

# V Conferência Internacional para a Inclusão 2018

Livro de atas



# INCLUDI

Conferência Internacional  
para a Inclusão

# **Livro de Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão - 2018**

## **Ficha técnica**

### **Título**

Livro de atas da V Conferência Internacional para a Inclusão - 2018

### **Organizadores**

Carla Freire

Catarina Mangas

Jenny Sousa

### **Edição**

Politécnico de Leiria

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Observatório da Inclusão e Acessibilidade em Ação do CICS.NOVA.IPLeiria

Centro de Estudos em Educação e Inovação

### **Local**

Leiria

### **Data de publicação**

2019

### **Projeto gráfico**

Carlos Silva

### **ISBN**

978-989-8797-34-6

# **Comissão Organizadora da Conferência**

**Ana Margarida Carreira** (ESECS, Politécnico de Leiria)

**Ana Saldanha** (CICS.NOVA-iACT)

**Carla Freire** (CI&DEI, CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Catarina Mangas** (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Célia Sousa** (CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Jaime Ribeiro** (CIDTFF, ESSLei Politécnico de Leiria)

**Jenny Sousa** (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Joana Sousa** (CICS.NOVA-iACT, ESEC, IP Coimbra)

**Nuno Fragata** (CICS.NOVA-iACT, LIDA, ESAD.CR, Politécnico de Leiria)

**Olga Santos** (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Pedro Ferreira** (ESECS, Politécnico de Leiria)

# Comissão Científica da Conferência

**Ana Saldanha** (CICS.NOVA-iACT)

**Carla Lopes** (ESTG, Politécnico de Leiria)

**Carla Freire** (CI&DEI, CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Catarina Mangas** (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Célia Sousa** (CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Cláudia Martins** (Instituto Politécnico de Bragança)

**Eduardo Cardoso** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura)

**Fernando Magalhães** (CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Filipe Santos** (ESECS, Politécnico de Leiria)

**Graça Seco** (Politécnico de Leiria)

**Helena Mesquita** (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

**Henrique Gil** (AGE.COMM – Instituto Politécnico de Castelo Branco)

**Hugo Menino** (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Isabel Cuadrado Gordillo** (Universidade da Extremadura, Espanha)

**Isabel Rebelo** (ESECS, Politécnico de Leiria)

**Jaime Ribeiro** (CIDTFF, ESSLei Politécnico de Leiria)

**Jenny Sousa** (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Jorge Varela** (CICS.NOVA-iACT, Politécnico de Leiria)

**José Ramos Sanchez** (Universidad de Extremadura – Facultad de Educación)

**Josélia Neves** (Hamad Bin Khalifa University)

**Luís Barbeiro** (ESECS – Politécnico de Leiria)

**Luís Marcelino** (ESTG, Politécnico de Leiria)

**Manuela Francisco** (LE@D, Universidade Aberta e Politécnico de Leiria)

**Marco Batista** (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

**Marco Ferruzca** (Universidad Autónoma Metropolitana)

**Margarida Almeida** (Universidade de Aveiro, Digimedia – Digital Media and Interaction)

**Maria Antónia Barreto** (Politécnico de Leiria)

**Maria de São Pedro Lopes** (Politécnico de Leiria)

**Nora Cavaco** (The Nora Cavaco Institute International Center of Neuropsychology and Autism)

**Nuno Fragata** (CICS.NOVA-iACT, LIDA, ESAD.CR, Politécnico de Leiria)

**Olga Santos** (CICS.NOVA-iACT, CE&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Paula Hunt** (Disability, Education & Development – DED)

**Pedro Ferreira** (CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Regina Heidrich** (Universidade Feevale, Brasil)

**Renato Bispo** (ESAD.CR, Politécnico da Leiria)

**Rita Cadima** (Politécnico de Leiria)

**Rui Matos** (CIEQV, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Sandrina Milhano** (CI&DEI, CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Sara Mónico** (CICS.NOVA, Politécnico de Leiria, APCEP)

