidados e na sua socialização. O défice da criança deveria ser suspeitado num período em que ela não atingisse os marcos do desenvolvimento psicomotor (Santos, 2013, p. 58).

Não sendo assim, todo sujeito com um atraso no desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, pode conduzi-lo: às perturbações do desenvolvimento intelectual; perturbações na comunicação e à uma ligeira paralisia cerebral.

- Perturbações do desenvolvimento intelectual, porque, no sujeito estão atrasadas a linguagem e as competências cognitivas; apresentando assim as habilidades grosseiras menos afectadas;
- Perturbações na comunicação, porque, as competências linguísticas estão mais atrasadas do que as competências motoras e o raciocínio verbal, e que pode levar o sujeito ao autismo;
- Ligeira paralisia cerebral, porque, as habilidades motoras são as mais comprometidas em relação à linguagem e à cognição (Santos, 2013, p. 59).

“Duma forma genérica, o desenvolvimento intelectual pode assumir-se como um processo de interacção social, onde o sujeito vai interiorizando de forma progressiva as operações mentais realizadas num primeiro momento a nível interpessoal” (Cruz, 2007, p.7).

De acordo com Cruz (2007, p. 9), os processos fonológicos são considerados, desde os anos 70 do século XX, como essenciais para aprendizagem da leitura. O ensino da mesma, conduz à perspectiva da compreensão dos escritos, tanto na teoria como na aplicação do mesmo e bem como as dificuldades que dela derivam.

A leitura consta basicamente de 4 passos, que são:

- Visualização = processo descontínuo;
- Fonação = articulação oral consciente ou inconsciente, através da qual a informação passa da vista à fala;
- Audição = a informação passa pelo ouvido;
- Cerebração = a informação chega ao cérebro e termina com o processo da compreensão.

1.4.1. Tipos de leitura

No processo de ensino-aprendizagem é importante o conhecimento dos tipos de leitura. Assim sendo, a seguir discriminam-se os vários tipos de leitura (Cruz, 2007):

- Leitura explicada

Esta consiste na lição sobre um texto ou um trecho.

- Leitura expressiva

É a leitura feita em voz alta, com entonações e timbres de voz variadas.

- Leitura silábica

É feita pelas pessoas pouco letradas ou principiantes, de forma silabada ou soletrada.

- Leitura silenciosa.

É a que se faz mentalmente, sem pronunciar as palavras. Pode-se afirmar que é uma leitura individualizada, sem sonorização.

1.4.2. Modelos de leitura

Cruz (2007, p. 248), leva-nos a saber a distinção de três modelos de leitura:

Modelos de processamento ascendente ou de baixo para cima – defendem que a informação avança unidireccionalmente, isto é, dos níveis mais simples e inferiores para os mais complexos e superiores; modelos de processamento descendente ou de cima para baixo – consideram que o processamento dos níveis inferiores é afectado pela informação procedente dos níveis superiores. E os modelos interactivos – que defendem a existência de um processamento em paralelo entre os níveis.

1.4.3. Importância da leitura

A leitura tem um grande impacto na aquisição de conhecimentos. Exerce um papel primordial e fundamental no processo de ensino-aprendizagem, permite-nos compreender a função dos textos orais ou escritos, ouvidos ou lidos, desenvolvendo-se assim competências em crianças que frequentam a escola, principalmente nos primeiros tempos de escolarização (Cruz, 2007).

Constitui a base de todas as aprendizagens escolares, o que torna um tema de grande relevância e pertinência, motivo pelo qual o ensino da leitura tem sido e continua ser um assunto que cria grandes dúvidas e expectativas aos pais, professores, políticos e à sociedade, em geral (Cruz, 2007).

A mais fundamental habilidade académica é a leitura hábil para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pelo que o saber ler funciona como a principal zona para a aquisição da aprendizagem de conhecimentos de outras ciências, artes e culturas de diferentes sociedades (Cruz, 2007, p. 1).

O sucesso académico depende necessariamente da compreensão das mensagens escritas e saber descodificá-las linguisticamente.

Fonseca (1999), informa que para melhor se compreender o surgimento e o funcionamento da leitura, tem-se por base duas propostas à hierarquia da linguagem:

“ A primeira proposta tem a ver com o aspecto formulativo distinto de um executivo, ou seja, o acto motor de falar ou de escrever, antecedido e completado com uma componente ideacional de planificação (formulativa) do que vai ser dito ou escrito”.

“A segunda proposta tem a ver com o desenvolvimento da linguagem, que no seu conjunto envolve aspetos compreensivos ou receptivos como os produtivos ou os expressivos”.

Todo o fruto académico resultante da acção pedagógica, dentro do processo de ensino – aprendizagem está na base da personalização ou despersonalização dos conteúdos programáticos, e cabe ao professor moldá-los para facilitar a aprendizagem.

Segundo Barros e Pessanha (2010, p. 140) a aprendizagem é” o processo de aquisição, de modificação relativamente permanente na compreensão, atitude, conhecimento, informação, habilidade e competência através da experiência.

Aprender a ler e escrever correctamente, pode se elevar o nível capacitório e de realização.

A leitura constante do mundo, pelo seu desenvolvimento social, político, cultural e económico, é condição *sine qua non* para a multipluralidade sócio – profissional do homem.

O papel fundamental da instrumentalização da pessoa cabe à educação. Ela, é tida como objecto de estudo da pedagogia e fonte de formação do sujeito. A educação constitui a vida do indivíduo. Sem ela o homem não se estrutura em nenhuma sociedade.

Presume-se que a educação escolar, concordando com o pensamento de Coll e Colomira (1998, p.298), citado por Serrão e Barros (2010, p.241) “é um instrumento de aculturação e de transmissão de cultura. O aluno constrói seu próprio conhecimento através de um processo interactivo no qual intervêm três elementos que são o próprio, o conteúdo de aprendizagem e o professor”.

A escola como estabelecimento para a implementação do processo de ensino – aprendizagem, constitui um complemento para educação e instrução de qualquer pessoa. Concebe-se que sua organização, tanto nas formas sociais como nos conteúdos, está relacionada com os modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação

dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas de qualquer estado onde Angola não está isenta.

A actividade da escola assenta em três ritmos tradicionais que são: a leitura, escrita e a aritmética.

Assim, as características do professor, dos alunos e do contexto onde decorre a aula, são fatores que influenciam as experiências educacionais. Logo os processos comunicativos interpessoais e interpsicológicos constituem elementos – chave da educação, por isso, o professor deve ser um bom comunicador.

1.4.4.Dificuldades de leitura

Concordando com Jardim (2010. P. 9), a problemática das dificuldades de aprendizagem não pode ser analisada sem a noção de que a “escola” é a instituição reveladora dos problemas da criança, uma vez que a passagem da família à escola primária constitui uma ruptura muito significativa.

A dificuldade de leitura pode traduzir-se nas “dificuldades de aprendizagem específica da leitura, tida como atraso significativo e inexplicado na leitura feita por uma criança com inteligência média ou acima da média. É uma forma de dificuldade de aprendizagem em que a leitura torna-se a capacidade cognitiva afectada” (Selikowitz, 2010, p.74).

A aprendizagem da leitura faz parte da instrumentalização da educação. De acordo com Cruz (2007, p. 2):

para além de ser uma preocupação educativa fundamental nas escolas de hoje, o ensinar e o aprender a ler é também uma questão de saúde pública. Na realidade, se as crianças não aprendem a ler, para depois lerem para aprenderem, as suas oportunidades de poderem alcançar uma vida gratificante, melhor e repleta ficam, seriamente, comprometidas.

Segundo o mesmo autor

as dificuldades na aprendizagem da leitura são assim um dos principais motivos para o insucesso escolar, de um modo geral e no 1º ciclo de ensino básico, em particular, porque

elas têm consequências tremendas e nefastas a longo termo, com efeitos negativos no desenvolvimento da auto-confiança e da auto-estima, na motivação para aprender e nos resultados acadêmicos futuros.

É de ressaltar que o exercício da leitura rejuvenesce. Pois, à medida que se lê, vão se criando novas sinapses, tornando o cérebro cada vez mais capaz e jovem. E quando não se utiliza o cérebro de forma constante as sinapses vão-se desligando e provoca-se um envelhecimento precoce do mesmo. E segundo Lamarck (s.d.), pai da Biologia, “tudo o que não se usa, cai em desuso ou atrofia-se”.

O diagnóstico de dificuldades de aprendizagem específicas está na base do grau de atraso na leitura e não no tipo de erros que a criança dá. Tal diagnóstico, segundo as autoras, só deve ser feito após uma avaliação exaustiva da capacidade intelectual, de leitura e a exclusão de outras causas de mau rendimento na leitura (Ribeiro & Baptista, 2006).

Tem-se a noção de que alguns problemas emocionais da adolescência e da idade adulta estão baseados nas dificuldades do nível escolar. Pois, segundo a Psicologia de Desenvolvimento, a afectividade é muito importante para o desenvolvimento normal da criança ou seja para a sua maturação. Assim, a mesma psicologia afirma que 60% do equilíbrio da criança depende da afectividade. Por isso, sem a afectividade a criança fica desajustada e com muitos problemas de desenvolvimento e, até, de crescimento. A raiz do comportamento futuro da criança depende da infância. E a raiz da raiz do desenvolvimento e do comportamento da mesma são os pais; pois, cabe a eles sua moldagem, independentemente do estilo de vida ou das condições sócio-culturais dos mesmos.

1.4.5. Tipos de dificuldades na leitura

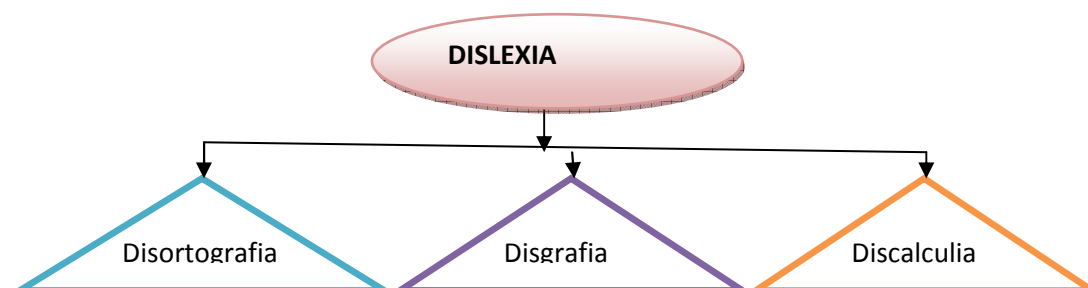
Geralmente são conotados vários problemas relacionados à escrita e à leitura. As dificuldades apresentadas na ortografia, por exemplo, acompanham com frequência outros problemas indiciados à leitura, aritmética e associados à linguagem.

De acordo com Lopes (2010) e citando Cruz (2007, p. 255), "as dificuldades na aprendizagem da leitura podem ser classificadas em dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura e em dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia".

Segundo Selikowitz (2010, p. 23) o termo dislexia é usado pela primeira vez em 1887 para descrever uma dificuldade isolada na leitura; outros utilizam-na para uma dificuldade na leitura e na escrita; ainda outros usam a mesma palavra para designar qualquer dificuldade de aprendizagem específica.

Consideram-se como fatores etiológicos das dificuldades de aprendizagem os neurológicos, psicológicos (linguagem, memória, atenção), socioculturais e institucionais. Também fazem parte à dificuldades de aprendizagem os subtipos: discalculia, disgrafia, disortografia e dislexia (Sampaio & Brochado, 2014, p. 7-8)

Dentro das dificuldades de leitura que é a dislexia, encontramos elementos como a disortografia, disgrafia e a discalculia que serão abordados mais adiante.



Figuras 1 - Representa os elementos da dislexia que têm relação com a leitura.

Fonte: elaboração da autora.

A disortografia é uma dificuldade específica que se verifica na aprendizagem da ortografia, e é um acto gráfico integrante e inseparável. Ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de copiar, de revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar-se

segundo regras gramaticais. É caracterizada pela existência de grandes dificuldades nos processos de planificação, tradução ou produção de texto e revisão. Ela se refere concretamente a problemas ao nível de planificação e de formulação escrita.

Disgrafia, vem do grego: *dis+graphein+ia* que significa perturbação na faculdade de exprimir ideias por escrito (Dicionário de Língua Portuguesa, 2014).

De acordo com Ribeiro e Baptista (2006) a disgrafia é a dificuldade específica na escrita.

A disgrafia é uma dificuldade específica conotada na aprendizagem da escrita. Refere-se mais a problemas de execução que à problemas de composição escrita.

1.4.6. Causas da dificuldade de leitura

A aquisição da leitura é uma das dificuldades centrais no âmbito das aprendizagens escolares, havendo mesmo autores que sugerem que, quando não adquirida, constitui a principal causa de insucesso escolar (Hallaham, kaufman & Lloyd, 1999; Lerner, 2003, citados por Cruz, 2007, p. 195).