**Susana Monteiro** (Politécnico de Leiria, Instituto Jurídico Portucalense)

**Susana Nunes** (Politécnico de Leiria & CELGA-ILTEC (Universidade de Coimbra)

# Índice

Livro de Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão - 2018.....	ii
Ficha técnica.....	ii
Comissão Organizadora da Conferência.....	iii
Comissão Científica da Conferência.....	iv
Índice.....	vi
Nota introdutória.....	10
ProLearn4ALL   Maletas pedagógicas para TODOS.....	11
Desafios e contributos dos estudantes do Ensino Superior nas fases iniciais do projeto ProLearn4ALL.....	12
Desenhar para capacitar.....	19
Valentim Visão: incluir pela positiva.....	31
Artigos.....	43
Bragança+: projeto de implementação de acessibilidade audiovisual para pessoas cegas ou com baixa visão no centro de arte contemporânea graça morais.....	44
Comunicação em cuidados de saúde primários com pessoas com deficiência visual.....	54
Boneco inclusivo para motivar o aprendizado em Braille Inclusive doll to motivate learning in Braille.....	67
Bibliotecas digitais do governo brasileiro: um estudo sobre acessibilidade digital envolvendo pessoas com deficiência visual.....	80
Livro multissensorial: uma ferramenta de auxílio à inclusão de crianças deficientes visuais.....	93
O ensino de condução a pessoas surdas em Portugal: recursos para a inclusão.....	104
MusicSign – música, arte e Língua Gestual Portuguesa.....	120
Literatura Bilíngue: Uma proposta para a inclusão do aluno surdo.....	135

PT-UA Mobile: contributo para a inclusão do estudante no ensino superior/ PT-UA Mobile: contribution to the inclusion of students in higher education .....	148
O uso de dispositivos de Interação Cérebro-Computador e controladores de realidade virtual como Tecnologia Assistiva para pessoas com lesão medular .....	164
Pictogramas na literatura inclusiva.....	177
O livro adaptado em SPC - Um recurso com utilização de tecnologia digital.....	201
Rotinas de Vida Diária de Criança/Jovens com NEE .....	213
Interações comunicativas entre uma educadora e uma criança, abrangida pela Intervenção Precoce na Infância.....	226
Articulação Pedagógica entre o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala na promoção de uma Escola Inclusiva: Estudo de Caso. ....	237
Diseño de un artefacto tecnológico que apoye los problemas de articulación del lenguaje infantil .....	247
Pinóquio e o desejo de ser um menino de verdade .....	258
Dislexia, um conceito a apresentar a todos./ Dislexia, un concepto a presentar a todos./ Dyslexia a concept to present to all. ....	269
O processador de texto Word como ferramenta de ensino para alunos com dislexia/ Word processor as a teaching tool for students with dyslexia .....	282
Direitos culturais das pessoas com deficiência no Brasil .....	294
Diretrizes de análise para potenciar a acessibilidade em ambientes culturais de pequeno e médio porte .....	306
Viagem à Fragilândia: construção de um projeto de música na comunidadea .....	319
Acessibilidade do no Contexto da Pessoa Idosa. O Caso do Museu da Geodiversidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	332
Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência em museus: O papel do Terapeuta Ocupacional....	344
Entre o Sal e o Açúcar: O Doce através dos Sentidos .....	359