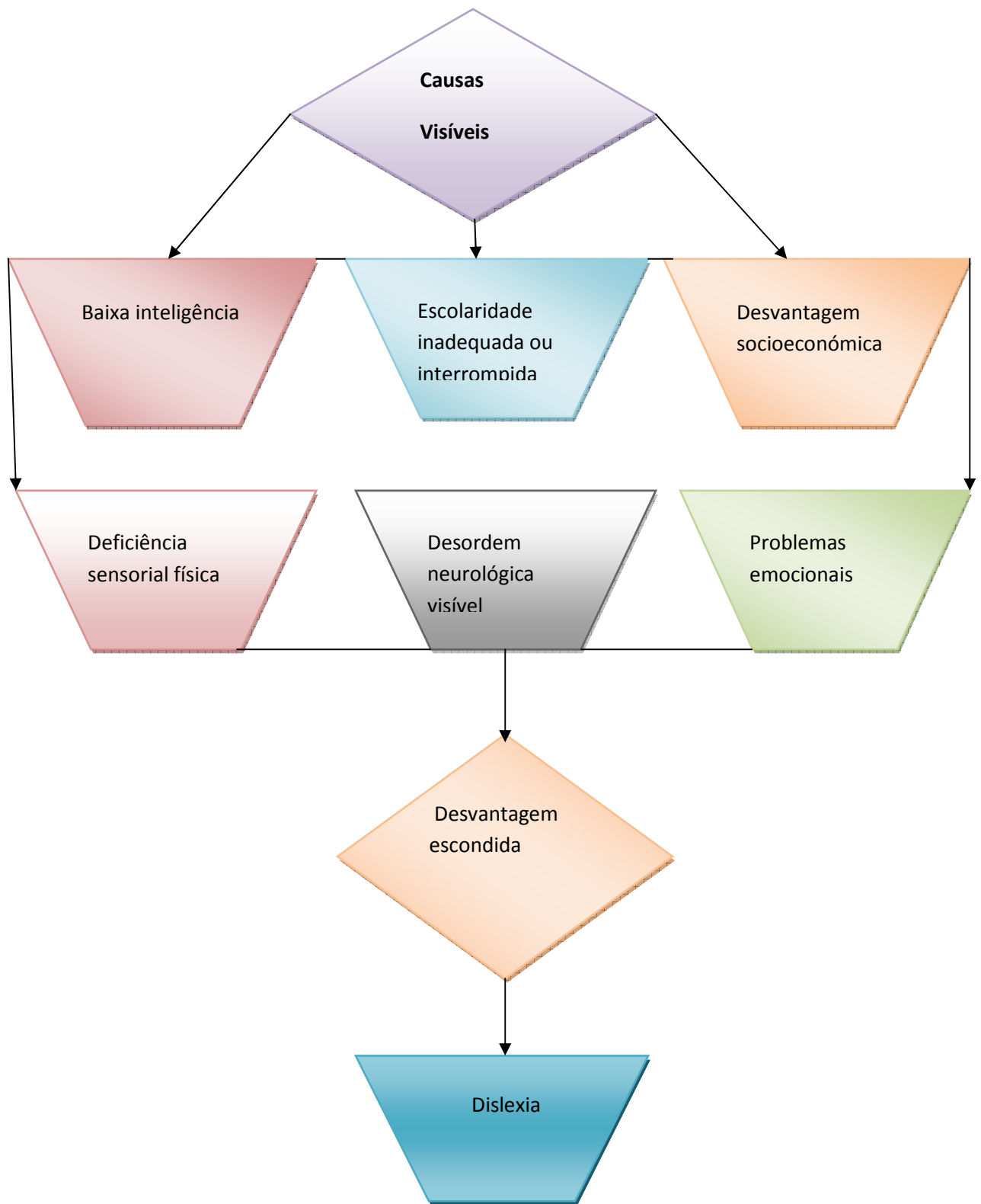
Em certos casos a origem das dificuldades na leitura é relativamente clara, como por exemplo, a existência de défices biológicos que tornam difícil o processamento da relação entre os sons e os símbolos, mas em outros casos a origem das dificuldades na leitura é envolvimento como é o caso de uma instrução pobre ou inadequada, e de acordo com mesmo autor.

A 1ª tarefa a realizar para tipologia de pessoas que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é a distinção entre as diferentes situações de dificuldades na aprendizagem da leitura.

Ainda segundo Cruz (2007, p. 196), diz que vários autores, como sugestão, admitem que as dificuldades na aprendizagem da leitura existem, mas em dois tipos, sendo as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura que resultam tanto de fatores exteriores à pessoa como de fatores inerentes a ela, como é o caso de algumas deficiências manifestas e por outro lado as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia, que se situam ao nível do cognitivo e do neurológico.

Os avanços da investigação cognitiva sobre a leitura, a partir de uma dada altura, as teorias que defendem a base dos problemas de leitura se situam num défice psicolinguístico, impõem-se e permanecem até a actualidade (Cruz, 2007, p. 230). Por outra, o mesmo autor, aponta os défices na consciência fonológica como causa principal das dificuldades na aquisição da leitura, pois, bloqueiam precocemente o caminho para a leitura fluente e conseqüentemente para a compreensão (p. 176).

Usando outra nomenclatura e de acordo com Heatom e Winterson (1996), citado por Cruz (2007, p. 196), resumem as causas das dificuldades na aquisição da leitura em causas visíveis, equiparadas às dificuldades gerais e de desvantagens escondidas, que se equiparam às dificuldades específicas.



Figuras 2 - Representa as causas do surgimento das dificuldades de leitura e escrita

Fonte: elaboração da autora

Surtem assim, dificuldades de leitura e de escrita, que constituem um dos principais obstáculos no processo de ensino – aprendizagem que vão aparecendo ao longo da escolarização (Lopes, 2010).

Cruz, aponta que uma das causas de dificuldade na leitura é evidenciada no déficit da consciência fonológica que bloqueia o caminho do processamento de leitura fluente e da compreensão (2007, p.176).

De acordo com a ideia de Cruz (2007, p 255)

as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura, podem resultar na combinação de alguns fatores tais como a deficiência física, baixo nível de inteligência, problemas emocionais, escolaridade inadequada ou interrompida, desordem neurológica visível e a desvantagem sócio – económica; e as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura. Podem ser classificadas em dislexia superficial, que é uma dificuldade na aquisição do procedimento léxico; dislexia fonológica, que é uma dificuldade na aquisição do procedimento subléxico e a dislexia mista ou profunda que é uma dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos.

Segundo Orton e citado por Jardim (2010, p.30):

as causas mais relevantes para as dificuldades de aprendizagem, relacionam-se com a linguagem e que são: “ atraso na aquisição das primeiras palavras; fala inadequada; dificuldade de aprendizagem e de retenção das palavras impressas; inversões e rotações na escrita; omissões e substituições na leitura; repetição de erros ortográficos; problemas de laterização e dominância cerebral; confusão em seguir instruções e direcções no espaço e no tempo; dificuldade de encontrar a palavra adequada na expressão oral e a escrita ilegível e incompreensiva.

As causas de dificuldades na leitura, propriamente ditas, prendem-se com exposição limitada à língua da mãe, vivências linguísticas e culturais, inadequada integração pedagógica, inadequada aprendizagem, envolvimento socioeconómico pobre.

Investigadores no campo da neuropsicologia, geralmente, apontam para uma só causa, mas, difere consoante o autor. Assim, por exemplo, Orton refere a falta de dominância cerebral como causa das dificuldades na leitura; enquanto, Bender as considera o resultado da falta de maturação de certos centros cerebrais. Frostig, propõe como causa única das dificuldades na leitura as perturbações na percepção visual”(Cruz, 2007, p. 231).

1.5. Dislexia

Segundo Selikowitz (2010, p.23), o termo dislexia foi empregue, pela primeira vez, em 1987, para descrever uma dificuldade isolada na leitura. Ainda, assim, tem sido usada de forma inconsciente; utilizam-na para designar uma dificuldade na leitura e na escrita, outros para designar qualquer dificuldade de aprendizagem específica.

Frank (2003, citado por Baptista & Ribeiro, 2006, p. 9), afirma:

A dislexia é considerada uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como consequências os atrasos de maturação, afectando a área motora, a competência social e pessoal, a atenção, as relações espaço – temporais, a capacidade de discriminação perceptivo – visual e os processos simbólicos aos sujeitos que apresentam um desenvolvimento adequado para a idade escolar e com aptidões intelectuais normais.

a dislexia sempre será uma realidade, um desafio diário para qualquer disléxico; torna-se imprescindível perceber que ela pode ser manejada, com muito apoio e intervenção alcançar-se-ia metas e sonhos realistas. É incurável, isto é, ela dura a vida toda e é tratada de modo mais eficiente com objectivos realistas e estratégias inteligentes e comprovadas.

Toda a dificuldade detectada na leitura ou na escrita, pode constituir um dos principais obstáculos para aquisição de outros conhecimentos ao longo da escolarização, podendo condicionar o sucesso académico do aluno. Tal dificuldade pode manifestar-se através de competências básicas normais, como a descodificação de palavras, frases ou textos lidos ou ainda escritos, em que as quais poderão manter-se posteriormente a par das dificuldades de compreensão e interpretação dos mesmos.

Dados de Ribeiro e Baptista (2006, p. 9) apontam que a Federação Mundial de Neurologia que define a dislexia como” a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, fundamentalmente de dificuldades cognitivas e que são frequentemente de origem constitucional”.

De acordo com Ribeiro e Baptista (2006, p.67) os efeitos da dislexia, geralmente, podem agrupar-se em duas categorias: comportamentais e escolares.

Segundo os autores, na primeira categoria incluem-se atenção instável ou desinteresse pelo estudo, insegurança e a ansiedade; enquanto se incluem nas manifestações escolares o ritmo de leitura lento, a perda da linha que está a ser lida, confusões na ordem das letras, leitura parcial de palavras, inversões de letras ou palavras e incapacidade para ler fonologicamente.

Os escritos dos indivíduos com disortografia são curtos, têm organização pobre, pontuação inadequada e são pobres de ideias. Mesmo tendo codificado correctamente as palavras, estes indivíduos têm dificuldades em executar seus processos cognitivos (ibidem).

No que foi abordado, anteriormente, é comum surgirem a disortografia, disgrafia discalculia e a disfasia. Definindo-as, (Dicionário de Língua Portuguesa 2014) considera-se:

- i. Disortografia como uma dificuldade manifestada por um conjunto de erros depois do escrito;
- ii. Disgrafia como um desvio da escrita;
- iii. Discalculia como um distúrbio de aprendizagem que interfere na habilidade da pessoa em trabalhar e compreender os números;
- iv. Disfasia como uma perturbação da faculdade de falar que consiste na impossibilidade de coordenação e arranjo das palavras na sua devida ordem e causada por lesão do sistema nervoso central; também se pode dizer disfrasia

1.5.1. Origem da dislexia

De acordo com Ribeiro e Baptista (2006, p.40) uma análise completa dos contributos e das perspectivas neuropsicológicas e cognitivas, para o estudo e a compreensão da dislexia permite conhecer a origem do fracasso nas estratégias e nos processos concretos das tarefas de leitura, escrita e soletração.

Segundo Ribeiro e Baptista (2006, p.34), Orton em 1928, se interessou por crianças com dificuldade de leitura, adoptando uma posição funcional sobre este problema. Sugere a existência de um hemisfério dominante em todos os indivíduos; quando nenhum dos

hemisférios é dominante se verificam dificuldades na leitura. Assim as dificuldades de leitura devem-se à falta de dominância cerebral.

Além da alexia e dislexia, Orton acrescentou outras alterações com a falta de dominância do hemisfério esquerdo como a agrafia evolutiva, a surdes verbal evolutiva, afasia motora evolutiva, a gaguez infantil e a apraxia evolutiva.

O estudo feito por vários investigadores, e sob direcção do professor Eraldo Paulesu (Universidade de Brocca, Milão), citado por Ribeiro e Baptista (2006, p.36), concluem que a base neurocognitiva é universal, só a manifestação da perturbação difere segundo a língua.

De acordo com Jardim (2010, p. 119) as dificuldades de aprendizagem podem ter origem do envolvimento familiar pobre, relações criança – adultas distorcidas, erros pedagógicos e situações de aprendizagem limitativas.

1.5.2. Incidência da dislexia

A dislexia incide na infância e, começa a manifestar-se, sobretudo, na 1ª Infância.

Segundo Slikowitz (2010, p.49) “ uma série de estudos demonstrou que crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, tem mais probabilidades de ter um parente próximo com a mesma dificuldade de aprendizagem. Não há descrição de qualquer padrão consistente de hereditariedade, umas vezes parece ser herdada da mãe; outras do pai”.

Em todos os tipos de dificuldade de aprendizagem, o número de rapazes é três vezes superior ao de raparigas. Esta vulnerabilidade dos rapazes sugere que os genes contidos no cromossoma X podem, em muitos casos, desempenhar o seu papel. Os rapazes só têm um cromossoma X, que herdam das mães e um cromossoma Y herdado dos pais; as raparigas têm dois cromossomas X um de cada progenitor” (Selikowitz, 2010, p. 49).

O mesmo autor, ainda diz-nos que” as dificuldades de aprendizagem específicas são mais comuns em crianças com certas síndromes genéticas. Nestas situações, os fatores

genéticos explicariam a maior incidência de dificuldades de aprendizagem específicas em crianças”.

Segundo o modelo ecológico – clínico decorrente no estudo epidemiológico da ilha de Wight, por Rutter e Yeile em 1973, citado por Jardim (2010, p. 102), indica que a incidência da dislexia recai a três ou quatro rapazes em cada rapariga; os rapazes apresentam mais problemas neurológicos e maior predisposição genética.

1.5.3. Tratamento da dislexia

De acordo com Selikowitz (2010, p.165), “não há formas rápidas e fáceis de ultrapassar uma dificuldade de aprendizagem específica, mas, uma intervenção convencional que produz sempre a certa altura resultados. A existência de uma série de supostas curas é, geralmente, um sinal de que nenhuma é eficaz”.

Apesar das técnicas de intervenção na dislexia variarem de acordo com os modelos de referência, existe actualmente um consenso entre os investigadores quanto aos princípios que devem reger a intervenção. Alguns desses princípios baseiam-se na avaliação completa dos possíveis défices, mecanismos e erros ou no desenvolvimento de programas individualizados. Outro, como a estruturação ou ordenação, a sequenciação ou planificação gradual e a reavaliação ou estimativa dos resultados obtidos em momentos específicos da intervenção são incontornáveis para o desenvolvimento, não só da reeducação específica da dislexia, mas também da linguagem em geral” (Ribeiro & Baptista, 2006,p.89).

Jardim, (2010, p. 97), afirma que “crianças com dificuldades de aprendizagem, recebendo intervenções pedagógicas adequadas e enriquecidas quanto ao processo de ensino – aprendizagem, adquirem informação e desbloqueiam suas dificuldades, podendo modificar todo o seu potencial de aprendizagem”.

Actualmente, são propostos tratamentos psicoeducacionais integrais com pretensões de fortes validades externa e ambiental, fazendo com a criança se adapte ao máximo às situações reais em que ela se desenvolve (Coll, Palacio & Marchesi, 1993, p.69).

A falta de algum conhecimento relacionado com a psicologia educacional por parte de alguns professores, os programas para se ocuparem dos requisitos psicológicos e

educativos são quase inexistentes, situação que leva à criança adquirir e desenvolver estratégias específicas que lhe possam permitir uma aprendizagem mais eficaz e rápida (Coll, Palacio & Marchesi, 1993, p.69).

Tem – se como exemplos o modelo de estratégias de intervenção de Shumaker, Deshler e Ellis, 1986, citado por Coll, Palacios e Marchesi, 1993, p. 69) que consiste no seguinte:

- i. Os componentes do currículo podem servir de estratégias para aprendizagem, para execução e para motivação;
- ii. Os componentes instrucionais podem servir de estratégias como procedimentos para aquisição de conhecimentos;
- iii. Os componentes organizacionais podem servir de estratégias como procedimentos para a comunicação, direcção e avaliação.

1.6. Conceito de escrita

Segundo Amaral (2005), “antes do surgimento da escrita, os antigos gregos, enviavam suas notícias ou informações por meio de mensageiros navegantes ou cavalgantes e a comunicação era feita cara a cara”.

A escrita trouxe grandes benefícios à humanidade. Pois, simplificou, sobremaneira, a comunicação ou seja as relações interpessoais. Por outro lado a escrita perpetuou a história dos homens ao longo dos tempos.

Assim, os antigos povos usavam marcas gráficas para registar todo movimento do comércio e de todos os acontecimentos que envolviam a sociedade. Com o surgimento da escrita em diversos lugares, a informação ganhou uma acentuada aceleração quanto à divulgação e tornou-se num poderoso apoio para auxiliar e desenvolver cada vez mais as capacidades da memória ao progresso da pessoa.

Bufrem, (2012), diz-nos que “a escrita consiste na utilização de sinais (símbolos) para exprimir as ideias humanas”.

Freire, citado por Almeida (2009), para conceptualizar a palavra escrita teve de basear-se na origem da mesma: do Latim *scriptura* significa “ a acção e o efeito de escrever,

representando as palavras ou as ideias com letras ou outros sinais traçados no papel ou noutra superfície”.

A escrita é “objecto do pensamento e da vida”, (Freire, citado por Almeida, 2009).

Segundo Almeida, a escrita tem suas funções: executiva, funcional, instrumental e epistémica. Em seguida, são definidas cada uma delas:

- i. A função executiva da escrita consiste na capacidade de codificar e decodificar sinais gráficos;
- ii. A função funcional inclui a comunicação interpessoal e supõe o conhecimento dos diferentes contextos, géneros e registos em que é usada a escrita;
- iii. A função instrumental revela-se na leitura do que está escrito e serve de veículo para construir conhecimentos, tendo acesso aos mesmos;
- iv. A função epistémica revela-se no uso mais desenvolvido do cognitivo.

Segundo Cruz (2007, p. 11), “linguagem falada passa para a linguagem escrita por três etapas fundamentais da evolução da escrita: a escrita pictográfica, a escrita ideográfica ea escrita fonográfica (silábica e alfabética), em que o sistema de escrita alfabética representa a última fase na organização da grafia”. Assim, salienta-se:

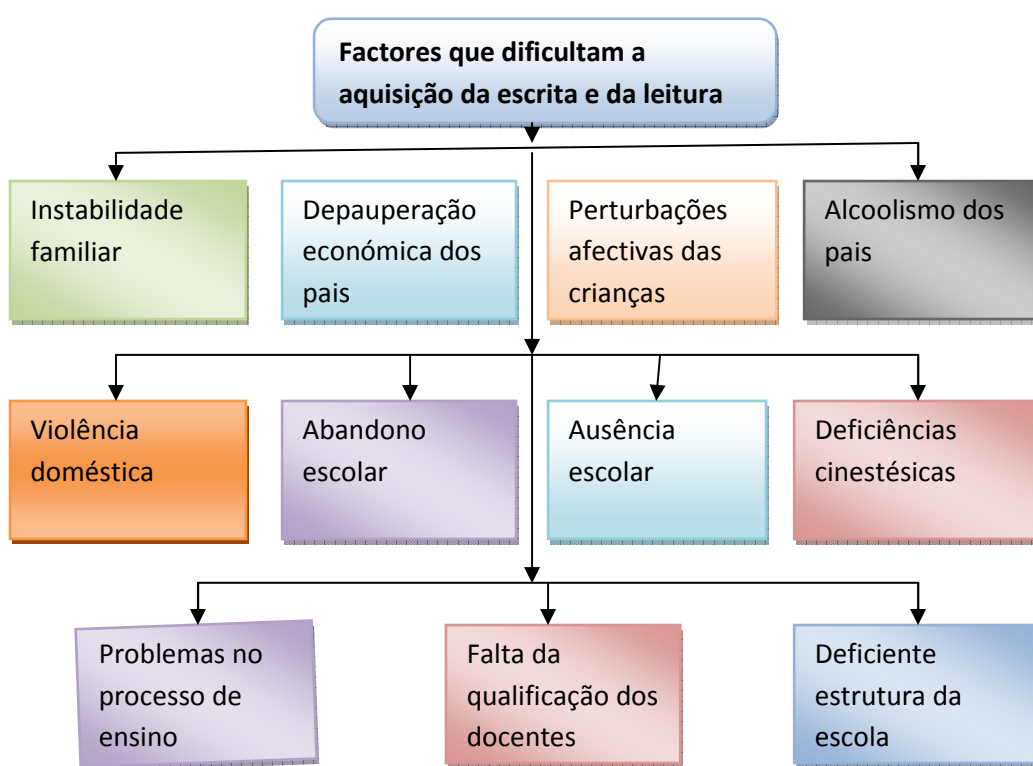
- i. Escrita pictográfica: escrita primitiva ideográfica, em que as ideias são expressas por meio de cenas ou objectos desenhados.
- ii. Escrita ideográfica: sistema de escrita em que as ideias são expressas directamente por sinais gráficos que são a imagem figurada do objecto.
- iii. Escrita fonográfica: processo gráfico de representar vibrações de corpos sonoros.

A escrita silábica é caracterizada por caracteres que representam as sílabas da língua escrita e a escrita alfabética é o conjunto de letras usadas na grafia de uma língua.

Bufrem (2012), salienta dois tipos de escrita: ideograma e grafema.

- i. A escrita ideograma representa os conceitos;
- ii. A escrita grafema representa a percepção de sons ou grupos de sons.

Ter dificuldades na aquisição da escrita e da leitura, significará em grande parte encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagens. Elas não são iguais, variam tanto na extensão como em magnitude. Tais dificuldades prendem-se com problemas como meio sócio-económico baixo; ocorrência de uma ou mais deficiências; relações familiares e sociais perturbadas; instabilidade familiar; ausência e abandono escolar; organização deficitária, incluindo as condições do próprio edifício escolar; incluem-se também os distúrbios sensoriais (defeitos de audição e visão). Deficiências motoras; desvantagens circunstanciais (mau ensino e ausência prolongada ou frequente da escola); assim como os distúrbios emocionais (Ribeiro & Baptista, 2006).



Figuras 3 - Representa fatores que dificultam a aquisição da escrita e da leitura

Fonte: elaboração da autora

Bru, diz-nos que existem alguns fatores que influenciam a escrita, tais como a temperatura, habitações monocromáticas, os ruídos, entre outros.

A temperatura, por exemplo, é um factor importante sobre o gesto gráfico. Um frio excessivo pode provocar o amarratamento da mão e por tanto repercutir-se na escrita;

da mesma forma que o calor intenso pode causar uma situação apática no que se escreve. A temperatura ambiente deve ser agradável ou melhor dito deve estar entre 18° a 22° centígrados (Bru, 1990 p. 124).

Os ruídos podem influenciar a escrita sobre tudo quando os sons são muitos agudos. O ouvido é o segundo sentido em importância do indivíduo pelo seu uso habitual. Os ruídos podem provocar a saturação da memória, saturação essa que se pode reflectir falsamente no papel; a música intensa provoca um estado de inibição (Bru, 1990, p. 124).

Demonstrou-se que as habitações monocromáticas (de cor vermelha, verde, azul) provocam estados psíquicos díspares e indesejáveis para a realização da escrita. Exemplificando, o vermelho provoca estados coléricos e de hiperactividade do indivíduo. A cor deve ser branca, pois, esta é composta pela mistura de ondas de todas as cores, neutralizando-se. Assim, a cor branca facilita a escrita, faz com que a mente esteja tranquila (Bru, p. 124).

1.6.1. Importância da escrita

Nos primeiros anos de escolaridade, a tarefa de aprender a ler e a escrever, parece ser um “animal com muitas estruturas esquisitas”, transformando-se assim num processo complexo.

A escrita é um dos elementos que contribui grandemente para a consolidação dos conhecimentos aprendidos. Quando não aprendida correctamente no ensino de base, verificam-se muitos problemas no processo de ensino – aprendizagem, e consequentemente um insucesso em todos os níveis de formação do indivíduo.

De acordo com Abramovich e Alexandre (2012) “o âmbito da competência da leitura e da escrita, assume relevante factor de inserção no contexto escolar e social, ao proporcionar condições para o desenvolvimento cognitivo, expressivo e a integração em diversos contextos avaliativos”.

A comunicação escrita tem grande importância no nosso dia-a-dia, pois, em muitas actividades e profissões são dadas as provisões aos melhores comunicadores e, assim, para estar sempre adiante é preciso falar e escrever bem.

Segundo a redacção do Mundo Vestibular (2007) “em 1988 uma pesquisa feita nos E.A.U., mostrou que 79% dos executivos entrevistados, citaram a escrita como uma das habilidades mais negligenciadas no mundo empresarial, contudo, umas das mais importantes para produtividade”.

1.6.2 Dificuldades da escrita

Em 2003, segundo o artigo do Mundo Vestibular (2007), a pesquisa feita por muitos vestibulares,

demonstrou a existência de grandes dificuldades em alguns ao passarem a resolução dos exercícios para o papel; em outros a optimização em questões de múltipla escolha, mas com baixo desempenho nas questões dissertivas. Conheciam a matéria, sabiam as respostas dos exercícios, mas não conseguiam reponde-las de forma clara por apresentarem dificuldades na escrita.

De uma forma sintética, vamos compreender o conceito de disortografia e disgrafia:

- i. Assim disortografia, vem do grego: *orthographia*; *dis* = não. Etimologicamente significa escrita não correcta (Dicionário de Língua Portuguesa, 2014).
- ii. Disgrafia, palavra derivada do grego: *Dis* = desvio; *grafein* = escrita. Etimologicamente significa desvio da escrita.