Estudos iniciais sobre a Cultura Guarani e possibilidades de inclusão social através do design .....	372
Atenção centrado na pessoa na perspectiva da e-Saúde através do design e visualização de informações .....	383
Paragens de autocarro inclusivas. Exemplos internacionais .....	394
A metodologia de análise de redes sociais na descodificação de interações sociais virtuais.....	412
A importância da comunicação intercultural na promoção da inclusão de jovens refugiados na Alemanha? .....	422
Inteligência emocional e comunicação interpessoal em pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho .....	440
A Mediação enquanto método inclusivo de resolução de conflitos.....	456
A metodologia de análise de redes sociais aplicada no diagnóstico social.....	472
O homo faber, o artífice: aproximações entre bases teóricas de racionalidade substantiva e experiências de inserção socioproductiva de mulheres na produção de artesanato .....	484
<i>Posters</i> .....	497
Instrumento de Avaliação de Competências Comunicativo-Linguísticas [0-24 Meses]: Evidências do Estudo Piloto.....	498
ProAlfa – oficinas de alfabetização de seniores para seniores .....	503
A inclusão no 1.º ciclo do ensino básico através da literatura para a infância .....	507
Aprender a ler e escrever com método multissensorial.....	508
Inclusão de pessoas com deficiência: os desafios da educação inclusiva.....	510
Inclusão no ensino superior: uma formação para jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental .....	512
Perspetivas e práticas de docentes de uma instituição do ensino superior politécnico face à inclusão de estudantes com necessidades educativas .....	515

Projeto SOU, CONSIGO E FAÇO – A inclusão profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho .....	517
Comunidade surda: apoio na integração profissional.....	519
O contributo da técnica da tecelagem na inclusão de pessoas com NEE no meio profissional - região do Algarve .....	522
Qualidade de vida, através de um lugar na comunidade .....	524
Acessibilidade dos recursos digitais produzidos e partilhados pelas Bibliotecas de Ensino Superior .....	526
A inclusão não se faz sozinha: a cooperação entre a Biblioteca da Universidade de Aveiro e a comunidade .....	528
Acessibilidade na Igreja: um estudo de caso.....	530
Perspetivas dos profissionais acerca do trabalho colaborativo interprofissional, nas UCCI .....	532
Comunicação Visual para Projeto de Acessibilidade para Turismo .....	535

## **Pinóquio e o desejo de ser um menino de verdade**

Paula Cristina Ferreira – ESECS-IPLEIRIA, CI&DEI. paula.ferreira@ipleiria.pt.

### **Resumo:**

Este artigo tem por objetivo apresentar os traválinguas enquanto recurso reeducativo e promotor de socialização para pessoas com dislexia.

Pretendemos, num contexto de reeducação de pessoas com dislexia, revelar as potencialidades da consciência linguística e, principalmente da consciência fonológica, associada à cultura ou seja evidenciar a díade língua-cultura como promotora de competência comunicativa.

Apresentamos exemplos de traválinguas que podem ser explorados considerando fonemas específicos ou determinada constituição silábica para além da exploração cultural.

Consideramos que a articulação do trabalho linguístico com o conhecimento cultural incrementa não só a motivação intrínseca do sujeito com dislexia mas também o bem estar social que lhe é tão necessário.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica; dislexia; reeducação; traválinguas.

### **Abstract:**

This text aims to present the tongue twister as a reeducational resource and promoter of social integration for people with dyslexia.

In the context of the reeducation of dyslexic people, it is our intention to reveal the potentialities of both linguistic and phonological awareness, associated with culture, i.e. evidencing the language-cultural dyad as a promoter of communicative competence.

We present examples of tongue twister that can be explored considering specific phonemes or a specific syllabic constitution in addition to cultural exploration.

We consider that the articulation of linguistic work with cultural knowledge increases the intrinsic motivation of the person with dyslexia as well as the important social well-being.

**Keywords:** phonological awareness; dyslexia; reeducation; tongue twister.

### **Pinóquio: um menino especial no mundo plural**

Consideremos a história infantil As Aventuras de Pinóquio, do italiano Carlo Collodi, publicada em 1881, para simbólica e metaforicamente abordar neste artigo a realidade das crianças e jovens disléxicos, enquanto sujeitos que se sentem diferentes e que querem ser iguais a todos os

outros, tal como Pinóquio, que tinha por objetivo de vida deixar de ser um boneco de madeira para ser um menino de verdade.

O contexto do indivíduo disléxico também tem sofrido alterações, e com os olhos postos no futuro e a imperiosa necessidade de mudança da realidade da Educação Especial em Portugal, os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, contemplados na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em 2015, e o mais recente decreto-lei sobre inclusão, n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, visam a promoção da escola inclusiva onde os alunos, “independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”, como refere a introdução do decreto indicado.