Segundo Ribeiro e Baptista (2006), a disortografia “é uma dificuldade específica na ortografia”.

A grafologia parte do postulado de que toda a deformação da grafia aprendida ou inserida no processo de aprendizagem, reflecte a personalidade de quem escreve. Todo o gesto é expressão e toda a produção gráfica é reveladora. Não há razão para negar o valor que é próprio da escrita como reflexo de traços do carácter (Bru, 1990,p.12).

Capitulo 2
Estudo empírico

2.1 Enquadramento

Neste capítulo apresenta-se a metodologia da investigação realizada numa instituição de ensino da cidade do Huambo, em Angola.

Deste modo, procede-se à apresentação dos objetivos do estudo e da metodologia utilizada, descrição dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e caracterização da amostra e respetivo contexto no sentido de responder à pergunta de partida – **Que razões estarão subjacentes ao insucesso escolar observado na escola de 1º ciclo de ensino secundário do Huambo – Colégio Missionário Baptista.**

2.2 Objectivos

Com o intuito de responder à pergunta de partida, a pesquisa centrou-se numa vertente mais relacionada com aspetos de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância das competências académicas ao nível da leitura e escrita relativamente aos conteúdos programáticos e suas implicações para o sucesso nos resultados dos exercícios de Química do 1º ciclo de ensino secundário numa escola do Huambo.

Este trabalho de investigação tem como objectivos:

1. Dar a conhecer a importância e a necessidade dos conteúdos programáticos em todo o processo de ensino/aprendizagem, mormente, na área de leitura e escrita, serem compreendidos pelos estudantes.

Não se pode falar de ensino sem se ter em conta o método de ensinar os conteúdos programáticos e a sua adequação às necessidades contextuais de desenvolvimento técnico-científico. Por isso, os conteúdos programáticos são muito importantes para todo o processo de ensino-aprendizagem.

2. Conhecer as problemáticas intrínsecas e extrínsecas dos alunos constituintes da amostra do estudo, que podem condicionar a sua capacidade de aprendizagem.

Para tal, foram realizados testes de diagnóstico aos alunos e foi elaborada uma grelha de observação para permitir o registo de algumas dificuldades detetadas. A comunidade educativa foi auscultada e os seus depoimentos registados em forma de inquérito por entrevista, de modo a contextualizar os alunos, nomeadamente no seio familiar,

podendo as características deste constituir condições desfavoráveis para uma aprendizagem eficaz e respetivo sucesso escolar.

O presente trabalho de investigação foi realizado no Colégio Missionário Baptista que é uma escola do 1º ciclo de Ensino Secundário na cidade do Huambo em Angola.

2.3 Metodologia

Trata-se de um estudo de caso com opção de metodologia mista, ou seja, qualitativa e quantitativa. De facto, para além de revisão bibliográfica e pesquisa documental que serviu de suporte conceptual ao estudo em equação foram utilizados instrumentos de trabalho tais como os inquéritos por entrevista fechada lançados a diversas partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem, formal e informal, respetivamente a docentes e responsáveis pela escola e a encarregados de educação. Pela quantidade de inquéritos por entrevista obtidos, o tratamento de dados assume um cariz sobretudo quantitativo não deixando de tecer considerações de carácter de análise de conteúdo mais condicentes com uma metodologia qualitativa, pese embora não tenha sido possível efetuar transcrições das entrevistas, pela dimensão que assumiria o trabalho, mas tendo sido o seu conteúdo alvo de reflexão e registo no capítulo de análise dos resultados da pesquisa.

A feitura de tais instrumentos passou pela validação dos mesmos junto de uma amostra representativa dos respondentes e teve a preocupação de garantir a objetividade das respostas, não as induzindo, e ainda a preservação de anonimato na apresentação dos resultados.

A preocupação com a máxima objetividade possível do estudo pode observar-se no tratamento dos dados obtidos nos testes de diagnóstico de diversas dificuldades aplicados aos estudantes, que de certo modo servem de suporte ao próprio estudo.

2.4 Instrumentos e métodos de recolha de dados.

Para a recolha de dados atinentes a esta investigação utilizaram-se os seguintes métodos: observação, inquérito por entrevista, e testes de diagnóstico.

2.4.1. Observação

No método de observação pude, na qualidade de investigadora, anotar o nível de leitura e de escrita dos alunos para detectar as possíveis dificuldades de fala, ortografia e caligrafia assim como o nível de percepção dos conteúdos ministrados.

O método de observação é muito importante, pois dá-nos todo o panorama inerente à pessoa alvo de observação.

A observação pode ser directa, participante e não participante. Para este tipo de trabalho, utilizou-se a observação directa. Pois constitui um dos únicos métodos de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.

A observação participante do tipo etnológico consiste em estudar uma comunidade ou um grupo desta comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva.

Pelas características deste trabalho de investigação, este tipo de observação não foi utilizado.

É de relevante importância este método de observação, pois detecta as dificuldades de leitura e de escrita e de todo um comportamento atinente ao desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.

2.4.2. Inquérito por entrevista

Perante a ideia que «é o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos para elaboração do conhecimento» e que, portanto, «as opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos» (Gamboa, 1995, p. 64), a técnica de recolha de dados optada foi um inquérito por entrevista

fechada ou estruturada, para possibilitar o máximo de uniformização e comparabilidade das respostas (Bogdan & Biklen, 1994).

2.5. Procedimentos

A autorização para implementação da pesquisa conducente à elaboração da dissertação de mestrado foi solicitada à Direção da Escola em apreço tendo sido concedida em documento oficial.

Para esta investigação utilizou-se o guião de inquérito por entrevista estruturada tendo sido administrado aos participantes do estudo e entregue pessoalmente pela investigadora. Foi dirigido aos membros da Direção da escola n=6, constituído por 10 questões; outro guião de inquérito por entrevista foi dirigido especificamente aos Professores n=20, constituído por 22 questões; por último foi aplicado um guião de inquérito por entrevista, constituído por 9 questões, aos pais/ encarregados de educação dos alunos, com algumas questões coincidentes com as dirigidas aos Professores para possibilitar o entrosamento de dados: n=80 relativos à 7ª classe; n=65 relativos à 7ª classe e n=90 relativos à 9ª classe.

Foi necessária a utilização do papel A4, lápis e esferográficas.

Durante as aulas dadas foi possível acompanhar o comportamento dos alunos ou seu perfil em relação as dificuldades de leitura e escrita enquadradas nas problemáticas equacionadas na componente teórica do estudo.

Este acompanhamento procedeu-se durante todo o ano lectivo de 2016/2017.

2.6. População

O presente trabalho de investigação foi realizado na escola do 1º ciclo de Ensino Secundário no Colégio Missionário Baptista, na cidade do Huambo, Angola, que tem uma população de 600 alunos. Destes, 350 são do sexo masculino e 250 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 16 e 30 anos.

2.7. Amostra

Do total mencionado de 600 alunos, foram seleccionados 300 alunos, sendo 160 do sexo feminino e 140 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos, correspondendo àqueles que frequentaram a 7ª, 8ª e 9ª classes do 1º ciclo de ensino secundário, no ano lectivo de 2016.

Tabela 1 - *Número de alunos que constituíram a amostra deste trabalho de investigação por classes e sexo*

| Classes | Masculinos | Femininos | Total |
|-----------|------------|------------|------------|
| Alunos | | | |
| 7ª Classe | 70 | 75 | 145 |
| 8ª Classe | 44 | 52 | 96 |
| 9ª Classe | 26 | 33 | 59 |
| Total | 140 | 160 | 300 |

A tabela nº 1 representa o número de alunos que constituíram a amostra deste trabalho de investigação por classes e sexo, tendo-lhes sido aplicados testes que auxiliam a percepção das suas dificuldades de aprendizagem, como explicaremos adiante.

No capítulo sobre a apresentação e análise de dados, serão incluídas tabelas concernentes aos inquéritos por entrevista efetuados junto de todas as partes envolvidas, conforme referenciado anteriormente nos procedimentos, ou seja, junto dos membros da Direção da escola, dos professores e dos pais/encarregados de educação dos alunos referidos na tabela, com a limitação de saberem ler e escrever.

2.8. Apresentação e Análise de Dados

O estudo pretende dar a conhecer a realidade da escola em equação, sob a forma de estudo de caso, e, portanto, potencialmente aplicável a outras realidades semelhantes, de modo a sensibilizar a comunidade educativa para a necessidade de adequar os conteúdos programáticos a essa realidade e, por outro lado, envidar esforços para promover as competências dos alunos.

Teve como guia de trabalho investigativo o objetivo de perceber quais os condicionalismos de vária ordem que levam a que os alunos englobados no presente estudam não tenham suficientes competências de leitura e escrita, nomeadamente, para compreender eficazmente os conteúdos programáticos de uma unidade curricular do 1º ciclo de estudos do ensino secundário de uma escola do Huambo, levando ao insucesso escolar.

Deste modo, conhecendo os resultados do estudo, a comunidade educativa, incrementa cientificamente a consciência do trabalho a desenvolver nas diversas vertentes, seja no contexto familiar, seja no escolar, na educação informal ou na formal.

Nesse sentido, e para perceber causas que possam influenciar o surgimento das problemáticas que foram classificadas na componente teórica deste trabalho como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia – mas que poderemos de um modo genérico entender como dificuldades de aprendizagem, relacionadas com a leitura, escrita e capacidade de efetuar cálculos, inclusivamente, auscultámos as partes envolvidas na educação dos alunos, sob a forma de inquérito por entrevista estruturada, conforme enunciado anteriormente.

Assim, no que concerne às opiniões dos pais / encarregados de educação dos alunos da 7ª classe, passamos a evidenciar o quantitativo total de respondentes e a respetiva resposta à questão colocada no guião a ser consultado nos Anexos do presente estudo:

Tabela 2 - *Inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 7ª classe*

| Questões colocadas: | Pais inquiridos | Respostas dos pais | % |
|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Famílias desestruturadas | 80 | 30 | 37,5 |
| Condições socioeconómicas desfavoráveis | 80 | 70 | 87,5 |
| Falta de emprego | 80 | 65 | 81,25 |
| Consumo excessivo de bebidas alcoólicas dos pais | 80 | 50 | 62,5 |
| Analfabetismo dos pais | 80 | 60 | 75 |

A tabela nº 2 representa o inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 7ª classe, referente às causas que, no seu entender e conhecendo a realidade das suas famílias, conduzem ao surgimento das perturbações de aprendizagem. Não descurando outras causas, as condições económicas, a falta de emprego, o alcoolismo dos pais, analfabetismo dos pais são as mais apontadas como causas mais relevantes que fazem surgir as perturbações no fórum de aprendizagem.

No inquérito por entrevista feito aos pais e encarregados de educação dos alunos da 7ª classe e no total de 80 (55%) para um universo de 145 alunos constituinte da amostra, 30 opinaram que as dificuldades de aprendizagem resultam da desestruturação das famílias; 70 apontaram como causas as condições socioeconómicas desfavoráveis; 65 afirmaram que a falta de emprego tem sido uma das causas promotoras das dificuldades de aprendizagem; 50 afirmaram que o consumo excessivo de bebidas alcoólicas dos pais é uma das causas dos problemas de aprendizagem e 60 afirmaram que o analfabetismo dos pais contribui para o surgimento das dificuldades de aprendizagem. A percentagem mais elevada das causas elencadas é inerente às condições socioeconómicas desfavoráveis, pelo que podemos inferir que faltando a estabilidade económica, o desequilíbrio estende-se a outras vertentes da vida dos alunos em causa.

Tabela 3 - *Inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 8ª classe*

| Questões colocadas: | Pais inquiridos | Respostas dos pais | % |
|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Famílias desestruturadas | 65 | 43 | 66,15 |
| Falta de emprego dos pais | 65 | 55 | 84,61 |
| Consumo excessivo de bebidas alcoólicas dos pais | 65 | 30 | 46,15 |
| Analfabetismo dos progenitores | 65 | 41 | 63,07 |
| Divórcio / separação dos pais | 65 | 47 | 72,30 |

A tabela nº 3 representa o inquérito por entrevista feito aos pais e encarregados de educação dos alunos da 8ª classe, onde se salientou como causas das perturbações de aprendizagens a falta de emprego dos pais, o divórcio/separação dos pais, famílias desestruturadas, analfabetismo dos progenitores, entre outras.

Dentre os pais / encarregados de educação dos alunos da 8ª classe e no total de 65 (67,70%) para um universo de 96 alunos constituinte da amostra, 43 afirmaram que as dificuldades de aprendizagem têm como causa as famílias desestruturadas; 55 afirmaram que a falta de emprego é uma das causas do surgimento dos problemas de aprendizagem; 30 afirmaram que o consumo excessivo de bebidas alcoólicas dos pais é uma das causas que conduzem aos transtornos de aprendizagem; 41 afirmaram que o analfabetismo dos progenitores é uma das causas dos problemas de aprendizagem e 47 afirmaram que o divórcio e/ou a separação dos pais é uma das causas do surgimento das perturbações da aprendizagem.