Também do recente decreto-lei, nomeadamente o Artigo n.º 3, destacamos todos os princípios orientadores da educação inclusiva, e considerando a dislexia em particular, focamo-nos no princípio da educabilidade universal que se entende como “a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo”.

Neste sentido, e de acordo com a literatura atual (Admas et alii, 2006; Yavas & Lamprecht, 2007; Ferreira, 2012; Dehaene, 2007; Sprenger-Charolles & Colé, 2006; Ferreira & Mangas, 2014) e com os avanços científicos da área, percebemos que a dislexia não impede a pessoa de ler nem impede o seu sucesso. De modo objetivo, afirmamos que a pessoa disléxica aprende a ler melhor e agiliza mais a sua leitura (decifração e compreensão) se for sujeita a um programa de reeducação/intervenção que lhe permita treinar não só as suas capacidades de leitura como as motivacionais.

A pessoa disléxica, com referenciação atempada, com intervenção, de preferência precoce e especializada, com aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula colmatará cedo grande parte das suas dificuldades de leitura e sentir-se-á parte do contexto turma. Esta recuperação dependerá sempre da atuação dos adultos (família e professores) e também da motivação intrínseca.

Efetivamente, quando a pessoa com dislexia percebe que a reeducação está a dar os seus frutos e que a recuperação das dificuldades é uma realidade, a sua autoestima promove-se e a auto-motivação, enquanto ferramenta, surge como importante para a resolução de alguns problemas. Esta motivação constitui um motor de arranque ou uma alavanca (Gamboa et alii, 2013) para o envolvimento do sujeito nas diferentes questões, conduzindo-o a sentimentos e experiências positivas e salutareas.

A propósito da motivação ponderemos de modo não exaustivo, mas esclarecedor. A motivação (intrínseca e extrínseca), em contexto escolar, tem repercussões acentuadas no sujeito na medida em que há o desejo e a necessidade de ser eficiente, de ser competente (Pedro, 2015). A primeira manifesta-se quando uma pessoa (aluno ou professor) realiza as tarefas devido a um interesse interno e uma procura de satisfação, isto é mostra-se convicta, autodeterminada e pertinaz ao atuar, visando o seu desenvolvimento e o seu sucesso; se o sujeito manifestar motivação extrínseca atua considerando uma recompensa externa ou para evitar um castigo/punição. Neste âmbito, Morais, Azevedo, & Jesus (2014) defendem que a motivação intrínseca é primordial à afirmação de características inerentes à perceção de autoeficácia, à experiência ou à persistência, o que, no contexto escolar, se reveste de enorme importância uma vez que constitui o foco de atenção e interesse.

Deste modo, o aluno disléxico atuará consoante a sua motivação mas também na escola deverá usufruir das medidas universais e das medidas seletivas, adequadas ao seu perfil de aprendizagem e visando o sucesso daquele conforme consta do decreto-lei, n.º 54, de 6 de julho de 2018. O que equivale a afirmar que os momentos de apoio à aprendizagem, especializados e técnicos, são primordiais e determinantes.

*Pinóquio teve muitas aventuras, experienciou inúmeros métodos para ser um menino de verdade.*

## **Pinóquio: desenvolve os sons da fala**

De entre as inúmeras definições e perspetivas de investigação sobre dislexia, centramos a nossa atenção na definição de dislexia apresentada pela Associação Internacional de Dislexia, desde 2002, por gerar consenso entre a comunidade, a saber:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> - consultado em 8 julho de 2018)

Desta definição sobressaem duas dimensões basilares: a importância da consciência fonológica para uma pessoa disléxica associada à inibição da decifração e da compreensão da leitura e a necessidade de intervenção com vista à promoção das competências de leitura, da literacia e do sucesso académico e social.

Vários são os autores (Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2012; Ferreira, 2012; Oliveira, 2013; Severino & Rombert, 2013; Rodrigues, 2017) que corroboram que a consciência fonológica é um instrumento essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita de qualquer criança, disléxica ou não. Neste sentido, Rombert (2013:231) sugere que se desenvolvam junto do sujeito “as rimas, ritmos (repetição de batimentos num tambor) músicas, lengalengas, poesias, adivinhas ou trava-línguas.” pois efetivam as diferentes dimensões da consciência do som e da sua articulação favorecendo, junto da criança com dificuldades, uma maior consciência e competência da constituição da sílaba, do fonema, da palavra e da palavra na frase. As dimensões da consciência fonológica (palavra, silábica, intrassilábica e fonémica) exercitam-se gradualmente das unidades maiores (sílaba) para as unidades menores (fonema) (Pedro, Oliveira, Lousada & Couto, 2014) e, nesse campo de atuação, os trava-línguas mostram-se profícuos, principalmente, na promoção da consciência fonémica.

A par dos autores referidos, outros se centraram em programas de reforço ou intervenção junto de alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, tais como Sánchez & Gordillo (2006) e Jardini (2006) e também o Ministério da Educação, através das autoras Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, defende a promoção da consciência linguística com vista à competência comunicativa, e onde a relação, recíproca e interativa, entre a

consciência fonológica e a aprendizagem da leitura devem ser objeto de exercício no contexto da Educação Pré-Escolar. Os estímulos intelectuais e culturais, ricos e frequentes, constituem uma mais valia para a promoção das diferentes competências da criança, linguísticas e não só, conforme corroboram Viana & Ribeiro (2014); Viana et al. (2017); Passaglio et al. (2015) e Asmussen, Feinstein, Martin & Chowdry (2016).

Assim sendo, pela sua constituição fonológica tão forte, os travalínguas possibilitam ao aprendente uma consciência do ponto e modo de articular os sons da fala, o que facilitará a conversão fonema-grafema aquando da aprendizagem da leitura e da escrita. Vejamos a título exemplificativo três travalínguas.

**Travalínguas 1:** O pai do Pedro prega um prego na parede do predió.

Este travalínguas, considerando o grafema sublinhado, permitirá a intervenção, o reforço do som /p/ enquanto oclusiva bilabial. No entanto este travalíngua também pode ser explorado considerando (o sombreado) a estrutura silábica complexa CCV que, em inúmeros casos de disléxicos, ocorre com inversão, i.e. CVC ou dando origem a outra sílaba, como exemplo /Pedero/ em vez de /Pedro/.

**Travalínguas 2:**

Estava uma vez um pardal pardo a parlar.

- Porque parlas tu pardal pardo?

- Eu parlo e parlarei, porque sou o pardal pardo, parlador d'el-Rei!

O Travalínguas 2, quer através das sílabas sublinhadas ou das sombreadas, permite a exploração da estrutura da sílaba CVC que, para alguns alunos disléxicos é alvo de inversão, podendo produzir, não raras vezes, palavras como /proque/ ou constituir não a produção da sílaba CVC mas CV, (à semelhança do caso anterior), acrescentando um fonema e criando naturalmente outra sílaba com outro formato silábico mais simples, como por exemplo /paredal/.

Este Travalínguas 2 também pode ter um outro foco que é o reforço da lateral alveolar /l/ em posição final de sílaba que frequentemente ocorre como o início de outra sílaba, produzindo as crianças ou jovens a palavra /pardale/.

### **Travalínguas 3:**

O doce perguntou ao doce:

- Qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce?

O doce respondeu ao doce:

- O doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.

O Travalínguas 3 possibilita, à semelhança dos anteriores, a exploração a nível da consciência fonológica, todavia, por apresentar uma estrutura narrativa com uma sequência conversacional de pequena dimensão mas com a repetição de quinze vezes da palavra /doce/ exige ao sujeito, que a pretende repetir, um determinado nível de atenção e de memória a curto prazo, características também fragilizadas na pessoa com dislexia (Serra & Estrela, 2007; Estrela, 2012).