Podemos inferir, tal como no caso dos pais/encarregados de educação dos alunos da 7ª classe que a falta de condições económicas, desta feita assumidas pela manifestação da situação de “falta de emprego dos pais” atinge a mais elevada percentagem com causa das problemáticas dos alunos da 8ª classe – 84,61%.

Tabela 4 - *Inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 9ª classe*

| Questões colocadas | Pais inquiridos | Respostas dos pais | % |
|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Famílias desestruturadas | 90 | 40 | 44,44 |
| Divórcio / separação dos pais | 90 | 54 | 60 |
| Falta de emprego | 90 | 55 | 61,11 |
| Condições socioeconómicas desfavorecidas | 90 | 51 | 56,66 |
| Analfabetismo dos pais | 90 | 65 | 72,22 |
| Falta de comunicação dos pais para com os filhos | 90 | 63 | 70 |
| Surgimento de gravidez precoce | 90 | 52 | 57,77 |
| Consumo excessivo de bebidas alcoólicas | 90 | 30 | 33,33 |

A tabela acima nº 4 representa inquérito por entrevista feito aos pais /encarregados de educação dos alunos da 9ª classe. Apontaram como causas das perturbações de aprendizagem o analfabetismo dos pais / encarregados de educação, falta de comunicação dos pais para com os filhos, falta de emprego, divórcio/separação dos progenitores, surgimento de gravidezes precoces, condições socioeconómicas desfavorecidas e famílias desestruturadas.

O inquérito por entrevista feito aos pais / encarregados de educação dos alunos da 9ª classe, no total de 90 para um universo de 59, justifica-se pela grande afluência dos mesmos em resposta ao apelo da investigadora, preenchendo o guião ambos os pais em alguns casos. Do total referido, 65 sujeitos afirmaram que o analfabetismo dos pais tem sido uma das causas para o surgimento das perturbações de aprendizagem; 63 sujeitos afirmaram a falta de comunicação dos pais para com os filhos como uma das causas para o surgimento das perturbações de aprendizagem; 55 sujeitos afirmaram que a falta de emprego constitui uma das causas para o surgimento das perturbações de aprendizagem; 54 sujeitos afirmaram que o divórcio ou a separação dos pais é uma das causas para o surgimento das perturbações de aprendizagem; 52 sujeitos afirmaram que a gravidez precoce é uma das causas para o surgimento das perturbações de aprendizagem; 51 sujeitos afirmaram que as condições socioeconómicas desfavorecidas são uma das causas para o surgimento das perturbações de aprendizagem; 40 sujeitos afirmaram que as famílias desestruturadas são uma das causas do surgimento das perturbações de aprendizagem e 30 sujeitos afirmaram que o consumo excessivo de bebidas alcoólicas é uma das causas do surgimento das perturbações de aprendizagem.

Para além das possíveis causas percepcionadas pelos pais e encarregados de educação da população em análise que possam contribuir para as dificuldades de aprendizagem e que podemos designar por causas extrínsecas, outras podem ser equacionadas atendendo às características intrínsecas dos alunos, do ponto de vista biológico, nomeadamente. Importa ainda, a percepção quer dos professores, quer dos membros da direção, cujas opiniões serão equacionadas adiante neste estudo, pois passamos de imediato à observação das tabelas que se seguem e que resultam de uma avaliação *in loco* das problemáticas enunciadas, a fim de termos elementos de análise mais objetivos.

Tabela 5 - Nº de alunos da 7ª Classe com problemas de dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia

| Nº de Alunos | | Idade | Género | | Dislexia | | Disortografia | | Disgrafia | | Discalculia | | Disfasia | |
|--------------|-----------|-------|--------|----|----------|----|---------------|----|-----------|----|-------------|----|----------|----|
| M | F | | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 70 | 75 | 16 | 13 | 15 | 11 | 8 | 13 | 15 | 10 | 7 | 8 | 7 | 6 | 4 |
| | | 17 | 10 | 8 | 7 | 5 | 6 | 6 | 10 | 8 | 9 | 7 | 6 | 3 |
| | | 18 | 13 | 13 | 13 | 8 | 10 | 10 | 10 | 12 | 10 | 13 | 8 | 12 |
| | | 19 | 9 | 10 | 9 | 6 | 8 | 8 | 8 | 10 | 6 | 7 | 9 | 4 |
| | | 20 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 7 | 6 | 7 | 5 | 5 | 3 |
| | | 21 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 145 | Total | 58 | 56 | 53 | 36 | 49 | 49 | 48 | 46 | 40 | 42 | 36 | 27 | |

A tabela nº 5 representa o número de alunos detectados com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia na 7ª classe. É de ressaltar e segundo o que demonstra a tabela, 53 são alunos com dislexia; 49 alunos com disortografia; 48 alunos com disgrafia; 40 alunos com discalculia; 36 alunos com disfasia, totalizando 58 alunos e todos do sexo masculino. Ainda a mesma tabela demonstra que são 56 alunos do sexo feminino, sendo: 36 alunas com dislexia; 49 alunas com disortografia; 46 alunas com disgrafia; 42 alunas com discalculia e 27 alunas com disfasia.

Curiosamente, verificou-se que o sexo masculino tem mais alunos com dislexia, disgrafia e disfasia, sobretudo nas idades de 16, 17 e 18. Porém, o sexo feminino apresenta mais perturbações na disortografia, disgrafia e discalculia.

Esta tabela demonstra que a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia em ambos os sexos é mais incidente nos primeiros anos, isto é, entre os 16 a 18 anos.

Tabela 6 - Nº de alunos da 8ª Classe com problemas de dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, e disfasia

| Nº de Alunos | | Idade | Género | | Dislexia | | Disortografia | | Disgrafia | | Discalculia | | Disfasia | |
|--------------|-----------|-------|--------|----|----------|----|---------------|----|-----------|----|-------------|----|----------|---|
| M | F | | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 44 | 52 | 16 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | |
| | | 17 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| | | 18 | 8 | 8 | 3 | 3 | 8 | 4 | 7 | 6 | 4 | 8 | 3 | 2 |
| | | 19 | 5 | 6 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 6 | 2 | 2 |
| | | 20 | 5 | 8 | 3 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 8 | 3 | 1 |
| | | 21 | 5 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| | | 22 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| | | 23 | 2 | 2 | | 1 | 2 | 2 | | 1 | 2 | 1 | 1 | |
| 96 | | Total | 35 | 37 | 16 | 13 | 28 | 21 | 30 | 28 | 24 | 35 | 13 | 7 |

A tabela nº 6 representa o número de alunos detectados com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia na 8ª classe. Segundo a tabela, registou-se 16 alunos com dislexia; 28 alunos com disortografia; 30 alunos com disgrafia; 24 alunos com discalculia e 13 alunos com disfasia, no total de 35 alunos do sexo masculino. Ainda a mesma tabela indica que registou-se 37 alunas, sendo: 13 alunas com dislexia; 21 alunas com disortografia; 28 alunas com disgrafia; 35 alunas com discalculia e 7 alunas com disfasia.

Verificou-se que o sexo masculino tem mais alunos com perturbações na disgrafia e disfasia, sobretudo nas idades de 18, 19, 20 e 21. Porém, o sexo feminino apresenta mais perturbações na discalculia, disortografia e disgrafia.

Esta tabela demonstra que a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia em ambos os sexos é mais incidente nos anos: 18, 19, 20 e 21.

Tabela 7 - Nº de alunos da 9ª Classe com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia.

| Nº de Alunos | | Idade | Género | | Dislexia | | Disortografia | | Disgrafia | | Discalculia | | Disfasia | |
|--------------|-----------|-------|--------|----|----------|---|---------------|----|-----------|----|-------------|----|----------|---|
| M | F | | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 26 | 33 | 16 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | 1 | | |
| | | 17 | 2 | 2 | | | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| | | 18 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | |
| | | 19 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| | | 20 | 4 | 2 | 1 | | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | |
| | | 21 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| | | 22 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | |
| | | 23 | 2 | 4 | 1 | | 2 | | 2 | 4 | 2 | 1 | | |
| | | 24 | 2 | 1 | | | 2 | | 2 | | 1 | 1 | | |
| | | 25 | 2 | 1 | 2 | | 2 | | 1 | | 2 | 1 | | |
| | | 26 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | |
| | | 27 | 1 | 2 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 2 | | |
| | | 28 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | |
| | | 29 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | |
| | | 30 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| 59 | | Total | 27 | 28 | 10 | 8 | 23 | 12 | 23 | 18 | 12 | 22 | 9 | 3 |

A tabela nº 7 representa o número de alunos detectados com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia. É de ressaltar e segundo o que demonstra a tabela, 10 são alunos com dislexia; 23 alunos com disortografia; 23 alunos com disgrafia; 12 alunos com discalculia; 9 alunos com disfasia, totalizando 27 alunos e todos do sexo masculino. Ainda a mesma tabela demonstra que são 28 alunos do sexo feminino, sendo: 8 alunas com dislexia; 12 alunas com disortografia; 18 alunas com disgrafia; 22 alunas com discalculia e 3 alunas com disfasia e tudo na 9ª classe.

Verificou-se que em ambos os sexos, há mais alunos com perturbações na disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia, sobretudo entre as idades 18 a 25 anos.

A grafologia parte do postulado de que toda a deformação da grafia aprendida ou inserida no processo de ensino-aprendizagem reflecte a personalidade de quem escreve. “Todo o gesto é expressão e toda produção gráfica é reveladora” (Bru, 1990, p. 12)

Feitos os testes de avaliação, e de acordo com Bru (1990, p. 85), por meio da ortografia e pela caligrafia apresentadas, descobriu-se uma ausência de vontade na aquisição de conhecimentos; alguns problemas psicológicos e complexos, como por exemplo o nervosismo, a carência afectiva, ansiedade e a depressão em certos alunos.

Em continuidade com o que precede, importa entrosar os testemunhos de professores e membros da direcção da escola sobre a percepção que têm das possíveis causas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Relativamente aos professores, foram seleccionados de acordo com os três níveis de escolaridade dos alunos em apreço e de modo a representarem todas as disciplinas, conforme de pode constatar na tabela seguinte.

Tabela 8 - *Nº de Professores da 7ª, 8ª e 9ª Classes*

| Professores inquiridos por disciplina | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------|-------|-------|------|------|----------------|--------------------|-------|
| Disciplinas | L.Port. | Hist. | Geog. | Fis. | Mat. | Ed.M.e Civ. | Ed.Vis. e Plas. | Total |
| 7ª classe | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 8ª classe | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 9ª classe | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 6 |

A tabela nº 8 representa o total de professores nas classes da 7ª, 8ª e 9ª classe inquiridos. Afirmaram que os alunos apresentam dificuldades preocupantes nas áreas citadas, como sendo perturbações de leitura, escrita, cálculos e caligrafia.

Tabela 9 - *Membros de Direção inquiridos*

| | Nº de Elementos |
|----------------------------|-----------------|
| Directores inquiridos | 1 |
| Subdirector Pedagógico | 1 |
| Subdirector Administrativo | 1 |
| Turno | 3 |
| Total | 6 |

Inquiridos os membros da Direção, são unânimes em afirmar que há problemas relevantes em relação às perturbações citadas. A Direção está preocupada em conseguir mecanismos de minimizar ou mesmo erradicar essas perturbações que se podem considerar graves no processo de ensino-aprendizagem.

Numa reflexão analítica sobre os testemunhos conjuntos de professores, de elementos da direção da escola e da própria investigadora enquanto professora e fruto da observação direta e dos resultados de testes realizados em equipa com psicólogos da escola em apreço, pode-se constatar o seguinte:

1. No universo de alunos dessa Instituição, foram descobertas 13 crianças com dificuldades de aprendizagens severas, com probabilidades de serem patologias hereditárias ou adquiridas; tanto que foi necessário um diálogo individual com as mesmas, pois não havia sinais de assimilação por parte destes desde o início do ano lectivo, de todos os conteúdos programados e em quase todas as disciplinas.
2. Certos pais são de baixa renda e preferem enviar seus filhos a famílias com um nível de rendimento económico e social um tanto quanto aceitável. Estas crianças são transformadas em empregados de limpeza das casas de tais famílias; em produtores de dinheiro, vendendo nas ruas das cidades ou nos mercados informais.
3. Tal facto prende-se aos muitos fatores:
 - a. Desestruturação das famílias;
 - b. Baixo nível de escolaridade dos pais;

- c. Mães agressivas com os filhos, por serem financeiramente dependentes dos pais.
- d. Alguns pais usando o álcool todos os dias, sem preocupação de acompanhamento dos filhos na escola;
- e. Má companhia dos filhos desde pequenos por serem abandonados pelos pais;
- f. Surgimento de gravidezes precoces nas raparigas por falta de comunicação, diálogo e aconselhamento familiar.