Efetivamente, os travalínguas são de uso predominantemente oral pois não só são elementos do repositório oral dos povos como podem ser alvo de trabalho e exercícios a nível oral em contexto escolar. De um modo ou de outro, constituem o património oral do sujeito permitindo-se não só otimizar a sua competência comunicativa mas também o seu bem estar e à vontade social em situações de convívio.

No contexto em que apresentamos o recurso dos travalínguas é importante fazer uma monitorização semanal, com vista ao controlo das aprendizagens, minorando os riscos (Vaz & Martins, 2017). Este controlo pode recorrer aos mesmos travalínguas ou a outros com os mesmos casos fonológicos.

*Pinóquio de modo consciente investiu na sua evolução. Conheceu estratégias que o levaram a bom porto. Participou em sessões especiais que o ajudaram a sentir-se melhor consigo mesmo e com os outros.*

## **Pinóquio: ouve textos tradicionais**

Uma vez que a dislexia se manifesta, em muitos casos, a nível da decifração inibindo a compreensão da leitura, consideramos que os programas de reeducação deverão recorrer a instrumentos duplamente válidos, i.e. textos ou conhecimentos que sejam úteis ao contexto reeducativo que possibilitem a intervenção e a melhoria no desempenho e que, em simultâneo, permitam o bem estar social da pessoa com dislexia.

Neste sentido, os professores reeducadores, de pessoas com dislexia, podem socorrer-se de elementos culturais que possibilitarão o acesso à praxis social mais efetiva e autêntica. Consideramos que todas as línguas são portadoras e criadoras de cultura da mesma forma que todas as culturas se refletem e influenciam uma dada língua natural, o que equivale a afirmar que existe uma determinada implicação e interdependência entre língua e cultura (Ramon, 2017), dimensões estas que, em contextos escolares, devem ser promovidas e articuladas.

Do ponto de vista afetivo, emocional, as pessoas com dislexia sentem-se, com frequência, com baixa autoestima, com pouca motivação para vencer os seus obstáculos com a leitura.

Assim, os programas de reeducação devem incidir também sobre este aspeto pois a competência sociolinguística permitirá o acesso ao conhecimento e à comunicação intercultural. Entendemos que as práticas sociais, de cariz integrador e inclusivo, são de extrema relevância para indivíduos fragilizados, enfraquecidos pelas dificuldades diárias, ou seja, deve ponderar-se a inseparabilidade do binómio língua-cultura pois tal como Ramon (2017) afirma a componente cultural é basilar não só para o progresso e aperfeiçoamento da competência comunicativa como promotora da componente linguística. Condessa (2009) considera que os espaços interativos, e lúdicos, entre a criança e o meio envolvente (pessoas, espaços e objetos) constituem oportunidades de crescimento pessoal e social onde a individualidade da criança se promove.

Pelas razões apresentadas, entendemos como extremamente pertinente e premente o uso dos textos tradicionais orais, neste caso particular dos travalinguas. Os travalinguas são textos que pertencem à sabedoria popular, muitos são transmitidos via oral e têm uma função social fenomenal, aproximam gerações e promovem convívio entre amigos, o que nos deixa certos, neste

contexto, de que poderão ser não só promotor de competências linguístico-comunicativas mas também facilitadores de aceitação social, tal como se esclarece na figura 1.



Figura 1. Articulação Língua-Cultura em contexto reeducativo.

Fonte própria.

*Pinóquio consegue atingir o seu objetivo: é agora, depois da transformação, um menino de verdade, igual a todos os outros.*

## Considerações Finais

Corroborando Morais, Azevedo & Jesus (2014) as práticas de um ensino criativo, genericamente, suscitam motivação intrínseca conduzindo, quase que naturalmente, os estudantes ao sucesso e a um maior e natural empenho na sua aprendizagem. E, no contexto específico da reeducação de pessoas com dislexia, aliar língua, cultura e sucesso é desejável pois o processo reeducativo é não só moroso, como exigente porque é criativo e sensível pois reveste-se de possibilidades de sucesso.