Os alunos detectados com tais inquietações diziam que desde a infância viviam com seus tios. A saber, 7 Indivíduos vivendo com tios paternos e 6 com tios maternos. 6 sujeitos com 16, 18, 19 e 20 anos de idade a frequentarem a 7ª classe; 4 com idades entre os 18, 19, 20 e 22 anos frequentando a 8ª classe e 3 alunos com 22, 27 e 30 anos de idade a 9ª classe de ensino. Foram detectados alguns alunos com perturbações relacionadas com a convivência familiar desde sua infância. Dentre elas, 13 alunos de idades compreendidas entre 16 e 30 anos, frequentando a 7ª, 8ª e 9ª classes, sendo 7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Estas perturbações consistem no isolamento, timidez, e na personalidade anti-social.

Desde sempre, segundo eles, quer em tempos livres, quer nos tempos em que deviam estar a rever suas lições para consolidar as informações recebidas durante as aulas; preparar-se para as avaliações contínuas, exames orais ou escritos, nunca houve nenhum acompanhamento pelos pais e encarregados de educação.

Por caridade de certos professores e pelo sistema da reforma educativa, as crianças nessas condições são levadas a transitarem de classes sem noção alguma sobre os conteúdos programáticos transmitidos e ensinados, isto, a partir mesmo do ensino de base.

Eles, naturalmente, são inteligentes, mas, devido a má vivência e convivência familiar, verificou-se que alguns foram adquirindo dificuldades de aprendizagens e outros já nasceram com tais perturbações, por apresentarem dificuldades em todos conhecimentos científicos transmitidos e por alguns fazerem quatro anos na mesma classe.

Criaram mecanismos de memorização durante a explanação da informação. Quando se referisse aos exames orais tinham quase todos uns rendimentos satisfatórios. Facto contraditório aos exames escritos; pois, toda avaliação escrita requer algumas regras tais

como a forma de recepção da informação e sua interpretação, capacidade de organização dos conhecimentos e de respostas.

Quanto a esta última tornou-se uma quebra cabeça. Eles podiam ter em mente algo parecido como resposta, mas mal dada por não saberem ler nem escrever correctamente. Foram sempre mal sucedidos.

Como professora, procurou-se sempre buscar a persistência e insistência na variação dos trabalhos de casa, associados à disciplina de Língua Portuguesa para abertura da mente e desenvolvimento do cognitivo dos indivíduos através da leitura, da escrita e cálculos como fonte de sucesso das outras disciplinas no cômputo geral.

Existiram alguns encontros com os pais biológicos dos alunos identificados com o problema de assimilação para se saber mesmo a origem do fracasso, além do dito anteriormente pelos alunos.

Alguns progenitores acrescentaram mais dizendo uns que não puderam ficar com os filhos porque não havia entendimento entre o casal, o que gerava conflitos no lar e motivo que levou muitas crianças à sua retirada de casa dos pais para os tios; outros, porque a mãe não trabalha e tudo a depender do pai, facto que dificultou sempre o atendimento das exigências da escola por parte da mãe. Outro pelo uso excessivo de álcool pelo casal, nenhum dos dois se predispunha em fazer o acompanhamento dos filhos à escola.

Apareceram as mães de um casal de alunos (um rapaz e uma rapariga), que deram alguma explicação que segundo elas acreditam estar na base das inúmeras dificuldades apresentadas pelos seis filhos.

Mãe de 40 anos de idade afirmando que viveu o período de gestação da filha todo conflituoso. Mesmo após a nascença da criança, a instabilidade familiar prevaleceu, situação que a obrigou levar a menina de 6 anos à casa da tia, sua irmã mais velha. Como tia, não se importou em exercer o papel de mãe mais velha, mas sim considerou-a sempre como mais uma na classe dos empregados de casa e sem ser apercebido pela progenitora.

Hoje com 30 anos, ela não sabe ler nem escrever correctamente; logo, não apresenta competência alguma para desenvolver conhecimentos sobre o mundo que a rodeia e

nem tão pouco o seu mundo interior através leitura e da escrita. Carrega uma dificuldade enorme de aprendizagem e a frequentar a 9ª classe pela 4ª vez. Ela elabora um grande esforço mental.

Segundo o estudo psicológico feito com alguns professores licenciados em psicologia, sobre a jovem chegou-se a pensar que ela vive dois tipos de dislexia. Uma, da forma congénita por ter sido concebida, nascida e criada num ambiente desagradável à sua vivência, e outra da forma adquirida pela maneira como foi tratada até atingir a idade que tem, influenciando negativamente no seu equilíbrio, enquadramento social e escolar. Portanto, concluiu-se que toda área cognitiva ficou deturpada.

Outra mãe explicou-se dizendo que seu filho aos 3 anos adquiriu uma doença manifestando-se como malária. Com o passar do tempo, verificou que os membros superiores estavam a dilatar-se na largura com um ligeiro aumento da cabeça, estreitando-se os membros inferiores e com uma ligeira paralisia.

Vendo-se aflita, foi obrigada a abandonar o tratamento médico que seu filho recebia e alojar-se em casa de seu pai. Com o avô do menino, também viu-se obrigado aceitar a ideia da mãe do rapaz, e decidiram então fazer um tratamento com medicina – tropical.

Segundo a mãe, afirmou dizendo que foi um tratamento árduo, pois a criança quase que não andava. Estava a transformar-se mesmo em paralítico. De tanta luta pela saúde e estabilidade para seu filho, acrescenta dizendo que tanto ela assim como seu pai (avô do rapaz), passaram em momentos muito difíceis durante quase 4 anos.

Aos 7 anos a criança começou a estabilizar-se encontrando melhorias. No ano seguinte foi matriculado na 1ª classe. A mãe notou que seu filho apresentava um comportamento diferente em relação aos outros filhos, mas, por falta de conhecimento não deu importância ao tal comportamento.

Se passaram praticamente 12 anos. Hoje com 20 anos a frequentar a 7ª classe, notou-se que o rapaz acarreta imensas dificuldades de aprendizagem. Acredita-se mesmo que muitas áreas do seu intelecto ficaram afectadas, precisando de uma intervenção urgente da classe docente e não só.

Ainda segundo a mãe, afirma dizendo que o rapaz esforça-se tanto devido a pressão exercida pelos seus irmãos menores, tanto que ele é o primogénito.

O estudo de investigação demonstra que os dois alunos detectados elaboram exercícios mentais enormes; fazem comparações de idades e de classes com as pessoas mais próximas (irmãos); comparações entre colegas e amigos. Vivem um conflito interno muito intenso consigo próprio.

De acordo com Dewey (1965, pp. 86-87) tudo resulta de “uma combinação peculiar de tendências em conflito, desejo e aborrecimento. Tendo em conta a emoção de esforço e de tensão, tornou-se um apelo para pensar, considerar, reflectir, inquirir e examinar o assunto”.

Ele ainda afirma dizendo que “ o esforço como o interesse, é como alguma coisa que acompanha uma actividade que se expande ou se desenvolve ou então que se inibe; sendo uma sucessão de tensões, que estão existindo em relação a um curso, uma acção que tome tempo a se concluir”(Dewey, 1965, pp. 86-87).

Em continuidade com o que precede, para auxiliar o conhecimento de problemáticas intrínsecas dos alunos foram realizados testes de audição, percepção e pronúncia com a intervenção da equipa profissional anteriormente mencionada. Atentemos à tabela seguintes que aferem sobre essas situações nas três classes estudadas:

Tabela 10 - *Níveis de audição, percepção e pronúncia dos alunos da 7ª classe.*

| Nº de alunos | Nível de audição | | | | | | Nível de percepção | | | | | | Nível de pronúncia | | | | | |
|--------------|------------------|----------|----------|----------|-----------|----------|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|-----------|----------|----------|-----------|----------|
| | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E |
| 145 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Géner | M | | | F | | | M | | | F | | | M | | | F | | |
| Idade | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E |
| 16 | 5 | 7 | 1 | 2 | 10 | 3 | 2 | 9 | 2 | 1 | 9 | 5 | 4 | 7 | 2 | 1 | 9 | 5 |
| 17 | 2 | 9 | 1 | 1 | 5 | 2 | 2 | 6 | 2 | 2 | 5 | 1 | 3 | 5 | 2 | 1 | 5 | 2 |
| 18 | 2 | 9 | 2 | 1 | 9 | 3 | 4 | 7 | 2 | 1 | 9 | 3 | 1 | 11 | 1 | 2 | 10 | 1 |
| 19 | 1 | 7 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 7 | 1 | 1 | 8 | 1 | 1 | 6 | 2 | 2 | 7 | 1 |
| 20 | 2 | 6 | | 1 | 5 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 6 | | 2 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 21 | 1 | 4 | | | 3 | | | 5 | | 1 | 2 | | 1 | 4 | | | 2 | 1 |
| Total | 1 | 4 | 5 | 7 | 36 | 1 | 1 | 3 | 8 | 7 | 3 | 1 | 1 | 38 | 8 | 7 | 38 | 1 |
| | 3 | 2 | | | | 3 | 1 | 9 | | | 9 | 0 | 2 | | | | | 1 |

Legenda: M= Má; B= Boa; E= Excelente

A tabela nº 10 representa o número de alunos em estudo na 7ª classe e seus níveis de audição, percepção e pronúncia. Segundo o que demonstra a tabela, 13 são alunos com má audição; 42 alunos com boa audição; 5 alunos com excelente audição; 11 alunos com má percepção; 39 alunos com boa percepção; 8 alunos com excelente percepção; 12 alunos com má pronúncia; 38 alunos com boa pronúncia; 8 com excelente pronúncia e todos do sexo masculino. Ainda a mesma tabela demonstra que 7 alunas são de má audição; 36 alunas são de boa audição; 13 alunas de excelente audição; 7 alunas são de má percepção; 39 alunas são de boa percepção; 10 alunas de excelente percepção; 7 alunas são de má pronúncia; 38 alunas são de boa pronúncia; 11 alunas são de excelente pronúncia. Pode concluir-se que há mais rapazes com deficiências de audição, percepção e pronúncia em relação as raparigas.

Tabela 11 - *Níveis de audição, percepção e pronúncia dos alunos da 8ª classe*

| Nº de alunos | Nível de audição | | | Nível de percepção | | | Nível de pronúncia | | | | | |
|-----------------|------------------|----------|----------|--------------------|----------|----------|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E |
| 96 | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E |
| Género | M | | | F | | | M | | | F | | |
| Idade | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E |
| 16 | | 3 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 2 | 1 | 1 |
| 17 | 2 | 2 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | | 1 | 2 | 1 |
| 18 | 2 | 5 | 1 | 1 | 6 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 7 | |
| 19 | 1 | 4 | | | 6 | | 1 | 4 | | 1 | 4 | 1 |
| 20 | | 5 | | 1 | 6 | 1 | 2 | 3 | | 1 | 4 | 3 |
| 21 | 1 | 4 | | | 4 | | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | |
| 22 | 1 | 2 | | | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 |
| 23 | 1 | 1 | | | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | |
| Total | 8 | 2 | 1 | 4 | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 7 | 2 | 6 |
| | 6 | | | 9 | | | 0 | 2 | | | 3 | |
| | | | | | | | | | | | | 0 |

A tabela nº 11 representa o número de alunos detectados com os seus níveis de audição, percepção e pronúncia, na 8ª classe. É de ressaltar e segundo o que demonstra a tabela, 8

são alunos com má audição;26 alunos com boa audição; 1 aluno com excelente audição; 10alunos com má percepção, 22alunos com boa percepção, 3 alunos com excelente percepção; 7 alunos com má pronúncia, 26 alunos com boa pronúncia; 4 com excelente pronúncia e todos do sexo masculino. Ainda a mesma tabela demonstra que 4 alunas são de má audição; 29 alunas são de boa audição;4 alunas de excelente audição; 7 alunas são de má percepção; 23 alunas são de boa percepção; 6 aluna de excelente percepção; 10 alunas são de má pronúncia; 22 alunas são de boa pronúncia; 3 alunas são de excelente pronúncia.

Pode-se concluir que há mais alunos do sexo masculino com deficiências de audição e percepção em relação aos do sexo feminino; há mais raparigas com deficiência de pronúncia em relação aos rapazes.

Tabela 12 - *Níveis de audição, percepção e pronúncia dos alunos da 9ª classe*

| Nº de alunos | Nível de audição | | | Nível de percepção | | | Nível de pronúncia | | | | | | | | | | | |
|-----------------|------------------|-----------|----------|--------------------|-----------|----------|--------------------|-----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|
| | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | | | |
| 59 | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | | | |
| Género | M | | | F | | | M | | | F | | | M | | | F | | |
| Idade | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E | M | B | E |
| 16 | | | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | |
| 17 | | 2 | | | 2 | | | 1 | 1 | 2 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 18 | | 2 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 2 | 1 |
| 19 | 1 | 2 | | | 2 | | 1 | 2 | | | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 20 | 1 | 3 | | 1 | 1 | | 2 | 1 | | | 2 | | 1 | 3 | | | 2 | |
| 21 | | 2 | | | 2 | 1 | 1 | 1 | | | 3 | | 1 | 1 | | 1 | 2 | |
| 22 | 1 | 1 | | | 2 | 1 | 1 | 1 | | 2 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 2 | |
| 23 | | 2 | | 2 | 2 | | 1 | 1 | | 2 | 2 | | 2 | | | 1 | 2 | |
| 24 | 2 | | | | 1 | | 2 | | | 1 | | | 2 | | | 1 | | |
| 25 | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | |
| 26 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | |
| 27 | | 1 | | | 2 | | | 1 | | 1 | 1 | | | | | 1 | 2 | |
| 28 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | 1 | |
| 29 | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | |
| 30 | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | 1 | |
| Total | 7 | 19 | 1 | 5 | 19 | 4 | 13 | 12 | 1 | 9 | 18 | 1 | 12 | 12 | 3 | 9 | 16 | 2 |

A tabela nº 12 representa o número de alunos detectados com os seus níveis de audição, percepção e pronúncia, na 9ª classe. É de ressaltar e segundo o que demonstra a tabela, 7 são alunos com má audição; 19 alunos com boa audição; 1 aluno com excelente audição; 13 alunos com má percepção; 12 alunos com boa percepção; 1 aluno com excelente percepção; 12 alunos com má pronúncia; 12 alunos com boa pronúncia; 3 com excelente pronúncia e todos do sexo masculino. Ainda a mesma tabela demonstra que 5 alunas são de má audição; 19 alunas são de boa audição; 4 alunas de excelente audição; 9 alunas são de má percepção; 18 alunas são de boa percepção; 1 aluna de excelente percepção; 9 alunas são de má pronúncia; 16 alunas são de boa pronúncia; 2 alunas são de excelente pronúncia.

Pode-se concluir que há mais rapazes com problemas de audição, percepção e pronúncia em relação as raparigas.

Contudo, de importância relevante para o estudo em apreço, creio que podemos concluir que os níveis de percepção acompanham os níveis de audição, de um modo geral, o que é compreensível, pois uma boa audição permite uma melhor compreensão. Igualmente, os níveis de pronúncia andam sensivelmente a par dos níveis de audição, o que também é plausível, se não houver outros condicionalismos morfológicos específicos.

Assim, na base de dificuldades de aprendizagem podem também considerar-se alguns problemas intrínsecos do aluno.

2.9. Discussão dos Resultados

Este trabalho versa sobre a importância dos conteúdos programáticos serem compreendidos pelos estudantes que têm dificuldades de aprendizagem a nível da leitura, escrita e cálculos e suas implicações nos resultados dos exercícios na disciplina de Química em particular, sendoa investigadora docente dessa disciplina na escola estudada – Colégio Missionário Baptista, no Huambo, Angola - mas de um modo geral na globalidade das disciplinas, ou seja no sucesso ou insucesso escolar na 7ª, 8ª e 9ª classes da referida escola.

Tem como objectivo conhecer as problemáticas intrínsecas e extrínsecas dos alunos constituintes da amostra do estudo que podem condicionar a sua capacidade de

aprendizagem, ou seja, respetivamente, detectar as deficiências na leitura, escrita e cálculos e conhecer o seu enquadramento socioeconómico.

Trabalhou-se num universo de 600 alunos, com idades compreendidas entre 16 a 30 anos de ambos os sexos. Desse universo trabalhou-se com uma amostra de 300 alunos, sendo 160 do sexo feminino e 140 do sexo masculino.

A relevância do estudo relaciona-se com a possibilidade de tentar desenvolver mecanismos para se promover o sucesso escolar, a partir do conhecimento concreto da situação estudada, mas que se pode aplicar a outras situações semelhantes, assumindo uma importância acrescida.

Tem carácter inovador porque na instituição escolar em análise não foi efetuado nenhum trabalho do género.

Investigadores no plano da educação, dedicaram-se ao estudo da dislexia, como

uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como consequências os atrasos de maturação, afectando a área motora, a competência social e pessoal, a atenção, as relações espaço – temporais, a capacidade de discriminação perceptivo – visual e os processos simbólicos aos sujeitos que apresentam um desenvolvimento adequado para a idade escolar e com aptidões intelectuais normais” (Baptista & Ribeiro, 2006, p. 9);

A disortografia como “uma dificuldade específica na ortografia” (Ribeiro & Baptista, 2006); a disgrafia como perturbação na faculdade de exprimir ideias por escrito (Dicionário de Língua Portuguesa, 2014).

O estudo englobou a participação de 6 membros da direcção da escola, de 20 professores das três classes em apreço, de 235 pais/encarregados de educação para um total de 300 alunos que constituem a amostra, conforme foi referido anteriormente. Acresce uma equipa de 6 professores licenciados em Psicologia que auxiliaram na aplicação dos testes de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem patentes no estudo.

Pela significativa participação da comunidade educativa no estudo, pode considerar-se que foi reconhecida a sua relevância e utilidade e simultaneamente valida-a enquanto pesquisa.

O trabalho investigativo constatou que as causas que residem nas dificuldades de aprendizagem são dentre outras o nível sociocultural desfavorecido; o nível de analfabetismo dos pais ou encarregados de educação; condições económicas desfavoráveis; falta de comunicação entre pais e filhos; má preparação dos alunos; problemas relacionados com perturbações hereditárias; falta de emprego para os pais ou encarregados de educação; consumo excessivo de bebida alcoólica pelos pais ou encarregados de educação; surgimento de gravidezes precoces; famílias desestruturadas, nomeadamente.

Por outro lado, como investigadora observei a falta de preparação de alguns professores e a falta de reforço partindo dos membros de direcção da escola no sentido de, em forma de sancionar o aluno que por preguiça, desleixo ou desmotivação acaba por não obter nenhum aproveitamento sobre a aprendizagem dos conteúdos programáticos, ou seja, não se verifica a insistência junto do aluno para o envolver na aprendizagem dos conteúdos, recorrendo a estratégias pedagógicas personalizadas, pese embora o elevado número de alunos por turma.

As tabelas demonstraram que há mais rapazes com problemas de dislexia, disortografia, disgrafia e disfasia do que raparigas; por outro lado, há mais raparigas com discalculia em relação aos rapazes. As tendências gerais foram traçadas e verifica-se que a maioria sofre de alguma problemática intrínseca condicionadora de aprendizagem, pelo que seria aconselhável haver formação sobre necessidades educativas especiais transversal a todos os professores.

Este trabalho não é acabado, pois deve ser continuado para se garantir a eficiência no processo de ensino. E como o processo de ensino é contínuo, este trabalho de investigação referente à detecção de perturbações acima citadas, também deve ser contínuo.

Assim, o prognóstico relativo a esse trabalho é de se continuar a investigar, pois torna-se muito necessário e importante combater perturbações de aprendizagem para se garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

Respondendo à pergunta de partida :

– Que razões estarão subjacentes ao insucesso escolar observado na escola de 1º ciclo de ensino secundário do Huambo – Colégio Missionário Baptista.

O presente trabalho de investigação, depois da análise de dados apresentada, permite chegar às seguintes conclusões:

1. Que os conteúdos programáticos e as práticas educativas constituem a condição *sine qua non* para o desenvolvimento técnico – científico da sociedade, sendo relevante que se adequem aos níveis e às capacidades de aprendizagem das novas gerações.
2. Que os conteúdos programáticos devem ser elaborados/transmitidos em função das exigências de desenvolvimento de uma sociedade.
3. Que os conteúdos programáticos na sua elaboração devem ter em conta as faixas etárias dos alunos, das exigências culturais e de contextos parentais e sócio – económicos.
4. Que os conteúdos programáticos devem estar bem estruturados, ser bem ministrados e aprendidos para promoverem assim algum valor no saber do educando, e instrumentalizá-lo para a transformação da sua realidade.
5. Constatou-se que a absorção dos conteúdos programáticos de forma eficiente depende de vários fatores como sendo: fatores económicos, familiares, alimentar, afectivos, ambientais, sociais, culturais.
6. Apontam-se como fatores negativos conducentes à má assimilação dos conteúdos programáticos pelos alunos os seguintes: famílias desestruturadas, condições socioeconómicas desfavoráveis, falta de emprego, consumo excessivo de bebidas alcoólicas dos pais e/ou encarregados de educação, analfabetismo dos progenitores, divórcio e/ou separação dos pais.
7. Constatou-se também que os fatores acima referenciados conduziram ao surgimento das várias perturbações de aprendizagem. As perturbações mais notadas são: dislexia, disortografia disgrafia, discalculia e disfasia.
8. Constatou-se que os pais constituem um elemento importante para a assimilação, ou não, dos conteúdos programáticos. Tudo, porque a entrevista feita aos pais,

quase todos afirmaram que os fatores do surgimento das perturbações da aprendizagem surgiram para muitos alunos com o divórcio dos pais, consumo excessivo de bebidas alcoólicas, falta de emprego dos pais, famílias desestruturadas, condições económicas desfavoráveis, entre outros.

9. Verificou-se que ainda há fatores além dos já citados e que estão na base da não assimilação dos conteúdos programáticos de forma eficaz, como a insuficiência alimentar dos alunos, o consumo de álcool por parte de alguns alunos adolescentes e até de drogas; alunas que se engravidam precocemente, a falta de preparação dos alunos a partir de classes anteriores, crianças que vivem em casas muito superpovoadas, alunos que sentem o abandono camuflado dos pais (pais ausentes), maus tratos que sofrem os alunos pelos pais (Azevedo & Maia, 2006).
10. Constatou-se também que as dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais obstáculos que aparecem ao longo da escolarização. “E ter dificuldades na aquisição da leitura e da escrita significará em grande parte encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem” (Lopes, 2010, p.129).

Pensamos que os objetivos do estudo foram alcançados, e conseqüentemente a pergunta de partida respondida, dando a conhecer os fatores que interferem na aprendizagem, sejam intrínsecos e, ou extrínsecos dos alunos em estudo e, conseqüentemente, condicionam o sucesso escolar. Por outro lado, o estudo permite à comunidade académica ficar mais consciente da necessidade de adaptar os conteúdos programáticos à realidade dos seus alunos, ou seja, utilizar métodos pedagógicos adequados e ensino personalizado, preferencialmente.

No Huambo existe uma escola vocacionada para os alunos com necessidades educativas especiais, dando os primeiros passos nesse sentido. Porém, seria desejável que os professores do ensino geral tivessem formação nessa área, perante a realidade estudada e que é extensível a outras escolas da região e do país.

RECOMENDAÇÕES

Tendo o trabalho de investigação constatado que há dificuldades de aprendizagem que emanam da estruturação dos conteúdos programáticos e das dificuldades transportadas pelos alunos a partir dos níveis anteriores, bem como produto do lar – abrigo ou seja da transmissão genética,

Recomenda-se que:

1. Na elaboração dos conteúdos programáticos deve-se ter em conta a estrutura etária dos alunos; o meio social do aluno; o contexto local; a carga cultural; as crenças; a carga hereditária e a própria formação dos professores.
2. As escolas ou instituições escolares devem criar mecanismos de intervenção na detenção de alunos com dificuldades de aprendizagem.
3. O corpo docente deveria arranjar estratégias para motivar cada vez mais os alunos com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e disfasia a praticarem a leitura e execução dos conteúdos planificados e ministrados durante as aulas.
4. Se deveria ter o ditado dos conteúdos programáticos como costume para facilitar a identificação de alunos com disortografia e disgrafia.
5. O professor como promotor do conhecimento científico, deverá orientar algumas tarefas relacionadas com a ortografia, grafia e cálculo.

BIBLIOGRAFIA

- AMERICAN psychiatric association. (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª edição). Lisboa. Portugal: Climepsi editores.
- ASSOCIAÇÃO portuguesa de Estudos curriculares (2005). *Revista de estudos curriculares*, 3 (2).Lisboa. Portugal: Edição e propriedade.
- Azevedo, M. C., & Maia, A. C., (2006).*Psicologia 28: Maus - tratos à criança* (1ª ed.). Lisboa. Portugal: Climepsi editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Barbot, M.J. & Camatarri, G., (2001). *Autonomia e aprendizagem: A inovação na formação*. Portugal: Rés - editora Lda.
- Barros e Pessanha (2010). *Psicologia da Educação*. Lisboa. Colecção : Universidade. Ciências da educação, Vol.: 2
- Bertrand, Y., (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. (2ª ed.). Lisboa. Portugal: Editora2 Telepac.pt
- Bolívia, A., (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das praticas educativas*. Porto: Asa.
- Bru, R. G., (1990). *Introdução à grafologia: Autoteste grafológico*. Espanha: Edições Martinez Roca, S.A.
- Bufrem (2012). *Educação temática digital*. Wikipedia, a enciclopédia livre.
- Castro, S. L., & Gomes I., (1996). *As escalas griffiths adaptadas ao Português: versão parcial para investigação*. Laboratório de fala. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Coll, C., Palácios, J.& Marchesi, A., (1993). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Brasil: Editora electrónica.

- Cosenza, R.M.& Guerra, L.B. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre. Portugal: Artmed Editora S. A.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa. Portugal: Lidel edições técnicas.
- Dewey, J., (1965). *Vida e educação: I. A criança e o programa escolar. II. Interesse e esforço* (5ª ed.). Edições melhoramento.
- Dicionário de Língua Portuguesa (2013 e 2014).
- Educação Especial (2008). *Manual de apoio à prática: Direção – geral de inovação e de desenvolvimento curricular*. Lisboa. Portugal.
- Ferro, J. &Pimentel, J.(2006). *Neurologia: Princípios, diagnóstico e tratamento*. Porto-Portugal: Lidel- Edições técnicas.
- Gamboa, S. (1995). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Jardim, W.R.S., (2010). *Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental*. (3ª ed.). Brasil: Edições Loyola.
- Leite, C., (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto- Portugal: Editora Asa.
- Lopes, M. C. S., (2008). *Dificuldades de aprendizagem na mestria do código escrito*. Lisboa-Portugal: Instituto PIAGET. Divisão Editorial.
- Palmeirão, C., (s.d.). *Gerir conflitos em contexto escolar: Disciplina e autoridade... construir o sucesso escolar*. Portugal: Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa.
- Pereira, A. L. F., (2003). *As tendências pedagógicas e a prática educativa*. Artigo da internet.
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S.& Araújo, S. C. (2010). *Psicologia da educação: Ciências da educação: Coleção Universidade*. Porto editora Lda. Plural editores.

- Ribeiro, A.B.& Baptista, A.I., (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação, estratégias educativas*. (1ª ed.). Portugal: Editora Quarteto.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sampaio, A. & Brochado, C.(2014). *Problemáticas de Aprendizagem*. III Jornadas Pedagógicas – Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Santos, M. C., (2013). *Problemas de saúde mental em crianças e adolescentes: identificar, avaliar e intervir*. (1ª ed.). Lisboa. Portugal: Edições silabo, Lda.
- Selikowitz, M., (2010). *Dislexia*. (1ª ed.). Texto editore Lda.
- Silva, J. A., (2011). *Revista de estudos linguísticos*. (volume1. Nº1)
- Sílva, J.L.C. (2012). *Reflexibilidade na aprendizagem*.Braga B-Portugal: Centro de estudos em educação, Universidade do Minho..
- Sousa, F., (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Teles, P. (2011). *Leitura e caligrafia*. (3ª ed.). Lisboa: Editora Distema.

ANEXOS

Questionário dirigido aos membros da Direção do Colégio Missionário Baptista

1- No cômputo geral, que avaliação foi feita em termos de aproveitamento escolar no ano 2016

R/ _____

2- Existem fatores que levam os alunos à não assimilação dos conteúdos pedagógicos?

R/ _____

3- Se sim aponte, tais fatores e se não, então a que se deve o fraco aproveitamento de alguns alunos?

R/ _____

4- Que avaliação faz sobre o processo de ensino-aprendizagem na vertente das diversas disciplinas que estão a ser ministradas?

R/ _____

5- Será que existe uma interdisciplinalidade? Fundamente.

R/ _____

6- Consideraria qualquer disciplina como chave do processo de ensino - aprendizagem? Porquê?

R/ _____

7- Que importância atribui à disciplina chave para o sucesso das aprendizagens?

R/ _____

8- Será que as aprendizagens tornam-se frutíferas quando forem bem ministrados os conteúdos programáticos?

R/ _____

9- Que fatores devem intervir no processo docente – educativo para uma melhor qualificação?

R/ _____

10- Que atitude deve ter a direcção da escola para minimizar as deficiências dos alunos? R/ _____

Questionário aplicado aos professores Colégio Missionário Baptista

1- Fazendo uma retrospectiva sobre a disciplina que lecciona, o quê que tem estado na base do fraco aproveitamento escolar?

R/ _____

2- Anote tudo o que achar como causa do fraco aproveitamento escolar?

R/ _____

3- O quê que julga estar na base da fraca capacidade de leitura? R/ _____

4- Nota-se uma fraca ortografia por parte dos alunos. O que pensa estar na base dessa deficiência? R/ _____

5- Há alunos com dificuldades de escrita. O que pode provocar essa deficiência? R/ _____

6- Existem alunos que trocam o L por R, vice-versa. Haverá causas genéticas ou produto da escola? R/ _____

7- Que intervenção devem ter os encarregados de educação para melhoria da leitura, escrita e ortografia dos seus educandos? R/ _____

8- Que avaliação faz sobre a actividade docente – pedagógica?

R/ _____

9- Alguma vez identificou um aluno com dificuldades de leitura e escrita?

R/ _____

10- Se já, convocou o encarregado de educação para dar a conhecer o problema do aluno?

R/ _____

11- Que metodologias aplica para minimizar tais dificuldades?

R/ _____

12- Qual foi a reacção do pai ou encarregado de educação ao saber os fatores reais das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita do seu educando?

R/ _____

13- Quais são as dificuldades que mais notou em termos de aprendizagem?

R/ _____

14- Dentre as várias disciplinas leccionadas, qual delas considera ser fundamental para o sucesso de outras?

R/ _____

15- Porquê?

R/ _____

16- A instabilidade familiar, ou seja a separação e/ou divórcio dos pais contribuíram para o surgimento das deficiências da leitura, escrita, ortografia e exercícios de cálculos? Fundamente. R/_____

17- O alcoolismo dos pais será factor da fraca aprendizagem dos filhos? R/_____

18- O desemprego dos pais afectará o processo de aprendizagem, fazendo surgir deficiências no processo de aprendizagem da leitura, escrita, ortografia e de cálculos?

R/_____

19- A violência doméstica afectará o processo de aprendizagem das crianças? R/_____

20- A falta de comunicação entre os pais poderá afectar o processo escolar, fazendo surgir deficiências escolares? R/_____

21- A nutrição das crianças afectaria o processo de aprendizagem delas e com surgimento de deficiências? R/_____

22- Será que os filhos que nascem de gravidezes indesejadas terão afectação no processo de aprendizagem? R/_____

Questionário aplicado aos encarregados de educação

- 1- O meio ambiente, terá influência no de aprendizagem sobretudo no processo de leitura, escrita e nos cálculos? R/ _____

- 2- Os filhos de pais analfabetos terão dificuldades no processo de aprendizagem? R/ _____

- 3- Filhos adoptivos, será que são afectados no processo de leitura, escrita e discalculia? R/ _____

- 4- A violência doméstica afectará o processo de aprendizagem das crianças? R/ _____

- 5- Terão alguma dificuldade de aprendizagem, os filhos de famílias reconstituídas? R/ _____

- 6- A falta de comunicação entre os pais poderá afectar o processo escolar, fazendo surgir deficiências escolares? R/ _____

- 7- Que dificuldades apresentarão, no processo de aprendizagem, os filhos de famílias monoparentais? R/ _____

- 8- A nutrição das crianças afectaria o processo de aprendizagem delas e com surgimento de deficiências? R/ _____

- 9- Será que os filhos que nascem de gravidezes indesejadas terão afectação no processo de aprendizagem? R/ _____

Exemplares de algumas Disgrafias, Disortografias e Discalculias

Como cada sua de rimas pagari i os bairros

- A A Escita de i buri ~~de~~ bus no ad drmas a Paella varicozi
- Pardeimas ^{P Escita} a Maru a cada a igurna a ripatere ad
- radeis tuardare ad nasus Pabaris Pufisaris da Pradme Mar
- ad nasus conioya i ad ~~com~~ celume do nasu Escita
- i repatere oncelureto

A Escita tu i bairros Puci natire nacamein
a nas sus nasgabime ~~na~~ nasmeti nacamein
nas sue galamas e sue er e sue er.

Nome Alberto Kamemo Fajino

Nome Larimo - 4º

numero - 1



República de Angola

Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia

Escola do I Ciclo de Ensino Secundário "Colégio Baptista"

Teste

Avaliação

Nome: Beatrix A ZEFERINO Turma 87 Nº 16
Data: / / 8ª Classe Tempo: 45min

1º grupo

Ortografia: Manual da 8ª classe-Química

*Seu corte de co serve ao dis bi sul co
conive
seu autor sta norma secretoria
nive de ml dia e seta nive de ml pra
sonpa de tre nava de letro gis
no gina do se clo xviii sui para q primo
a carta lava de cupril e co juto au
um se lemeta Esta cunha gito te tu cumu
a simlha sa da pra pilda fisica
i analoia do co portamento quimico*

2º grupo

Leitura: texto _ O desafio (p.26). manual da 7ª classe

Questionário aplicado aos professores

- 1- Fazendo uma retrospectiva sobre a disciplina que lecciona, o quê que tem estado na base do fraco aproveitamento escolar?

R/

A falta de meios de ensino, e a falta de interesse por parte das alunas

- 2- Anote tudo o que achar como causa do fraco aproveitamento escolar?

R/

- falta de interesse das alunas
- não realização das tarefas
- conflitos familiares
- causas econômicas

- 3- O quê que julga estar na base da fraca capacidade de leitura? R/

Acredito que por causa das classes de transição muitas alunas relaxaram com como os próprios professores em se dedicarem mais nos seus alunos

- 4- Nota-se uma fraca ortografia por parte dos alunos. O que pensa estar na base dessa deficiência? R/

A falta de leituras frequentes

- 5- Há alunos com dificuldades de escrita. O que pode provocar essa deficiência?

R/

Não conhecimento das palavras e se colhar o não conhecimento da existência das letras para ortografia

- 6- Existem alunos que trocam o L por R, vice-versa. Haverá causas genéticas ou produto da escola? R/

Não diria genética nem escolar mas causas históricas e culturais ao ponto que esses erros são comuns em alguns bairros de zonas rurais porém ser por na pronúncia pode ser genética

- 7- Que intervenção devem ter os encarregados de educação para melhoria da leitura, escrita e ortografia dos seus educandos? R/

ajudar nas resoluções de tarefas
ocupar os educandos com actividades de que ajudem a melhorar a escrita e a leitura

16- A instabilidade familiar, ou seja a separação e/ou divórcio dos pais contribuíram para o surgimento das deficiências da leitura, escrita, ortografia e exercícios de cálculos? Fundamente. R/ Sim, pois é uma família desestruturada, acabando prejudicando o aprendizado da criança

17- O alcoolismo dos pais será factor da fraca aprendizagem dos filhos? R/ Sim, pois se os pais são alcoolizados perdem um controle das crianças que por sua vez acabam fazendo o que quiserem por não terem orientação

18- O desemprego dos pais afectará o processo de aprendizagem, fazendo surgir deficiências no processo de aprendizagem da leitura, escrita, ortografia e de cálculos?

R/ Nem sempre

19- A violência doméstica afectará o processo de aprendizagem das crianças?

R/ Sim, a criança que sofre violência doméstica torna-se tímida, com baixa auto-estima e com isso não desenvolve relações pessoais e torna-se pouco alerta

20- A falta de comunicação entre os pais poderá afectar o processo escolar, fazendo surgir deficiências escolares? R/ Algumas vezes

21- A nutrição das crianças afectaria o processo de aprendizagem delas e com surgimento de deficiências? R/ Com certeza, barriga vazia, cérebro imaturo.

22- Será que os filhos que nascem de gravidezes indesejadas terão afectação no processo de aprendizagem? R/ Sim, o sentimento de rejeição prejudica a criança em todos os aspectos

- 8- Que avaliação faz sobre a actividade docente - pedagógica?
 R/ É positiva, pois mantém o aluno sempre em contacto com o conteúdo escolar
- 9- Alguma vez identificou um aluno com dificuldades de leitura e escrita?
 R/ Sim, várias vezes
- 10- Se já, convocou o encarregado de educação para dar a conhecer o problema do aluno?
 R/ Sim,
- 11- Que metodologias aplica para minimizar tais dificuldades?
 R/ Fichas e ortografias
- 12- Qual foi a reacção do pai ou encarregado de educação ao saber os factores reais das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita do seu educando?
 R/ De surpresa, pois muitas pais não acompanham a formação das seus filhos
- 13- Quais são as dificuldades que mais notou em termos de aprendizagem?
 R/ Assimilação dos conteúdos
- 14- Dentre as várias disciplinas leccionadas, qual delas considera ser fundamental para o sucesso de outras?
 R/ Língua portuguesa e Matemática
- 15- Porquê?
 R/ Pois são a L.P ajuda os alunos a desenvolverem a habilidade de comunicação, e a Matemática a ter um pensamento rápido e lógico dominando essas duas, ainda são um pouco ajudadas na assimilação de outras