Neste sentido, os travalínguas surgem como uma metodologia essencialmente de cariz audiolinguístico, fonológico, mas que aliada ao saber cultural promove a díade língua-cultura. O sujeito adquire, otimiza e promove o seu património linguístico, o seu conhecimento metalinguístico e a sua competência comunicativa facilitadora de qualquer praxis social.

Os travalínguas, enquanto instrumentos reeducativos da dislexia, promovem a associação de sons a palavras, a automatização da decifração, o acesso ao léxico e o treino sintático-semântico atra-

vés da exploração do texto e do conhecimento explícito da língua. Desta forma para além do objetivo maior ser o da intervenção/reeducação, atingimos um outro objetivo igualmente importante que é o pensamento crítico e literário do sujeito.

## **Referências bibliográficas**

- Adams, M. et al. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Asmussen, K., Feinstein, L., Martin, J., & Chowdry, H. (15 de novembro de 2018). *Foundations for life: what works to support parent child interaction in the early years*. Obtido de Early Intervention Foundation: [www.eif.org.uk](http://www.eif.org.uk).
- Condessa, I. (2009). (Re) Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 115-128.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Escola Inclusiva*, publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. *Currículo à luz do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Estrela, M. (2012). *A interrelação: Dislexia e a Formação de Professores*. Edimarta.
- Ferreira, P. (2012). *Método Fonografema – um percurso literário para a aprendizagem da lectoescrita. A dislexia em Tese*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 10-27.
- Freitas, M. et al. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. MEC-DGE.
- Freitas, M. et al. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras*. Edições Colibri. *Cadernos de Língua Portuguesa*, n.º 5.
- Gamboa, V. et al. (2013). *Validação da versão portuguesa da situational motivation scale (sims) em contextos académicos*. in, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 4967-4981.
- Jardini, R. (2006). *Método das Boquinhas. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e da escrita*. Casa do Psicólogo.
- Yavas, H. & Lamprecht, R. (2007). *Avaliação fonológica da criança. Reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Morais, M. F.M., Azevedo, I., & Jesus, S. (2014). *Competências criativas e motivação para a aprendizagem: Realidades distintas em adolescentes?* *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 87-99.

- Oliveira, A. (2013). Manipulativos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com cinco anos - um estudo de caso com o interface TOK. Dissertação de Mestrado da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/28689>. Consultado a 5 de julho de 2018.
- Passaglio, N.J., Souza, M.A., Souza, V.C., Scople, R.R., & Lemos, S.A. (jul-ago de 2015). Perfil fonológico e lexical: interrelação com factores ambientais. *Revista CEFAC*, 17(4), pp. 1017-1078.
- Pedro, C., Oliveira, T., Lousada, M., & Couto, P.S. (2014). Estudo sobre a intervenção em crianças falantes do português Europeu com atraso fonológico. *Delta*, 30(1), pp.61-93.
- Pedro, A. (2015). Motivação intrínseca no processo de ensino/aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/11024>. Consultado a 13 de novembro de 2018.
- Ramon, M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. <http://hdl.handle.net/1822/53923> consultado em 6 de julho de 2018.
- Rodrigues, T. (2017). Promoção de competências de linguagem em crianças com 5-6 anos de idade, sem perturbação da linguagem. Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Rombert, J. (2013). O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita. A esfera dos livros.
- Sánchez, J. & Gordillo, I. (2006). Programa de Refuerzo de conocimiento fonológico. Editorial EOS.
- Serra, H.; Estrela, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*. N.º 5 p.93-115.
- Severino, A. & Rombert, J. (2013). Método DOLF (desenvolvimento oral, linguístico e fonológico). Uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita. *Papa-Letras*.
- Silva et al. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. MEC/DGE.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- Vaz, P. & Martins, A. (2017). Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2586> consultado em 6 de julho de 2018.

Viana, F.L., & Ribeiro, I. (2014). Falar, ler e escrever – propostas integradoras para jardim de infância. Carnaxide: Santillana.

Viana, F. L., Ribeiro, I, & Barrera, S.D. (2017). DECOLE: Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso.