

Orientação

Agradecimentos

Ensinar a ler é, de facto, uma aventura pessoal, mas é também um dom que se deve partilhar para que as nossas crianças, especiais ou não, possam viajar num mundo imaginário e, ao mesmo tempo, terem a possibilidade de serem cidadãos de plenos direitos. Este trabalho nasce da vontade de ensinar e foi marcado pela presença de todos quanto contribuíram para que este percurso fosse menos árduo e difícil. A todos eles a minha profunda gratidão.

No entanto, não posso deixar de mencionar algumas pelo apoio especial e permanente que me prestaram ao longo deste trabalho.

Uma referência muito especial à Prof^a Doutora Cidália Ferreira Alves, pelo privilégio que me concedeu ao orientar a presente dissertação e pela sua constante persistência, incentivo e paciência para comigo.

À “Matilde, “ pela sua vontade de aprender e pela sua persistência.

À minha amiga Helena e por toda a colaboração e cooperação ao longo deste trabalho.

Aos meus pais e afilhado Miguel, por todo o carinho, compreensão e incentivo prestado.

Às minhas amigas Joana, Fernanda, Tatina e Liliana, por estarem sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida e pela constante motivação para finalizar este trabalho.

À família, pela amizade.

Ao Joaquim, a quem dedico este meu trabalho, por todo o carinho, pela compreensão das ausências em certos momentos, pela ajuda, persistência e tolerância, sem as quais este trabalho não teria um fim.

A todos, o meu bem-haja e muito obrigada!

Índice

Resumo	5
Abstract.....	7
INTRODUÇÃO.....	6
Parte A – Enquadramento teórico.....	8
1. LEITURA E ESCRITA.....	8
1.1. Leitura	10
1.2. Escrita.....	13
2. MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA	16
2.1. Métodos Ascendentes	17
2.2.Métodos descendentes	19
2.3.Métodos Mistos	21
Parte B – Estudo de Caso	23
1.CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS.....	23
1.1 Método.....	24
1.2 Participante	28
2. AVALIAÇÃO PRÉVIA	36
3. INTERVENÇÃO	39
4. AVALIAÇÕES INTERCALARES	43
5. REFLEXÃO E AVALIAÇÃO FINAL	44
6. CONCLUSÃO	46

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
WEBGRAFIA	52
Anexos 1 – Iniciação do método.....	54
Anexos 2 – Junção de duas sílabas-formação de pseudo-palavras.....	55
Anexos 3 – Continuação do método com a consoante “t”	56
Anexos 4 – Fichas de trabalho para férias.....	57
Anexos 5- Junção de duas sílabas diferentes – formação de pseudo-palavras	67
Anexos 6- Junção de três sílabas diferentes – formação de pseudo-palavras e palavras.....	68
Anexos 7- continuação do método com a consoante “m”	69
Anexos 8- Fichas de trabalho para as férias	70
Anexos 9- Ditado de pseudo-palavras (cv) (cvcv) (vcv) (cvcvcv)	75

Índice de Quadros

Quadro 1 - Identificação da Aluna	29
Quadro 2-Desempenho da aluna.....	34

Índice de Siglas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CEI – Currículo Específico Individual

PEI – Programa Educativo Individual

EE – Educação Especial

CV – Consoante Vogal

Resumo

O tema central da nossa investigação prende-se com o processo de aquisição da leitura e escrita em crianças com Necessidades Educativas Especiais, tomando como essencial este processo para a integração e inclusão destas crianças numa sociedade plena de direitos e onde o registo escrito é dominante. Faremos um enquadramento teórico dos diferentes métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita existente. Pretendemos verificar qual o mais adequado às especificidades destas crianças. Distinguiremos o Método de Leitura e Escrita da aprendizagem da leitura e escrita através da junção em contexto de leitura direta fonema grafema.

Palavras-chave:

Leitura, Escrita, Iniciação à Leitura e Escrita

Abstract

The central theme of our research relates to the acquisition of reading and writing in children with Special Educational Needs taking this process as essential to the integration and inclusion of these children in a full rights society and where the written record is dominant. We will design a theoretical framework of different methods of teaching and learning of reading and writing. We intend to find what best suits the specific characteristics of these children. We will distinguish the of reading and writing method the teaching of reading and writing across the junction in the context of direct reading phoneme grapheme.

Keywords:

Reading, Writing, Introduction to Reading and Writing

INTRODUÇÃO

Ler é uma aventura pessoal.

Ensinar a ler também o é.

(Troncoso e del Cerro, 2004, p.15)

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos grandes desafios com que os professores se debatem desde sempre e apresenta-se como um dos fatores essenciais à integração e inclusão na nossa sociedade, que é dominada pelo registo escrito. É neste âmbito que a escola se deve apresentar como uma entidade essencial, não só de transmissão de saberes, mas, também, como motor de integração e de inclusão. Esta procura reveste-se de especial importância quando trabalhamos com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). É por demais confirmado que a aquisição da competência da leitura é proporcionadora e facilitadora de novas aprendizagens. Para os alunos com NEE isto é igualmente verdadeiro e de extrema consideração.

O nosso projeto tem por base o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com NEE, visa promover o desenvolvimento e a autonomia destas crianças neste complicado processo.

Antigamente, o acesso à leitura era sempre negado às crianças com NEE. Hoje sabemos que a maioria destas crianças podem e devem aprender a ler para se sentirem cidadãos de pleno direito. Para que isto aconteça, é essencial implementar atividades que desenvolvam este processo e, para tal, é necessário que todos agentes educativos, especialmente os professores de Educação Especial, tenham uma formação contínua e atualizada, sobretudo no que respeita aos diferentes métodos de ensino e aprendizagem da leitura. O conhecimento dos vários métodos de leitura e escrita poderá facilitar a

aplicação do método mais eficaz para cada criança sem nunca esquecer a sua problemática e as suas características individuais.

Por conseguinte, o nosso projeto será constituído por duas partes sendo elas parte A e a parte B:

Parte A debruçar-se-á sobre, os diferentes métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Na parte B, recorreremos a um estudo de caso singular que é o método de investigação que constatamos que era o mais adequado aos nossos interesses. Para auxiliar na compreensão da nossa linha de pensamento explanaremos os procedimentos metodológicos levados a cabo.

A execução deste projeto resulta de experiências prévias neste contexto e vai ao encontro de interesses pessoais. O objetivo máximo a ambicionar deverá ser que estas crianças acompanhem a evolução daquelas que não têm NEE, seja esta evolução de ordem comportamental ou pedagógica.

Há que salientar que o nome próprio Matilde foi selecionado com o intuito de proteger a identidade da criança.

Parte A – Enquadramento teórico

Iniciamos o nosso trabalho apresentado um pequeno enquadramento teórico sobre a leitura e escrita e os diferentes métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

1. LEITURA E ESCRITA

A linguagem é “o sistema de representação, expressão e comunicação entre os seres humanos” (Rebelo,1993, p.19) e pode apresentar-se em diversas formas: a forma verbal ou falada e a forma escrita, sendo estas consideradas as mais essenciais. A linguagem falada é a que utiliza sons e palavras articuladas, capazes de serem ouvidas. A linguagem escrita, também referida como gráfica, é a que aplica letras como sinais combinados, representativos dos sons da língua.

A aprendizagem da leitura e da escrita é dos principais desafios que a criança enfrenta no princípio da sua escolaridade. Tal como refere Rebelo (1993, p.18), “a leitura e a escrita são consideradas partes integrantes do sistema geral da linguagem que os humanos adquirem”.

Esses desafios são problemáticos para alguns alunos e, por vezes, estão na origem de retenções escolares, sendo até referenciados devido às graves dificuldades que apresentam ao nível da leitura e da escrita. Tal como Viana (2002, p.17), menciona: “as dificuldades que muitas crianças apresentam no acesso ou no domínio da leitura constituem as principais preocupações para psicólogos que trabalham no âmbito escolar”. Vellutino & Scanlon (1987) defendem que o problema da leitura poderia ser resolvido facilmente se as crianças antes de entrarem no ensino formal aprendessem as letras. Este conhecimento poderá ser construído através das familiaridades com o

material impresso e com a ajuda dos adultos. Adams (1994) apontou algumas justificações para o facto da proximidade com as letras ser um forte fator na execução de uma melhor leitura. Esta autora defende ainda que, como o nome das letras está relativamente próximo dos seus sons, um conhecimento seguro do nome das mesmas deverá facilitar a aprendizagem do som; a autora conclui dizendo que a capacidade de nomear letras o mais rápido possível irá refletir uma boa capacidade para nomear o que lhe é apresentado visualmente.

O processo de aprendizagem da leitura requer uma multiplicidade de competências. Por exemplo, para aprender a ler, a criança deve compreender que a linguagem é constituída por palavras e que estas se decompõem em unidades mais pequenas; deve ainda perceber a funcionalidade da sintaxe e das regras da gramática; e, por último, é igualmente conveniente que perceba a utilidade e finalidade da competência leitora. Tal como defende Sim-Sim (2002, p.5), “o leitor é a peça basilar da leitura”.

O domínio da linguagem escrita marca o acesso a uma técnica que não tem limites de aplicação e a sua aprendizagem constitui um facto importante à entrada da criança na sociedade dos letrados. As crianças crescem numa cultura onde a escrita existe.

A aquisição das competências de leitura e escrita são essenciais para todo o percurso de aprendizagem do aluno. A escola dá uma grande relevância ao ensino das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita. O domínio da aptidão de ler e escrever é basilar na escola, porque é o melhor ou pior domínio dessa capacidade que vai determinar o uso que se irá fazer da capacidade de ler e escrever. A escrita e leitura constituem o oposto uma da outra, como as duas faces de uma moeda. Para ler temos de transformar os fonemas em sons, para escrever transformamos os sons em fonemas.

Apesar da aprendizagem formal se iniciar no ensino básico, é já na educação pré-escolar que os alunos são confrontados e refletem sobre a escrita presente no seu meio ambiente, desenvolvendo conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa. Esta ideia da

iniciação à literacia se dar antes da sua aprendizagem formal é igualmente afirmada por Teale & Sulzby (1992), Goodman (1984) e Sim – Sim (2002). Viana (2002, p.12) concordou com estes autores quando afirmou que “a aprendizagem da leitura e escrita era uma construção, construção essa que tinha início muito antes da entrada das crianças no 1º ciclo do Ensino Básico”. Calfee (1977), Hohn & Ehri (1983) e citados por Viana (2002, p.72) defendem que o “conhecimento do alfabeto por parte da criança pré leitora é o melhor preditor isolado do desempenho posterior da leitura”.

Tal como é explicado no programa de ensino básico (2009), as crianças, ao iniciarem o seu ensino formal, já fizeram diversas e importantes descobertas sobre a linguagem escrita, descobertas essas que poderão predispor para o êxito do aluno na sua aprendizagem e fornecer-lhe a segurança necessária para o seu desempenho escolar. Numa sociedade que comunica pela escrita compreende-se que os percursos da sua aprendizagem se trilhem desde cedo e que continuem num percurso formalizado pelo currículo oferecido pela educação.

O processo formal e intencional do seu ensino e aprendizagem pode usar de técnicas e estratégias diversificadas como iremos observar no ponto dois. Todavia iremos agora detalhar as noções de leitura e de escrita.

1.1. Leitura

Quando se pergunta o que é ler surgem diversas respostas, umas aparentemente mais complexas que outras, associadas aos variados processos biológicos, psicológicos e sociais que apresenta a conduta humana no ato da aprendizagem da leitura.

Na perspetiva de Sim-Sim, as definições de leitura não devem ser consideradas independentes da função que a leitura tem atualmente ao nível individual e social do aluno. A mesma autora (2002, p.9) defende que “no

passado, ler e escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de ação, hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo”. Desta forma, o ensino e a aprendizagem da leitura não se devem limitar a amplificar capacidades, mas sim em tornar o aluno apto a, no futuro, a funcionar adequadamente como um cidadão. Neste seguimento de ideias, Toffler (1972, pp.335,336) defende que “a tecnologia do futuro requer, não milhões de homens letrados, prontos a trabalharem em unísono, em tarefas repetitivas, nem a obedecer cegamente a ordens, mas homens que possam formular juízos críticos, que possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas”.

A leitura, segundo Piaget (1945, 1956, 1966), impõe diversas competências cognitivas que vão surgir do processo de transição desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas. A leitura é utilizada para adquirir novos domínios e para aperfeiçoar o conhecimento da língua.

Para autores como Lerroy-Boussion (1968, pp.3,4), ler é agregar processos gráficos a símbolos do discurso “é reconstruir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem”. Na mesma linha de pensamento, Harris & Hodges (1983, p.264) afirmam que “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual”. Podemos, então afirmar que a descodificação é fundamental e que se não for devidamente realizada poderá não haver um desenvolvimento correto da leitura a níveis posteriores.

Noutra perspectiva de pensamento, Carrol (1964), Mezeix & Vistoroky (1971), defendem que o processo de ler compreende a perceção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes faladas, ou seja, para estes autores ler é identificar símbolos escritos, fazendo-os corresponder a palavras com sentido.

Para outros autores Goodman, 1968; Charmeux, 1975 e Smith, 1978, o leitor deve ter um papel ativo e não deve ter uma referência à transformação

da mensagem escrita em oral. Tal como para Sim-Sim (2002, p.12), “a leitura é a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração”. Nesta sentido a linha de pensamento, Goodman (1968) defendia que via a leitura como método essencialmente psicolinguístico, no qual deveria haver uma interpelação entre o pensamento e a linguagem.

Thonrike (1972) e Perron – Borelli (1970) veem o ato de ler como uma atividade que vai permitir chegar ao verdadeiro sentido do texto escrito e também como um ato de pensamento e julgamento pessoal. Já Alder (1940) considera que ler é apreender, então ler é raciocinar. Por outro lado, Waples (1940) vê a leitura como um procedimento de socialização, porque relaciona o leitor com o meio que o rodeia, o que vai condicionar esta relação.

Outros autores (Sim-Sim, 2002, p.28; Spache & Spache, 1997) definem a leitura como “uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente”. Estes têm uma opinião englobante, pois consideram o processo de leitura como algo multifacetado e multidimensional. A leitura como um procedimento multifacetado que pode ser descrito em variados períodos de desenvolvimento.

Num primeiro estágio o aluno pode estar preocupado em diferenciar o que é o fonema e mais tarde preocupar-se com algo mais complexo que poderá ser alcançar uma leitura crítica. Viana (2002, p.13) defende então que “a leitura é um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança”.

Em suma, podemos afirmar que existem dois elementos comuns sobre o ato de ler. Por um lado vemos a leitura como uma descodificação de símbolos gráficos, de fonemas, ou seja, trata-se de uma técnica de decifração. Por outro lado, entendemos a leitura como algo mais abrangente e integrador. Sendo o principal objetivo retirar o sentido do que está impresso, ler é compreender, julgar, apreciar e criar.

Na nossa opinião ler permitirá aos alunos apoiar a construção de competências facilitadoras da aprendizagem. Sendo este um importante processo não chega ler para o aluno, devendo-se ler com o aluno, utilizando um vocabulário e materiais que sejam motivadores e desafiadores.

1.2. Escrita

A escrita usa sinais gráficos convencionais para representar formas linguísticas, tal como refere Rebelo (1993, p.43) quando afirma que “ escrever é por ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua”.

No início da aquisição da escrita, há influências de diversos fatores, designadamente os progressos na motricidade fina, a capacidade de atenção e de discriminação visual e auditiva, e os avanços na compreensão da relação entre grafismo e linguagem. A motricidade fina tem um papel essencial na autonomização das letras e palavras como formas gráficas. As crianças que entram para a escola, principalmente as que não tiveram prática no manusear do lápis, poderão ter uma coordenação visuo-motora que poderá não estar devidamente desenvolvida, o que leva a dificuldades na execução correta do desenho das letras. Trata-se de um movimento que é novo para a criança, mas que lhe é exigido, o que leva a que tenha de o aprender.

Aprender a escrever, no sentido exato da execução motora da escrita, não é muito diferente de aprender qualquer outra capacidade que envolva uma execução motora. A sequencialidade da ordem esquerda-direita é particularmente importante na nossa escrita. Trata-se, também, de algo que a criança tem de apreender. A distinção esquerda/direita e antes/depois são cruciais para a escrita tendo a criança de tomar consciência desta distinção. Se não o fizer, tomará como equivalentes imagens em espelho ou fará inversões sem se dar conta que o faz.

Com a entrada na escola, a criança aprende que há duas classes bem diferentes de grafismos: o desenho e a escrita. As Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997, p.69) referem que “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” e começam a tentar imitar a escrita. A diferença entre o grafismo e um desenho e o grafismo e a escrita é algo que vai sendo alcançado progressivamente, através das experiências escolares em que o traço se automatiza progressivamente das formas concretas de figuras e objetos, passando a assumir formas arbitrárias que se associam a palavras e a sons.

No parecer de Mata, (2008) e saindo um pouco do âmbito estritamente motor da escrita, as crianças que desde cedo contactam com a utilização da linguagem escrita, e porque vêem outros a ler e a escrever, vão interiorizando o que é a leitura e a escrita e vão desenvolvendo capacidades e a vontade para participarem em acontecimentos neste âmbito. Por conseguinte, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo, descobrindo assim progressivamente quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada. Neste processo é essencial a participação e apoio dos adultos que lhe são próximos e dos próprios colegas. A família é de longe o mais natural e eficaz contexto de desenvolvimento da criança a todos os níveis. O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita está também associada a práticas de leitura e escrita conjunta de livros e a visitas a bibliotecas. A diversidade de material impresso que está à disposição das crianças também depende da família e da comunidade em que está integrada. A leitura de uma história por parte dos pais, a consulta de uma revista ou até a leitura de uma receita de culinária são atividades que vão ajudar a criança a ganhar consciência sobre a escrita e a leitura. Tal como defendem Teale & Sulzby (1992), citados por Viana, (2002, p.73) “interagindo socialmente com adultos em situações de leitura e de escrita, as crianças aprendem a língua escrita”.

As crianças que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir eventuais benefícios que dela se possam tirar, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

A mestria na escrita não é automática nem imediata. Quando as dificuldades em escrever corretamente ficam aquém do esperado de acordo com a idade e a escolaridade da criança, poder-se-á afirmar que a criança poderá ter um atraso ou uma perturbação na escrita. Tem um atraso quando as dificuldades de escrita têm uma origem não linguística. Por exemplo, um meio sociocultural desfavorecido pode estar associado a um vocabulário mais limitado que se reflete no desempenho ortográfico. Badian (1990), citado por Viana (2002, p.54), refere que “a história familiar de dificuldades de aprendizagem está fortemente relacionada com o desempenho em leitura e na escrita”. Viana (2002,p.54), refere ainda que “se deverá prestar a atenção redobrada ao aprendiz de leitor e de escritor que obtém resultados frágeis nas provas consideradas preditoras e que concomitantemente, apresenta outros fatores de risco, como por exemplo problemas de articulação, história familiar de dificuldades de aprendizagem”.

É reconhecido que os alunos se vão apercebendo de características particulares do código escrito através dos modelos de escrita com que se vão deparando no seu dia-a-dia e das oportunidades que lhes são dadas de utilizarem a escrita. Neste sentido, a criança começa progressivamente a compreender que a escrita tem particularidades e combinações próprias que são diferentes de outros códigos (icónico ou numérico). É por isso, pertinente que nos debrucemos sobre os diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita.

2. MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA

No entender de Sim – Sim (2009), o ensino da leitura e da escrita encontra-se associado à frequência escolar e a entrada na escola é vista pelas crianças como um passo mágico que lhes vai permitir lerem sozinhas. Para uma leitura e escrita competentes são vários os caminhos que se podem trilhar.

Na perspectiva de Sim-Sim (2009), a aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral. Requer por isto um ensino explícito consistente e sistematizado por parte de quem ensina. A leitura e a escrita são dois processos interligados e devem ser trabalhados de forma global para garantir o significado. Segundo Ferreiro (2001, p.162), aprender a ler e a escrever “não é apenas uma questão técnica (...) aprender a ler e a escrever é muito mais que isto: é construir um novo objeto conceptual a língua escrita e entrar em outro tipo de intercâmbios linguísticos e culturais”.

Há muito que os professores e responsáveis pela educação do aluno se debruçam sobre a questão de saber qual o melhor método a aplicar para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, não só devido à complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita por um lado, mas por outro, devido à importância no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social do aluno.

Segundo Cavalcante & Freitas (2008,p.27), os métodos de leitura e de escrita designam-se como “modelos de leitura e escrita entendidos como tentativas de explicação dos processos cognitivos e linguísticos que ocorrem quando o indivíduo realiza o ato de ler e escrever”. Ou seja, quando um professor recorre a um determinado método, consciente ou inconscientemente, adota uma determinada visão sobre a aprendizagem do processo de leitura e escrita com o objetivo consciente de tornar eficaz a sua intervenção pedagógica.

Inicialmente, entendia-se que ler era algo essencialmente perceptivo e que se apoiava na análise auditiva e visual, sendo o desenvolvimento sensório-motor do aluno fundamental para a sua aprendizagem. A partir dos anos 70, o conhecimento centrou-se na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na atividade de ler. Os modelos de leitura até então existentes eram fortemente influenciados pelas teorias comportamentalistas, enquanto os novos modelos sofriam a influência da psicologia cognitiva. Vejamos alguns dos métodos que têm povoado as estratégias pedagógicas das nossas escolas no que ao ensinar a ler e a escrever se refere.

Autores como Rumelhart (1977), Adams & Starr (1982), Downing et al. (1982) & Ellis (1989) citados por Martins (2000), afirmam que os modelos de leitura podem ser agrupados em modelos ascendentes, descendentes e modelos interativos ou mistos. Os modelos ascendentes estão ligados aos métodos sintéticos ou fonéticos, enquanto os descendentes estão ligados aos métodos analíticos ou globais. Também autores como Cavalcante & Freitas (2008) e Martins (2000) afirmam que são essencialmente dois os modelos de explicação do processamento mental e linguístico que ocorre no leitor. O primeiro chamado modelo ascendente, *bottom-up* ou *data driver processing*, está associado aos métodos sintéticos. O segundo modelo é conhecido por modelo descendente, *top-down* ou *information processing* estando interligado aos modelos analíticos ou globais. Nos modelos mistos observa-se interação entre os dois modelos anteriores.

2.1. Métodos Ascendentes

No modelo ascendente, o aluno parte sempre dos elementos como a letra, a sílaba ou a palavra para, depois de examinada a informação, a integrar na totalidade que é a palavra ou a frase, só depois chegando ao significado e à compreensão daquilo que leu. É, pois, um modelo microestrutural que

valoriza mais os aspetos morfossintáticos da aprendizagem da leitura do que os semânticos.

Este modelo está bem presente nos métodos sintéticos da aprendizagem da leitura e escrita que começa sempre de um elemento como a letra, palavra ou sílaba, para um todo palavra ou frase. Segundo Pereira (2009) o método sintético reflete na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, consiste em ir das partes ao todo. Ainda segundo o mesmo autor, este método salienta o aspeto da compreensão, das funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura.

O mais antigo destes métodos data de 1539 que é o método alfabético da Cartilha de Aprender a Ler de João de Barros; De acordo com o mesmo, aprende-se primeiro as letras do alfabeto, de seguida vão formar-se sílabas e de seguida com as sílabas vão-se formar as palavras. Quando o aluno conseguir ler e escrever bem as palavras é que se deve passar para a leitura de frases curtas e começar cada vez mais a complexá-las, até se chegar à leitura integral de um texto. O método gestual de Borel-Maisonny e o método mímico-gestual de Lémaire (Citoler, 1997) são, igualmente, de base fonética e associam cada fonema ao som correspondente através de gestos.

Ainda integrado nos métodos sintéticos, temos o método fónico Citoler, (1997, p.128) “termo que, é semelhante a fonológico, fonético ou morfofonético”, bem como o método de soletração, do séc. XVI, da autoria de Valentim Ickelsamer, dando ênfase ao ensino dos sons das letras, começando pela associação simples entre os fonemas e os grafemas para as correspondências cada vez mais complexas, até chegar a múltiplas combinações que vão permitir ler qualquer palavra, não sendo necessário o conhecimento do nome das letras, mas sim o som que lhes é atribuído. Na mesma perspetiva, encontramos o método fonético de silabação ou método silábico, que difere do método fónico ou de soletração, pois este vai tomar como ponto de partida para chegar à palavra a sílaba e não a letra.

O método silábico surge da dificuldade de isolar os sons de algumas consoantes. Este método parte do estudo das sílabas, o que favorece a

pronúncia das consoantes ao apoiar-se numa base vocálica. Só após esta fase é que se passa ao estudo das palavras e das frases.

Os modelos de Gough (1972) e de LaBerge & Samuels (1974), referidos por Martins (2000, p.28) e Viana (2002,p.27) são, também, exemplificativos do modelo ascendente. Estes consideram que a leitura “implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido) ”. Estes autores consideram que quando o leitor se depara com um texto, este identificará primeiramente as letras, que seriam seguidamente combinadas em sílabas e, após reunidas, resultariam em palavras que se juntariam em frases. Esta ideia advém do facto de se considerar que a linguagem escrita “não é senão a codificação da linguagem oral, e de que a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral” (Ibidem).

2.2.Métodos descendentes

Os métodos analíticos, ou descendentes, em oposição ao método sintético, partem das estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) e, com base em análises sucessivas, chegam aos grafemas e aos fonemas. Goodman & Gollasch, (1980,p.10) e Martins, (2000,p.32) afirmam, respetivamente, que estes modelos “consideram que os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler e baseiam-se na ideia de que ler consiste em “construir a significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e de esforço possíveis, utilizando seletivamente o menor número de índices possível e os índices mais produtivos para construir a significação”.

A aplicação deste método remonta aos séculos XVIII e XIX e é Décloy quem dá o impulso definitivo ao denominá-lo de método de leitura ideográfico. Este método parte do todo para a parte, do conhecido para o desconhecido,

baseando-se no interesse, na globalização e na percepção visual, não fazendo referência a princípios de tipo linguístico.

O modelo descendente tem um cariz macroestrutural. Os defensores deste modelo consideram que ocorre primeiramente a atribuição do significado ao texto a partir do conhecimento do mundo que o leitor tem e só depois é que passa à análise da palavra. O primeiro a referir-se ao modelo descendente foi Goodman em 1987, tal como citado por Cavalcante e Freitas, (2008, p.29), revolucionando as concepções mecanicistas e associacionistas da leitura. Defendendo que o aluno leitor é um construtor e reconstrutor de significados, Goodman (1967) citado por Viana, (2002, p.87) considerou que “ a busca do significado é a característica mais importante da leitura e é no ciclo semântico que tudo adquire o seu valor”. Este autor insistia mais na compreensão do sentido do que no conhecimento gráfico e fonológico. Goodman considera ainda que “o leitor, utilizando os seus conhecimentos prévios (...) faria antecipações que se limitaria a confirmar através de índices do texto escrito.” E o mesmo autor (1967) sustenta ainda que “a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) é do ponto de vista perceptivo o mecanismo mais importante de acesso ao sentido” (Viana, 2002, p.83). Assim, a este modelo” atribui-se o nome de global porque parte do todo” (Rafael, 2009, p.135).

O método criado por Nicolas Adam no século XVIII defende que se a criança aprende a falar de modo global, porque não aprender de modo global a ler e a escrever para que as palavras adotem um significado ligado à sua experiência. Nicolas Adam propôs aos professores que partissem de uma história ou pequeno texto para depois a decomporem em partes cada vez mais pequenas até chegarem às frases e palavras. Um dos exemplos mais conhecidos deste método global é o Método das 28 palavras, que é usado no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Método que será porventura o mais conhecido e parte da palavra entendida como um todo para depois descer à análise dos seus elementos. Uma das vantagens mais significativas da sua implementação prende-se com a predisposição da criança para reter o

global que é tomado em consideração. Assim, baseia-se em 28 palavras-tipo. Primeiramente, apresentam-se cinco palavras-tipo que são seguidamente analisadas e decompostas. A partir destas, surgem novas palavras. As restantes são apresentadas já decompostas em sílabas, permitindo, deste modo, a formação global de frases e textos. Em conclusão, considera-se que “Os métodos globais atribuem maior ênfase à compreensão. A leitura é considerada como um processo de identificação global de frases e palavras” (Rafael, 2009, p.135).

2.3.Métodos Mistos

A implementação dos métodos acima mencionados, sejam eles ascendentes ou descendentes, não ficou a salvo de críticas contundentes por parte dos profissionais da educação. Consequentemente, os modelos interativos ou mistos defendidos por autores como Rumelhart (1977) e Stanovich (1980), citados em Martins, (2000,p.35) sustentam que “o leitor utiliza, simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes”. Os seus defensores referem que para que o leitor compreenda um texto tem de deter conhecimentos sobre o tema nele tratado, bem como dominar o código linguístico, para deste modo compreender os conhecimentos que o autor do texto pretendia transmitir. Portanto, o ato de ler seria para Martins, (2000,p.35) “o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação”.

Chall (1983) fez uma revisão aos dois métodos de aprendizagem da leitura (global e fónico) e concluiu que as crianças ensinadas pelo método global teriam mais cedo a capacidade de ter uma compreensão da leitura silenciosa com fluência e com expressividade; em contrapartida, as crianças que foram

ensinadas através do método fónico apresentavam mais rapidamente avanços no reconhecimento das palavras.

Começa-se, por tal, a pensar que o método ideal de leitura e escrita não poderia ser apenas sintético ou analítico, sendo mais pedagógica a utilização de métodos mistos. Atualmente, a maioria dos professores recorre aos chamados métodos mistos na aprendizagem da leitura e da escrita: o analítico-sintético (começar pelo global, com uma história, para depois descer em análise para a palavra, sílaba e letra) ou o sintético-analítico (partir da letra para a sílaba, desta para a palavra e depois para a frase). Esta ideia vem ao encontro de Chall (1983) que refere que em complemento de uma leitura significativa, há uma necessidade de uma instrução fonética explícita e sistemática. Ainda nesta linha de pensamento, Viana (2002, p.94) afirma ainda que “há uma forte correlação entre o conhecimento das letras e a discriminação fonética e o desempenho da leitura”.

Os conflitos originados na aplicação dos diversos métodos do ensino da leitura e da escrita tiveram o mérito de abrir uma discussão que beneficia todo o tipo de alunos, pois havendo mais métodos disponíveis maior é a sua flexibilidade e possibilidade de serem mais ajustados às necessidades e ou potencialidades de cada aluno.

Parte B – Estudo de Caso

De seguida e para auxiliar num melhor entendimento da nossa linha de pensamento elucidaremos os procedimentos metodológicos levados a cabo.

1.CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS

Para Quivy & Campenhoudt (1998, p.31), uma investigação é “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento”.

Como poderemos ultrapassar as dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita numa aluna com Necessidades Intensivas de Suporte no que se refere à atividade de leitura e de escrita? Como podemos ensinar a técnica da leitura e da escrita a uma aluna com a medida educativa de CEI (Currículo Específico Individual)? Concretamente pretendeu-se ensinar a técnica referente ao contexto leitor de correspondência direta fonema - grafema, ainda sem envolvimento dos casos especiais de leitura escrita. Dito de outro modo, pretendeu-se testar uma estratégia de intervenção para o ensino e aprendizagem da técnica da leitura e da escrita, em contexto de leitura direta fonema - grafema.

Esta questão surgiu-nos como pertinente após trabalho recente com uma aluna de 14 anos que apresentava graves limitações ao nível da leitura e da escrita.

A escolha da aluna para o desenvolvimento deste projeto surgiu porque a Matilde se enquadra nesta problemática e, após avaliação efetuada pela docente de Educação Especial, revelou grandes dificuldades na aquisição e no desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

A aluna reconhecia, apenas, globalmente algumas palavras simples, como o seu primeiro nome ou as palavras mãe, menino ou bola, entre outras. Fazia

identificação grafema/fonema de todas as letras do alfabeto, não conseguindo, no entanto, fazer a análise nem a síntese fonológica de palavras e sílabas, mesmo as sílabas mais simples em formato CV (consoante, vogal). Relativamente à escrita, a Matilde apenas copia pequenas frases com modelo, não sendo capaz de fazer a escrita autónoma de palavras, mesmo quando estas são simples.

As dificuldades apresentadas pela aluna levaram-nos a pensar em estratégias de intervenção, tomando em consideração fatores como a idade e as potencialidades/dificuldades do desenvolvimento da leitura e da escrita.

A pesquisa teórica permitiu-nos concluir que são diversos os métodos existentes de aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, a prática em contexto junto da aluna permitiu-nos afirmar que os diferentes métodos de aprendizagem da leitura e escrita não tiveram os resultados positivos pretendidos. Neste sentido, foi-nos indicado trabalhar um Método de Leitura e Escrita alternativo¹ que trabalha a análise direta do fonema - grafema, rigorosamente isolada da interferência de qualquer outra instrução verbal (relativa ao processo leitor) que possa gerar no aluno dificuldades de identificação do fonema representado pelo grafema e vice-versa.

1.1 Método

Atendendo aos objetivos da nossa pesquisa, optaremos por uma investigação de cariz qualitativo, especificamente um estudo de caso, pois é uma realidade que se vive na sala de aula e por se tratar de uma metodologia que nos vai permitir estudar uma situação concreta. Tal como defende Bell,

¹ O método foi indicado pela Dr.ª Cidália Ferreira Alves e ainda não está publicado.

(1997, p.22), o estudo de caso é “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”. O que pretendemos é o enfoque num problema específico de uma aluna e melhorar a sua qualidade de vida e competência com vista a uma maior autonomia. Decidimos pelo método de estudo de caso único pois tal como define Merriam (1988) e citado por Boddam & Biken (1994,p.89), “um método de observação detalhada dum contexto ou indivíduo, de uma única fonte ou de um acontecimento específico”.

Yin em 1988 define o estudo de caso como sendo uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu meio ambiente onde são utilizadas muitas fontes de dados. Através do estudo de caso poderemos alcançar a compreensão aprofundada dos fenómenos estudados e trabalhados, através de diversas técnicas utilizadas e disponíveis. Estão de acordo com esta abordagem Bogdan & Biklen (1994,p.49), quando afirmam que “o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Almeida & Pinto, (1982, p.87), defendem que este método

“consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado objetivo [...] de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade”.

Nesta mesma linha de pensamento, Gil (1995) defende que o estudo de caso único é algo trabalhoso e intenso, pois poder-se-á descrever de uma forma mais concisa o comportamento da aluna em causa, tendo em consequência de tal um conhecimento mais amplo e preciso.

Nesta investigação a opção metodológica adotada foi, portanto, o estudo de caso na medida em que vai ser observada uma dificuldade particular numa

aluna. Stake (2007,p.11) afirma que “Um estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso”.

A escolha desta metodologia torna-se particularmente relevante dado que o estudo de caso, tal como defende Afonso (2005, p.70), “centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único”. Quando estudamos um caso não devemos ter a preocupação de entender outros casos, mas sim de compreender o caso específico que escolhemos.

Esta é antes de mais uma pesquisa localizada e direcionada para a utilização de um método específico de aprendizagem da leitura e da escrita – o Método de aprendizagem da leitura através da junção em contexto de leitura direta fonema - grafema.

Pensamos tratar-se de uma questão relevante e oportuna, na medida em que a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com NEE representa uma questão educativa pertinente e sempre atual e que exige uma competência especializada por parte dos professores.

Para a concretização deste estudo optamos, como referido anteriormente, pelo estudo de caso, pois “tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação” Nisbet e Watt (1980) citados em Bell (1993,p.23). Para estes autores, a observação é o método mais frequentemente utilizado nesta abordagem e pensamos ser o mais adequado para compreendermos, de forma mais exaustiva, as competências da criança, no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita. Esta técnica foi devidamente acompanhada de diversos instrumentos para que possibilitassem o registo e a análise das informações recolhidas, nomeadamente de diferentes tipos de atividades e fichas de trabalho.

A técnica de investigação utilizada - a observação - é uma técnica de recolha de dados que, segundo Afonso (2005,p.91), é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos formulários”.

Como Quivy & Campenhoudt (2008, p.196) afirmam, “o campo de observação do investigador é, à *priori*, infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objetivos do seu trabalho e das suas hipóteses de partida”.

A observação permitiu diversificar e ajustar diferentes tipos de materiais para retificar as lacunas bem como as potencialidades da aluna, relativamente ao seu processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Esta avaliação permitiu, ainda, a planificação da intervenção, recolher os dados no meio natural em que ocorrem e uma participação ativa do investigador. Acresce-se a importância de haver uma grande interligação entre a teoria e a prática e entre o pesquisador e o pesquisado.

Para Kazdin (1992), os estudos de caso único obedecem a certos requisitos sem os quais não se justificariam os resultados da intervenção. O mesmo autor defende que num estudo de caso único deve existir:

- a) Uma avaliação contínua - esta avaliação deve ser algo fundamental, pois o investigador utiliza a observação contínua dos comportamentos do aluno durante e após a intervenção. As observações devem ser diárias para se ir avaliando os efeitos ao longo da intervenção e a ~~se~~ necessidade de alterações e reajustes.
- b) Linha de base – antes de se iniciar a intervenção deve haver um período de observação que possibilite ao investigador examinar o tipo de comportamentos do aluno. Ao estabelecer-se uma linha de base inicial, esta vai proporcionar-nos um conhecimento objetivo e mais detalhado sobre o nível de funcionamento do indivíduo em estudo para depois se iniciar uma intervenção adequada. Nesta mesma linha de pensamento Lopes e Rutherford (1993, p.49), afirmam “a linha de base constitui o ponto de partida para qualquer intervenção”.

Nesta linha de pensamento, Kadzin, em 1992, defendia que a linha de base é definida depois de vários dias de observação para que haja uma recolha de dados suficientes. A grande finalidade da linha de base é fazer com que o investigador anteveja o comportamento do indivíduo em causa, no futuro, e avalie ao longo do tempo a intervenção.

Segundo os autores Lopes e Rutherford (1993), e numa linha semelhante à anterior, existem variadíssimas razões para se determinar uma linha de base, sendo elas:

- Dar indicações sobre a gravidade da problemática do aluno;
- Proporcionar dados importantes sobre o funcionamento do aluno;
- Permitir ao investigador um controlo mais metódico, para comparar a linha de base com os elementos após a avaliação, proporcionar dados concretos sobre a eficiência da intervenção utilizada e determinar a necessidade de alteração das estratégias usadas na intervenção;
- Permitir estabelecer um prognóstico, na possibilidade de não se realizar a intervenção;

Para autores como Kadzin (1992) e Bailey & Sugai (1988), o estudo de caso único vai permitir averiguar e avaliar a mudança de procedimentos do indivíduo e paralelamente. Pinto (1990) refere que a sua maior desvantagem é o apertado valor externo, ou seja, a impossibilidade de fazer uma generalização dos resultados da investigação a outros indivíduos.

1.2 Participante

Com a intenção de recolher dados sobre a aluna em causa, procedemos à consulta de relatórios técnico-pedagógicos, psicológicos e ao processo individual da aluna.

Quadro 1 – Identificação da aluna

Nome da aluna	Matilde
Data de nascimento	30-07-98
Idade	14 anos
Contexto em que está inserida	Institucionalizada desde março 2011
Técnicos da sala	Professores do ensino regular e apoio personalizado com Professoras de educação especial
Problemática	Défice Intelectual
Medidas do Dec. Lei 3/2008	Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17); Adequações no Processo de Avaliação (art.º20). Currículo Específico Individual (art.º21)

Quadro 1 - Identificação da Aluna

A Matilde é uma aluna com Défice Intelectual, tem 14 anos de idade e vive, atualmente, numa grande cidade do norte do país, numa instituição em regime de internato. Esta situação verifica-se desde março de 2011 por ordem do Tribunal de Família e Menores.

Os dados relativos ao seu desenvolvimento foram recolhidos junto do seu processo individual, que se encontra bastante incompleto. Assim, em relatório de avaliação técnica de um hospital do norte datado de 2005, é referido que a aluna tem um “atraso cognitivo”.

Posteriormente, num relatório técnico-pedagógico datado de julho de 2009, são propostas as seguintes medidas ao abrigo do Decreto-lei 3/2008: adequações curriculares individuais (art.º 18), adequações no processo de avaliação (art.º 20), apoio pedagógico personalizado (art.º17) e adequações no processo de matrícula (art.º19). No ano letivo 2009/2010, a aluna está a

frequentar o 5º ano de escolaridade e foi-lhe elaborado um Programa Educativo Individual (PEI), nele sendo referido que a aluna beneficiou de Educação Especial (EE) desde o Jardim de Infância e que teve uma retenção no 4º ano de escolaridade e que no ano letivo de 2008/2009, durante a sua frequência no 4º ano, beneficiou de um CEI.

Na concretização do PEI Programa Educativo Individual desse ano letivo é proposta a não frequência da disciplina de inglês e são apresentadas adequações à disciplina de matemática que se afastam distintamente do estabelecido no programa do Ministério da Educação para o 5º ano. A aluna transita para o 6º ano.

No ano letivo 2010/2011, a Matilde mantém as medidas referidas no respetivo PEI. Há ainda que salientar que, durante este ano letivo, a aluna esteve em absentismo escolar de novembro até março, tendo-se registado um retrocesso nas aprendizagens já realizadas. No final deste mesmo ano letivo é proposto pela equipa de EE Educação Especial e pelo Conselho de Turma que a Matilde mantenha as adequações curriculares propostas para o respetivo ano letivo, dado que não as cumpriu.

O absentismo escolar e a situação familiar levaram à sua sinalização à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e à conseqüente retirada da família pelo tribunal, sendo a aluna institucionalizada e transferida para outro estabelecimento de ensino.

Após o ingresso na nova escola, verificou-se que a Matilde recusava sistematicamente frequentar a turma de 6º ano onde estava inserida, pois não conseguia acompanhar os conteúdos lecionados, nem integrar-se socialmente com os colegas. Procurava, ainda, a retaguarda da sala de EE, bem como o acompanhamento das colegas da instituição em que foi colocada e demonstrava pouco ou nenhuma autonomia ao nível da vida escolar.

Foi, entretanto, efetuada uma nova avaliação pedagógica das competências da aluna, com proposta de uma avaliação especializada para a definição de um perfil de funcionalidade.

Para a implementação do seu PEI, a Matilde integrou uma turma de 5º ano que lhe permitiu uma maior continuidade entre os conteúdos aí trabalhados e o seu programa. Ainda podia ser acompanhada por uma das colegas da instituição com quem tinha uma relação privilegiada, o que facilitou a sua integração no novo contexto.

Quadro 2 – Desempenho da aluna

Comunicação	Dificuldade em compreender mensagens mais complexas ² Apresenta um discurso pouco estruturado; (d.350.2) Dificuldades em expressar, formular e ordenar ideias, relatar um facto ou contar uma história; ³
Autonomia	Criança autónoma na sua vida diária, dentro e fora da escola;
Socialização	Estabelece relações com um grupo restrito de colegas, preferencialmente com as colegas que frequentam a sala de EE e da instituição em que se encontra integrada; (e325+2) Com os adultos mostra alguma resistência à aproximação, mas quando ganha confiança é afável;

² Exemplo: “Matilde vai à reprografia e pede à Dª X para tirar estas cópias, frente e verso 3 vezes.”

³ Exemplo: “Fui a casa do meu pai no fim-de-semana, comi lá e estive com as minhas irmãs.”

<p>Atividade e participação</p>	<p>Tem dificuldade em concentrar a atenção (d160.1)</p> <p>No domínio da leitura apenas reconhece globalmente, algumas palavras simples como é o caso do seu primeiro nome e as palavras mãe, menino, bola, pato, uva, ovo, gato, lupa, casa, cama, rato, pipi, popó, papá, dedo, pai.</p> <p>Faz a identificação grafema/fonema de todas as letras do alfabeto, mas não consegue fazer a análise nem síntese fonológica de palavras (d.140.3).</p> <p>Na escrita apenas copia pequenas frases com modelo, não sendo capaz de fazer a escrita autónoma de palavras simples (d1452.4).</p> <p>Reconhece os números até 30 com alguma segurança e no domínio do cálculo apenas consegue realizar adições e subtrações simples com recursos a material de concretização, que aplica com dificuldade a situações problemáticas (d150.3).</p> <p>Executa as tarefas que lhe são pedidas desde que estas sejam estruturadas e orientadas pelo outro (d220.1).</p> <p>Em termos de comunicação, a Matilde revela alguma dificuldade em</p>
--	---

	<p>compreender mensagens mais complexas, (d310.2) nomeadamente quando o seu conteúdo é implícito.</p> <p>Apresenta um discurso pouco estruturado, (d.350.2) tendo dificuldades em expressar, formular e ordenar ideias, relatar um facto ou contar uma história (d330.2) e em estruturar o pensamento (d163.2) se não estiver relacionado com as suas vivências diárias.</p> <p>Estabelece relações com um grupo restrito de colegas, preferencialmente com as colegas que frequentam a sala de EE e da instituição em que se encontra integrada (d750.1).</p> <p>Com os adultos mostra alguma resistência à aproximação, mas quando ganha confiança é afável.</p>
<p>Funções e estruturas do corpo</p>	<p>Verificam-se alterações ao nível das funções intelectuais (b117.2);</p> <p>Registando-se alguns indicadores que podem remeter para alterações das funções mentais da linguagem na sua componente expressiva (b167.9).</p> <p>Apresenta dificuldades a nível articulatorio fazendo, por vezes, a omissão das sílabas intermédias em palavras polissilábicas (b320.1).</p>

Fatores ambientais	<p>A família da Matilde não conseguiu assumir de forma adequada a sua educação (e310.4)</p> <p>A colocação da aluna numa instituição funcionou como fator protetor face à sua situação familiar.</p> <p>O apoio de que beneficia na escola ao nível do seu currículo foi fundamental (e330+2).</p>
---------------------------	--

Quadro 2-Desempenho da aluna

Relativamente à Atividade e Participação, as principais limitações de Matilde situam-se ao nível da Aplicação de Conhecimentos e da Comunicação, uma vez que não possui o domínio da leitura e da escrita que é uma competência instrumental.

Face ao exposto, a equipa de EE determinou a elegibilidade da aluna para integrar um CEI ao nível do 5º ano de escolaridade, pois a aluna demonstrou ter acentuadas dificuldades ao nível da atividade e participação, nomeadamente ao nível da aprendizagem e da aplicação de conhecimentos e da comunicação, determinadas por alterações a nível das funções intelectuais e das funções mentais da linguagem.

A Matilde passou a beneficiar das seguintes medidas educativas ao abrigo do decreto /lei 3/2008⁴:

Apoio Pedagógico Personalizado (art.º 17), pois necessitou de uma atenção personalizada para reforço e desenvolvimento de competências específicas. Necessitou ainda de intervenção especializada ao nível da linguagem e desenvolvimento da consciência fonológica bem como na leitura e escrita.

⁴ Os pontos que se referem às medidas educativas são excertos do PEI da aluna.

Adequações no Processo de Avaliação (artº20). A avaliação foi contínua com base na observação das suas atitudes e comportamentos e análise do portefólio dos trabalhos realizados.

Currículo Especifico Individual (art.º 21) – A Matilde desenvolveu um CEI com vista ao desenvolvimento da sua autonomia pessoal e social, da comunicação e da linguagem e do desenvolvimento de relações interpessoais integrando-se algumas competências académicas de caráter funcional.

No ano letivo 12/13, a Matilde continuou a acompanhar a sua turma de referência, com as mesmas medidas implementadas no ano anterior. As medidas implementadas surtiram o efeito pretendido e a equipa da EE e o conselho de turma achou por bem manter as mesmas medidas no seguinte ano letivo, mas considerou a introdução de novas áreas curriculares ao nível funcional a saber: área de oficinas, jardinagem e AVD integrado no bar da escola com vista ao desenvolvimento pessoal e social da aluna.

2. AVALIAÇÃO PRÉVIA

Numa primeira fase, foi feita uma avaliação à aluna sobre o que ela era capaz de ler e escrever, de reconhecer ao nível de letras e palavras. Esta avaliação foi realizada durante 4 dias, com a duração de 45 minutos cada sessão.

Na primeira sessão, verificámos até que ponto ela reconhecia/nomeava/lia as letras do alfabeto, com sequência e aleatoriamente, em letras maiúsculas e minúsculas manuscritas e de imprensa.

De seguida, verificámos até que ponto a aluna escrevia as mesmas letras, com sequência e aleatoriamente, e se o fazia em letras maiúsculas e minúsculas.

Na segunda sessão, verificámos até que ponto ela reconhecia/nomeava/lia sílabas, com sequência e aleatoriamente, em letras maiúsculas e minúsculas manuscritas e de imprensa.

De seguida, verificámos até que ponto a aluna escrevia as mesmas sílabas, com sequência e aleatoriamente, e se o fazia em letras maiúsculas e minúsculas.

Na terceira sessão, verificámos até que ponto nomeava/reconhecia palavras já devidamente trabalhadas em letras maiúsculas e minúsculas, manuscritas e com letra de imprensa. Nesta mesma sessão, procurou-se que a aluna fizesse a associação das palavras já trabalhadas às respetivas imagens.

Na última sessão, realizou-se o ditado das palavras já trabalhadas e depois o preenchimento dessas mesmas palavras com lacunas para verificar se a aluna era capaz de as preencher. Nesta mesma sessão, foram fornecidas as imagens das palavras e à aluna foi pedido para escrever o nome de cada imagem⁵.

⁵ Não se fez o reconhecimento/nomeação e ditado de pseudo-palavras, tendo isso sido feito posteriormente pela Dra. Cidália Ferreira Alves. Depois de ter sido dada a conhecer a avaliação realizada junto da aluna, a aluna foi reavaliada pela Orientadora deste trabalho que

No final destas sessões pudemos concluir o seguinte:

a) A aluna nomeia/escreve todas as letras do alfabeto, em letras minúsculas, manuscritas e de imprensa, troca uma letra por outra no ditado mas nada que possa ser considerado grave, tendo apenas saliência o facto de esta aquisição ser típica do 1º ano de escolaridade.

b) Quanto às palavras reconhece/escreve ao todo 10 palavras, palavras que são trabalhadas há algum tempo com a aluna, pelo menos há 2 anos, diariamente. Constatamos, também, que a aluna não consegue ler/nomear/reconhecer a maioria das sílabas.

De forma mais concreta, diríamos que a Matilde ao nível da leitura e da escrita encontra-se ainda num processo inicial de aquisição, situação que lhe é desconfortável e da qual tem consciência, levando-a a resistir a atividades que impliquem ter que ler e escrever.

Faz a identificação grafema-fonema de todas as letras do alfabeto impressas, tanto maiúsculas como minúsculas. Nas letras manuscritas maiúsculas não reconheceu o L que trocou pelo S e o Q pelo C. Nas minúsculas manuscritas reconheceu todas as letras.

Na escrita de letras manuscritas/minúsculas consegue escrever sem erros todas as letras do alfabeto.

Na escrita, particularmente no ditado das letras manuscritas maiúsculas, escreve quase todas as letras exceto o Q onde faz o C; no S faz C; troca o F pelo V e o H pelo Z.

Quanto ao reconhecimento de sílabas só reconhece o pa; pe; de; di; ti; lo; nu; fa; trocando o ba pelo fa, e o nu pelo no.

Não consegue fazer a análise nem síntese fonológica de palavras, denotando também visíveis dificuldades ao nível da consciência fonológica. Na escrita, apenas copia pequenas frases com modelo. Na escrita ditada não tem grande autonomia, consegue escrever todas as letras do alfabeto sejam elas minúsculas ou maiúsculas, e, na totalidade, escreve 10 palavras

concluiu que a Matilde deverá ser capaz de aprender a ler. No entanto, pensa que o método a utilizar deve ser outro.

corretamente sendo elas: pato, uva, ovo, gata, lupa, casa, rato, popó, pai e mãe. Não escreve corretamente algumas palavras, como, por exemplo, cama (camo); pato (pat); dedo (dodo).

Em termos de comunicação, a Matilde revela alguma dificuldade em compreender mensagens mais complexas, nomeadamente quando o seu conteúdo é implícito. Expressa-se, oralmente, com frases simples, usa um vocabulário reduzido e expõe as suas ideias de forma confusa, não sendo capaz de relatar um conjunto de acontecimentos sequencialmente.

3. INTERVENÇÃO

A avaliação inicial permitiu estabelecer uma linha de base que norteou a intervenção realizada junto da aluna, com vista à aquisição de competências de leitura e escrita, nomeadamente no que se refere à capacidade para ler e escrever de forma direta fonema – grafema.

A metodologia estabelecida⁶ consistiu na junção de grafemas – fonemas em contexto de leitura direta fonema grafema, uma vez que a aluna reconhece e lê todas as letras do alfabeto. Teríamos de usar pistas visuais, ou seja, a aluna teria de estar atenta por exemplo à letra “p” e depois “pensar” na forma de dizer o “p” e juntar as vogais, tal como se esquematiza a seguir: (anexo 1)

P-----a
P-----e
P-----i
P-----o
P-----u

A intervenção teve início com esta primeira consoante (p) durante quase 2 semanas, 3 vezes por semana, do que resultou um total de 4 sessões de 20 a 30 minutos e 2 de 45 minutos.

De seguida, juntaram-se 2 sílabas, mas sempre com a consoante “p”, como por exemplo: “papu” “papi”, ou seja pseudo-palavras formadas por pares de sílabas. (anexo 2)

Numa terceira semana iniciou-se outra consoante, o “t”, consoante esta que nada tem a ver com a forma como se articula a anterior, daí a opção para não gerar confusão na aluna. O procedimento levado a cabo com a letra “p” foi repetido na totalidade para a consoante “t”. (anexo 3)

⁶ A intervenção, não estando disponível na literatura, foi já largamente testada pela orientadora do trabalho, junto de alunos com funcionalidade idêntica à da Matilde.

Durante a interrupção letiva natalícia, foram-lhe dadas fichas para ela ler e escrever, nas férias, com os procedimentos anteriores. (anexo 4)

Quando recomeçaram as sessões, fez-se uma breve revisão/avaliação do que havia sido trabalhado até então e verificou-se que a aluna estava segura do que tinha apreendido até ao momento.

De seguida, passou a juntar-se duas sílabas com as consoantes já trabalhadas anteriormente, como por exemplo “pate” “tipe”, tudo, ainda, numa linha de pseudo-palavras. (anexo 5)

Quando estas pseudo-palavras estavam bem interiorizadas, passou-se para pseudo-palavras de 3 sílabas com as consoantes trabalhadas anteriormente, por exemplo: “patite” e “tupato” e já algumas palavras como “patito”. (anexo 6)

Posteriormente, e antes de se iniciar o trabalho com uma nova consoante, realizou-se o trabalho com palavras CVCV simples, já com significado, e com as consoantes já trabalhadas, como por exemplo: “pato” “tipa” “pata” “pote”. Seguidamente, iniciou-se a introdução de frases muito simples, mas com os fonemas trabalhados anteriormente, por exemplo: “ O apito é teu.”; “É o pote”. - a palavra “teu” foi uma palavra, lida e escrita pelo professor.

Na última semana de janeiro, iniciou-se o trabalho com uma nova consoante, o “m”. (anexo 7)

Realizaram-se todos os procedimentos anteriores, contudo, desta vez quase todos ao mesmo tempo, à exceção da junção da consoante “m” com as vogais, para que a forma de articular a sílaba ficasse bem assimilada. De seguida, passou-se para a junção das 2 sílabas com a mesma consoante e junção das 3 sílabas com as consoantes todas diferentes e já trabalhadas. Seguiu-se a junção das sílabas com consoantes para formar pequenas palavras como por exemplo “mata” e “mapa”. Mais uma vez, na interrupção letiva do carnaval, a aluna levou exercícios para ler e escrever em casa. (anexo 8)

No início das aulas foi feita uma nova avaliação para verificar se a aluna aprendeu e para se poder avançar para a aprendizagem de outra consoante.

Segundo período:

Durante o resto do 2º período, trabalharam-se os seguintes fonemas: “m” e “d”, nos mesmos termos descritos anteriormente, fazendo-se sempre revisões no início das sessões das palavras e frases trabalhadas.

Mais uma vez, durante a interrupção letiva do carnaval e páscoa, a aluna levou fichas de trabalho correspondente ao trabalho realizado nas aulas.

Há que referir que o tempo de aprendizagem da aluna para a aprendizagem da leitura e escrita de cada sílaba diminuiu, ou seja, já não era precisa mais do que uma sessão para o trabalho das sílabas. Por vezes, trabalhava-se mais do que um fonema durante uma sessão. A aluna, à medida que se passavam as sessões, demonstrou mais interesse e curiosidade na aprendizagem dos fonemas/sílabas.

Terceiro período:

Durante o 3º período foram trabalhados os restantes fonemas. E, como foi referido anteriormente, por vezes mais do que um fonema por sessão e fazendo-se sempre uma revisão dos fonemas anteriores no início de cada sessão.

No final do 3º período, a aluna mostrou interesse em trabalhar/aprender os ditongos, mas depois de os ter trabalhado durante 2 sessões. Começou a demonstrar alguma resistência às atividades propostas, pelo que face às aprendizagens realizadas optou-se por continuar com o trabalho realizado ao nível do seu treino sistemático, deixando os ditongos para serem trabalhados

em conjunto com os casos de leitura (também não foram alvo desta intervenção). O método preconiza que se intervenha em toda a leitura e escrita direta fonema-grafema durante um ano letivo e que no seguinte (ou seguintes dependendo das situações) se dê continuidade ao processo leitor e escritor.

4. AVALIAÇÕES INTERCALARES

Início do segundo período:

Quando se iniciou o 2º período, a aluna tinha realizado todas as tarefas que lhe foram propostas fazer durante a interrupção letiva.

Iniciou-se a sessão de avaliação intercalar com a leitura de pseudo-palavras (cv); (cvcv); (vcv); (cvcvcv) dos fonemas trabalhados durante o 1º período “p” e “t”. De seguida, foram-lhe igualmente ditadas pseudo-palavras (cv); (cvcv); (vcv); (cvcvcv). (anexo 9)

Verificou-se que a aluna não deu qualquer tipo de erro ortográfico na escrita decorrente do ditado das pseudo-palavras. Ao nível da sua leitura também não cometeu erros, conseguindo ler as mesmas pseudo-palavras. As pseudo-palavras são sequências de letras e/ou sílabas sem sentido, mas com estrutura sonora e ortografia semelhante à das palavras portuguesas, ou seja, são derivadas de palavras “reais” e do alfabeto da língua portuguesa, mas com léxico/ortografia não usual. Matilde não demonstrou qualquer tipo de dificuldade em escrever e em ler as mesmas pseudo-palavras com os fonemas e grafemas previamente trabalhados.

Início do terceiro período:

No início do 3º período, fez-se mais uma vez uma avaliação à leitura e escrita: não só a palavras, pseudo-palavras, (cv); (cvcv); (vcv); (cvcvcv), mas também a frases. As frases tornaram-se mais complexas, por exemplo: “ O tio

tem um pipo”. Foram ditadas palavras e frases com os fonemas trabalhados durante o 1º e 2º período: “p”, “t”, “d” e “m”). Mais uma vez, a aluna não demonstrou dificuldades nem ao nível da leitura nem da escrita dos fonemas e grafemas trabalhados.

Posteriormente trabalharam-se os restantes fonemas e grafemas do alfabeto, optando-se pelo mesmo procedimento de intervenção. Tal como foi referido anteriormente, por vezes foi trabalhado mais que um fonema por sessão e, conseqüentemente, o tempo para a aprendizagem da Matilde diminuiu. Essa diminuição relacionou-se com a menor necessidade de menos tempo para a aluna incorporar e assimilar no processo de leitura e escrita os fonemas seguintes.

5. REFLEXÃO E AVALIAÇÃO FINAL

Segundo Correia (2003), a fase da avaliação final é de basilar importância, pois obriga à adequação da planificação futura delineada para o aluno em função da sua evolução. Assim, e levando em consideração os objetivos gerais traçados para a intervenção no domínio da leitura e escrita, pensamos que estes foram atingidos. É de salientar que a Matilde no início demonstrou alguma resistência à realização das tarefas propostas, mas à medida que foi percebendo que conseguia efetivamente ler e escrever o que lhe era apresentado, começou a participar mais ativamente em todas as atividades. Como tal, pensamos que esta participação se deveu principalmente à motivação da Matilde, ao facto de reconhecer já as letras apresentadas e também de realizar com sucesso novas tarefas (leitura e escrita) com que foi confrontada.

Tal facto estimulou a sua confiança e vontade em aprender. Pensamos que o recurso a diversos materiais e estratégias (já descritos) auxiliaram ao sucesso desta intervenção.

No domínio da Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos, a Matilde revelou progressos, evoluindo positivamente ao nível do empenho e motivação. Participou oralmente sempre que lhe foi pedido e evoluiu de modo muito satisfatório ao nível da expressão oral e comunicativa.

Ao nível da leitura e escrita, notou-se uma grande e favorável evolução com a adoção de um novo método de aprendizagem da leitura. Concretamente, a aluna, reconhece e nomeia todas as letras do alfabeto todas as vogais e todas as consoantes sendo capaz de ler pseudo-palavras e palavras e frases simples. Já consegue escrever, por ditado, palavras e frases simples. (anexo 10) É capaz de interpretar textos que lhe sejam lidos e de responder oralmente e por escrito a questões simples e diretas, apesar de solicitar por vezes ajuda.

Face às atividades executadas podemos concluir que Método de Leitura e Escrita proposto e trabalhado é adequado à Matilde, uma vez que esta conseguiu escrever e fazer uma leitura das palavras monossílabas, dissílabas e até polissilábicas, associando igualmente palavras a imagens. Porém, para uma aprendizagem mais ampla, é necessário mais tempo para trabalhar palavras que envolvam os ditongos e casos de leitura. Como o método preconiza as aprendizagens que se façam em anos distintos e só depois de o contexto de leitura direta fonema – grafema estar completamente estabelecido, a aprendizagem de ditongos e casos de leitura não integrou os objetivos estabelecidos para a intervenção realizada.

6. CONCLUSÃO

“A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira (...)”

(Sim-sim, 2002, p.5)

Com o presente trabalho pretendeu-se impulsionar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita numa aluna com NEE.

Ao recorrermos a um estudo de caso singular não tivemos a pretensão de dar uma resposta definitiva aos problemas leitores e de escrita da aluna, mas antes de iniciarmos um processo de aquisição e aprendizagem efetiva. Em relação à intervenção efetuada com a aluna, verificámos que apesar das circunstâncias relativamente ao tempo restrito para as sessões de trabalho, o método em estudo mostrou ser adequado à Matilde. Consideramos, também por isso, que o método e as estratégias utilizadas contribuíram para a integração, inclusão desta aluna e, mais precisamente, para os processos motivacionais que a levaram a registar mais e melhor desempenho, tanto na sala de aula regular, como no relacionamento com os seus pares, tenham estas necessidades especiais ou não. Pretendíamos que a aluna fosse capaz de alcançar uma aprendizagem e que atingisse resultados positivos ao nível da compreensão, fluência e gosto pela leitura e pela escrita através do método utilizado. Uma criança que já entendeu que as palavras são constituídas por sílabas e que estas por sua vez são formadas por fonemas, terá, certamente, maior facilidade na aprendizagem da leitura do que uma criança que ainda não interiorizou esse princípio. O processo de apropriação da leitura e da escrita é um campo amplo, para o qual contribuem fatores pedagógicos e cognitivos. Neste sentido, a aprendizagem é influenciada pelas experiências

educativas proporcionadas pelos vários ambientes ou contextos vivenciais da criança.

Salientamos que, independentemente do método e das estratégias em uso, é necessário que se respeite a especificidade de cada criança, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento máximo das capacidades dos alunos.

Os alunos enquanto leitores apoderam-se das técnicas de descodificação da leitura e põem-nas ao serviço da compreensão da mensagem escrita, apesar da influência do seu desenvolvimento linguístico e das suas capacidades cognitivas. Enquanto professores muito podemos e devemos fazer, concretamente proporcionar as condições para que todos possam alcançar sucesso pessoal e social, através do contributo significativo da aprendizagem do processo da leitura e escrita.

A condição básica e fundamental para um ensino adequado de leitura na escola está associada à possibilidade deste ajudar os alunos a entender a sua aprendizagem como um meio para ampliar as suas possibilidades de comunicação, de prazer.

Em jeito conclusivo, o caso estudado é para nós um exemplo paradigmático de como mudar o meio, neste caso mudar o método, pode melhorar significativamente a funcionalidade do indivíduo. Apesar do diagnóstico da Matilde, o problema de “não aprender a ler e a escrever” nunca residiu em si, mas na eventual “desadequação” dos métodos ensinados usados ao seu perfil de funcionalidade.

Face aos resultados obtidos propomos à Escola que contribua para a diversificação de métodos de ensino-aprendizagem, construção de estratégias educativas e de meios polivalentes, que permitam tornar o aluno num leitor.

Como referem Troncoso e del Cerro (2004) ler é definitivamente uma aventura pessoal e ensinar a ler também o é. É importante que o professor conheça os seus alunos e ponha em prática toda a sua plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto : ASA Editores.
- Ajuriaguerra, J. (1998). *A escrita Infantil – evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Almeida, J. F, & Pinto, J. M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L.S, & Freire,T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. E. & Biklin, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cramo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – guia para auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de educação e Psicologia.
- Castro, L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades da Língua Materna – dificuldades na leitura e escrita*. Lisboa: Universidade Aberta (pp. 107-114; 124-150; 150-157; 158-161).
- Cavalcante, M. & Freitas, M. (2008). *O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais – eventos e práticas de letramento*. Edufal Maceió.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). Leitura e a escrita - Processos e dificuldades na sua aquisição. In Rafael Bautista – *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 111-136) Lisboa: Dinalivro.

Coutinho, C. P. (2001). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Celis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, A. J. (1193). *Métodos e regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreiro, E. (2001). *A revolução informática e os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gregório, M. (2011). *Segredos das letras 1*. Lisboa: Lisboa Editora.

Harris, T. L, & Hodges, R. E. (1983). *Dictionary of reading and related terms*. London – Internacional Reading Association.

Lima, R. (2005). *Aprendemos a consoante /r/ - Guia aprendizagem do fonema /r/ em todos os contextos silábicos – cadernos para reeducação*. Braga: Artes Gráficas – Editora.

Lerroy-Boussin, A. (1968). *Apprentissage de la lecture et synthèse des sons au langage enfance*. (pp.3-4).

Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da leitura e escrita – Prespectiva de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.

Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de psicologia Aplicada.

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

Ministério da Educação [M.E.] (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Narbona, J. & Muller, C. C. (1997). *El lenguaje del niño –Desarrollo normal, evaluacion y trastornos*. Barcelona: Masson SA.

Pérez, J. A. *La Disgrafia – Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Ciencias de la educacion preescolar.

Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita – uma abordagem cognitiva*. Campinas - S. Paulo: Editorial Ssyll.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. P. (1993). *Dificuldades leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Stake, R. E. (2009). *A arte da Investigação com estudos de caso*. (2ª Edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, F. T. (2004). *Lado a Lado – Experiências com a dislexia*. Lisboa: Texto Editora.

Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para avaliação do Desempenho da leitura*. Lisboa: Gabinete de estatística e planeamento da Educação.

- Sim-Sim, I. & Ramos, C. (2006). A consciência fonológica e a emergência da escrita antes do ensino formal. In Inês Sim-Sim – *ler e Ensinar a ler*. Porto: Coleção práticas pedagógicas (pp. 171-191).
- Sequeira & Carvalho, J. A. (2001). *Ensinar a escrever. Teoria e prática – atas do encontro de reflexão sobre o ensino da Escrita*. Instituto de educação e psicologia: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2005). *Psicologia escolar – uma proposta*. Científico pedagógico: Quarteto Edições.
- Toffler, A. (1972). *O choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Artenova.
- Torres, R. M .R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: Mcgraw-Hill.
- Troncoso, M. V. & Del Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e escrita um guia para os pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura - Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

WEBGRAFIA

www.cf-francisco-holanda.rcts.pt (consultado em 17/01/2013)

<http://www.portalescolar.net/2011/07/35-atividades-de-alfabetizacao.html>
(consultado em 22/01/2013)

<http://3.bp.blogspot.com/-KqMV05-SqsY/TiXzIwqiUI/AAAAAAAAACgk/Ml6P4n0JVy0/s1600/atividades+alfabetiza%25C3%25A7%25C3%25A3o+colorir+pintar+imprimir+0174.jpg> (consultado em 03/02/2013)

<http://blog-de-aprendizagem.blogspot.pt/2013/02/exercicios-de-alfabetizacao.html> (consultado em 19/02/2013)

<http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.pt/2013/01/atividades-de-alfabetizacao-para-o.html> (consultado em 24/04/2013)

http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/obino/cruzadas1/inicial_exercicios.html (consultado em 27/04/2013)

<http://professorzezinhoramos.blogspot.pt/2013/05/atividades-de-alfabetizacao-ens.html> (consultado em 29/05/2013)

Anexos

Anexos 1 - Iniciação do método

sexta-feira 29 de novembro de 2012

p i p a p e p o p u
i p i p i p e p o t

	→		pi
	→		po
	→		pe
	→		pu
	→		pt
	→		pi
	→		pe
	→		pi
	→		pi

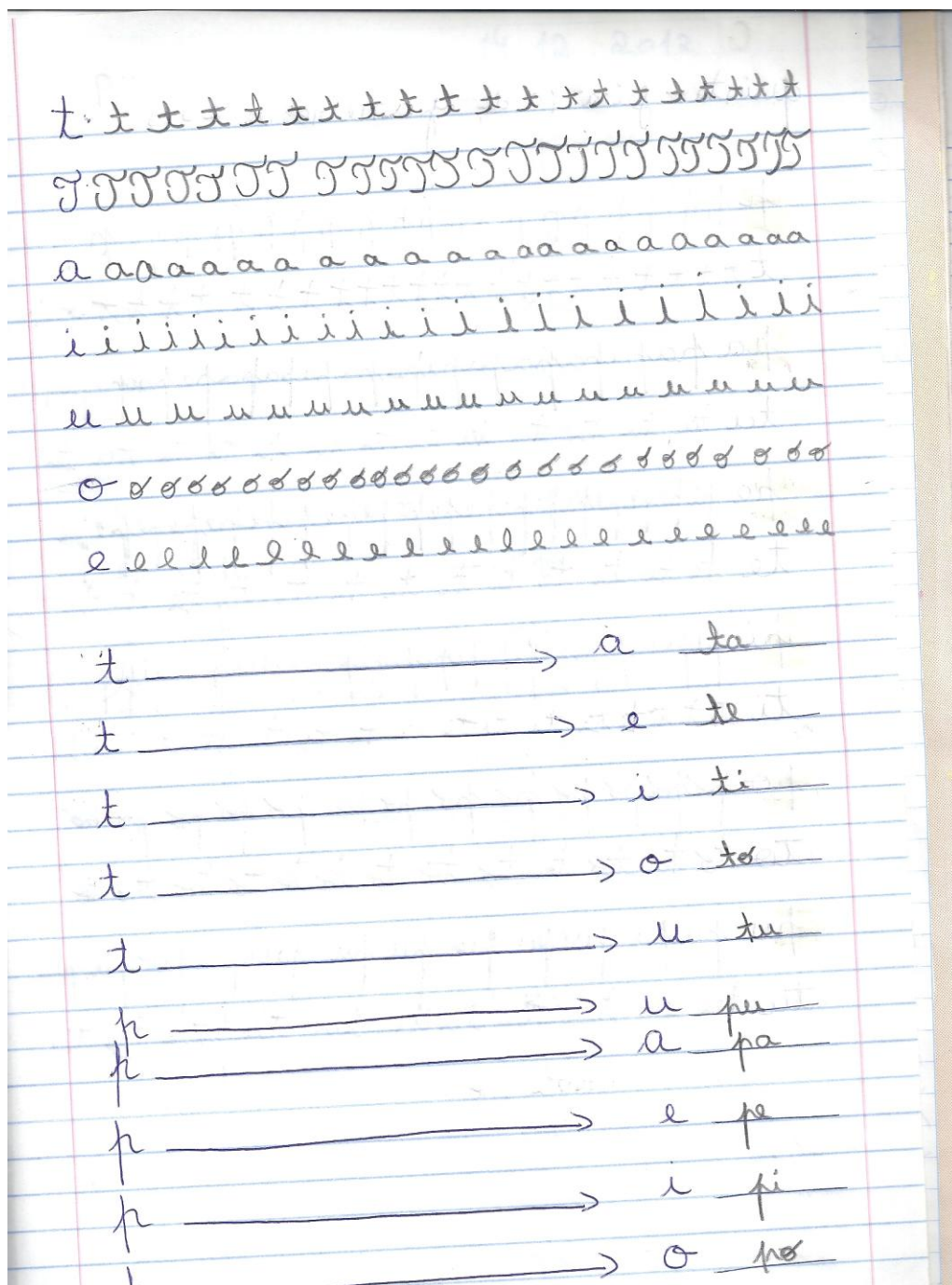
Anexos 2 - Junção de duas sílabas-formação de pseudo-palavras

anexo 2

r → i p → o pipo
 (p)ip_ - pap_ - pape
~~pepo~~ - papi - papo
 papu - ppa - pepi -
 pepo - pepu - pipa
 pepe - pipi - pipo
 pipi - popa - pope -
 popi - popo - popu -
 pupa - pupi - pepe
 pupa - pupu - pepe -
 papa

pipapu -	pupepi
pupapi	pipopu
pepopa	pepupa

Anexos 3 - Continuação do método com a consoante "t"



Anexos 4 - Fichas de trabalho para férias

P.T.c	14.12.2012	$o + p + i \longrightarrow opi$
	Trabalho de férias:	$o + p + o \longrightarrow opo$
		$o + p + u \longrightarrow opu$
	$a + p + a \longrightarrow apa$ ✓	$u + p + a \longrightarrow upa$
	$a + p + e \longrightarrow ape$ ✓	$u + p + e \longrightarrow upe$
	$a + p + i \longrightarrow api$ ✓	$u + p + i \longrightarrow upi$ ✓
	$a + p + o \longrightarrow apo$ ✓	$u + p + o \longrightarrow upo$ ✓
	$a + p + u \longrightarrow apu$ ✓	$u + p + u \longrightarrow upu$ ✓
	$e + p + a \longrightarrow epa$ ✓	$p + i \longrightarrow pi$ ✓
	$e + p + e \longrightarrow epe$ ✓	$p + a \longrightarrow pa$ ✓
	$e + p + i \longrightarrow epi$ ✓	$p + e \longrightarrow pe$ ✓
	$e + p + o \longrightarrow epo$ ✓	$p + o \longrightarrow po$ ✓
	$e + p + u \longrightarrow epu$ ✓	$p + u \longrightarrow pu$
	$i + p + a \longrightarrow ipa$ ✓	$P + a \longrightarrow Pa$
	$i + p + e \longrightarrow ipe$ ✓	$P + e \longrightarrow Pe$
	$i + p + i \longrightarrow ipi$ ✓	$P + i \longrightarrow Pi$
	$i + p + o \longrightarrow ipo$ ✓	$P + o \longrightarrow Po$
	$i + p + u \longrightarrow ipu$ ✓	$P + u \longrightarrow Pu$
	$o + p + a \longrightarrow opa$ ✓	
	$o + p + e \longrightarrow ope$ ✓	

P.T.E

15.12.2012

Trabalho férias:

apa	ipi	opi	opu
apa	ipi	opi	opu
upa	epe	ipo	api
upa	epe	ipo	api

Lê e copia:

papipo	pepipo	pipapo
papipo	pepipo	pipapo
pipapu	papepo	pepipu
pipapu	papepo	pepipu
pipa	popo	popo
pipa	popo	popo
papu	pepe	pipi
papu	pepe	pipi
pape	pipo	papa
pape	pipo	papa

k k k k k k k k k k k k

ki ki ki ki ki ki ki ki ki ki ki

k k k k k k k k k k k k

i i i i i i i i i i i i i i

k k k k k k k k k k k k

ka ka ka ka ka ka ka ka ka ka ka

k k k k k k k k k k k k

a a a a a a a a a a a a a a

k k k k k k k k k k k k

ke ke ke ke ke ke ke ke ke ke ke

k k k k k k k k k k k k

e e e e e e e e e e e e e e e e

ko ko ko ko ko ko ko ko ko ko ko

k k k k k k k k k k k k

o o o o o o o o o o o o o o

k k k k k k k k k k k k

ku ku ku ku ku ku ku ku ku ku ku

k k k k k k k k k k k k

u u u u u u u u u u u u u u

P- P P P P P P P P P P P P P

P.T.e

16.12.2012

u + pa → upa

u + pe → upe

u + po → upe

u + pi → upi

u + pu → upu

e + pa → epa

e + pi → epi

e + po → epe

e + pu → epu

e + pe → epe

p — i —> pi

p — o —> po

p — u —> pu

p — o —> po

p — i —> pi

p — a —> pa

p — e —> pe

p — u —> pu

pahepi	puhapi	puhape
pahepi	puhapi	puhape
pohepa	puhapi pohapo	pohepa
pohepa	puhapi pahape	puhape
pahepi	pohepa	pehepa
pahepi	pohepa	pehepa
puhape	puhapi	puhape
puhape	puhapi	puhape

p	a	pa
p	o	po
p	u	pu
p	i	pi
p	e	pe
p	a	pa
p	e	pe
p	o	po
p	i	pi
p	u	pu

P.T. e

17.12.2012

~~(10/12/12)~~

Lê e copia

pi ----- pi
 po ----- po
 pu ----- pu
 pe ----- pe
 pa ----- pa

p ----- a pa
 p ----- u pu
 p ----- e pe
 p ----- o po
 p ----- i pi

Lê e copia:

pipo	papi	pope	popo
pipo	papi	pope	popo
pupa	pupi	pepe	papo
pupa	pupi	pepe	papo
pape	popu	papa	pipi
pape	popu	papa	pipi

apa apu ape api apo

~~apa~~ ~~apu~~ ~~ape~~ ~~api~~ ~~apo~~

epe epa epo epu epi

~~epe~~ ~~epa~~ ~~epo~~ ~~epu~~ ~~epe~~

ipa ipu ipo ipe ipi

~~ipa~~ ~~ipu~~ ~~ipo~~ ~~ipe~~ ~~ipi~~

opo opa ope opi opu

~~opo~~ ~~opa~~ ~~ope~~ ~~opi~~ ~~opu~~

upa upe upi upo upu

~~upa~~ ~~upe~~ ~~upi~~ ~~upo~~ ~~upu~~

lê e eôria:

parupi pepipo pupupe

~~parupi~~ ~~pepipo~~ ~~pupupe~~

paropu papipe potupi

~~paropu~~ ~~papipe~~ ~~potupi~~

paropo pipapu papepi

~~paropo~~ ~~pipapu~~ ~~papepi~~

P.T.e

18.12.2022
~~18.12.2022~~

Lê Trabalho de férias
e copia

pi ----- pi
po ----- po
pu ----- pu
pe ----- pe
pa ----- pa

p ----- a pa
p ----- u pu
p ----- e pe
p ----- o po
p ----- i pi

Lê e copia:

pipo	papi	popo	popo
pipo	papi	popo	popo
pupa	pupi	pepe	papo
pupa	pupi	pepe	papo
pape	popu	papa	pipi
pape	popu	papa	pipi

<u>apa</u>	<u>apu</u>	<u>ape</u>	<u>api</u>	<u>apo</u>
epe	epa	epo	epu	epi
<u>epi</u>	<u>epa</u>	<u>epo</u>	<u>epu</u>	<u>epi</u>
ipa	ipu	ipo	ipe	ipi
<u>ipa</u>	<u>ipu</u>	<u>ipo</u>	<u>ipe</u>	<u>ipi</u>
opo	opa	ope	opi	opu
<u>opo</u>	<u>opa</u>	<u>ope</u>	<u>opi</u>	<u>opu</u>
upa	upe	upi	upo	upu
<u>upa</u>	<u>upe</u>	<u>upi</u>	<u>upo</u>	<u>upu</u>

lê: e ória:

papupi	pepiho	putupe
<u>papupi</u>	<u>pepiho</u>	<u>putupe</u>
papupu	papupe	popupi
<u>papupu</u>	<u>papupe</u>	popupi popupi
papepo	pipapu	papepi
<u>papepo</u>	<u>pipapu</u>	<u>papepi</u>

~~P.T.C~~ P.T.C

20.12

Trabalho de férias

pi + po → pipo

pa + pi → papi

po + pe → pepe

po + po → pepe

pu + pi → pupi

pa + po → papo

pa + pe → pape

pu + pa → pupa

pa + pe → pape

pi + pa → pipa

po + po → pepe

pi + pi → pipi

pi + po → pipo

a + pa → apa

e + pi → epi

i + po → ipo

o + pe → ope

u + pa → upa

a + pe → ape

a + pi → api

a + pe → ape

a + po → apo

a + pu → apu

o + pi → opi

o + pa → opa

o + pe → ope

o + po → ope

o + pe → ope

i + pa → ipa

i + pe → ipe

i + po → ipo

i + pi → ipi

Anexos 5- Junção de duas sílabas diferentes – formação de pseudo-palavras

p → u

papa - pape - papi
papo - papu - tate -
tati - tato - tatu.

pata - pate - pati -
pato - patu - tapa -
tape - tapi - tapo
tapu -

sexta - feira 25 de fevereiro de 2013

patati - patati - patati - patati - patati
patatu - patatu - patatu - patatu - patatu
patate - patate - patate - patate - patate
patato - patato - patato - patato - patato

Anexos 6- Junção de três sílabas diferentes – formação de pseudo-palavras e palavras

apu - apuapu apu apu apu apu apu
apapu - apapu apapu apapu apapu apapu
papupi - papupi papupi papupi papupi
tatuti - tatuti tatuti tatuti tatuti
tateti - tateti tateti tateti tateti tateti
papipe - papipe papipe papipe papipe
api - api api api api api api api
taputi - taputi taputi taputi taputi
patito - patito patito patito patito
ata - ata ata ata ata ata ata ata ata
ati - ati ati ati ati ati ati ati ati ati
atu - atu atu atu atu atu atu atu atu
eti - eti eti eti eti etieti eti eti eti
ate - ate ate ate ate ate ate ate ate ate
ato - ato ato ato ato ato ato ato ato ato
eta - eta eta eta eta eta eta eta eta eta
oto - oto oto oto oto oto oto oto oto oto

Anexos 7- continuação do método com a consoante "m"

segunda-feira 4 de fevereiro 2013

p	a	t	a
p	e	t	e
p	o	t	o
p	o	t	e
p	u	t	u

m m m m m m m m m m m m

mb mb mb mb mb mb mb mb mb mb mb

m → a ma

m → e me

m → o mo

m → o me

m → u mu

pato - popo - mato -
 papa - mata - puma -

pato - peti - mata - mati - pata
 - putu - piti - matati - matopa
 mamomi - ata - metepiti - pate

Anexos 8- Fichas de trabalho para as férias

Trabalho de férias carnaval

ler é escrever

t _____ a _____ ta _____

t _____ e _____ te _____

t _____ i _____ ti _____

t _____ o _____ to _____

t _____ u _____ tu _____

p _____ a _____ pa _____

p _____ e _____ pe _____

p _____ i _____ pi _____

p _____ o _____ po _____

p _____ u _____ pu _____

m _____ a _____ ma _____

m _____ e _____ me _____

m _____ i _____ mi _____

m _____ o _____ mo _____

m a ma

m i mi

t e te

t u tu

p o po

p u pu

mata mata

pata pata

pote pote

meta meta

mita mita

muta muta

poti poti

pato pato

pitu pitu

pipi pipi

popo popo

papa papa

p _____ a _____ pa
 m _____ o _____ mo
 m _____ i _____ mi
 t _____ o _____ to
 t _____ e _____ te
 m _____ e _____ me
 m _____ i _____ mi
 p _____ e _____ pe
 t _____ e _____ te
 m _____ a _____ ma
 t _____ a _____ ta
 p _____ a _____ pa
 m _____ e _____ me
 p _____ e _____ pe
 t _____ e _____ te

ata - ata ata ata	ata - ata
apu - apu apu apu	apu - apu
ape - ape ape	ape - ape
meme - meme	meme - meme
mete - mete	mete - mete
upa - upa	upa - upa
upi - upi	upi - upi
upe - upe	upe - upe
upo - upo	upo - upo
epe - epe	epe - epe
epi - epi	epi - epi
epa - epa	epa - epa
epo - epo	epo - epo
ipi - ipi	ipi - ipi
ipa - ipa	ipa - ipa
ipu - ipu	ipu - ipu
ipo - ipo	ipo - ipo
ipe - ipo	ipe - ipo

ama - ama

ama ama ama - ama

ame - ame

ame ame ame - ame

amu - ami

amu amu amu - amu

, amo - amo

amo amo - amo

amu - amu

amu amu - amu

eme - eme

eme eme - eme

emi - emi

emi emi - emi

ema - ema

ema ema - ema

emu - emu

emu emu - emu

emo - emo

emo emo - emo

ema - ema

ema ema - ema

ime - ime

ime ime - ime

imu - imu

imu imu - imu

imo - imo

imo imo - imo

imu - imu

imu imu - imu

oma - oma

oma oma - oma

omi - omi

**Anexos 9- Ditado de pseudo-palavras (cv) (cvcv) (vcv)
(cvcvcv)**

1- t → a ta

2- t → e te

3- t → i ti

4- t → o to

5- t → u tu

Sexta-feira 11 de janeiro de 2013

a + t + a → ata

la + t + e → ate

a + t + i → ati

a + t + o → ato

a + t + u → atu

t → a ta

t → e te

t → o to

t → u tu

t → i ti

t _____> a

t _____> e

t _____> i

t _____> o

t _____> u

ata - | ati atu

ate - | ato

tato tati tate

tatuti tatu tati

~~ta~~ tuto tuta tuti

segunda-feira 14 de fevereiro de 2012

interme

o apa
ape
api
apo

m.....a ma
 m.....e me
 m.....i mi
 m.....o mo
 m.....u mu
 m.....o mo
 m.....i mi
 m.....e me
 m.....a ma
 m.....u mu
 m.....a ma
 m.....e me
 m.....i mi
 m.....o mo
 m.....u mu
 m.....e me

mala _____ mata
 mapa _____ mapa
 mopa _____ mopa
 mãe _____ mãe
 mama _____ mama
 mota _____ mota

A Ana Raquel tem uma mala

A Ana Raquel tem uma mata

O pai tem um mota

d.....a da

d.....e de

d.....i di

d.....o do

d.....u du

d.....o do

d.....i di

d.....e de

d.....a da

d.....u du

d.....a da

d.....e de

d.....i di

d.....o do

d.....u du

d.....e de

dado dado dedo dedo didi didi

O dado é da Raquel

O dado é da Raquel.

O pai tem um dedo

O pai tem um dedo.

dê e copia

3-4-2013

Mata	_____	mata
Pata	_____	pata
Pote	_____	pote
Meta	_____	meta
Mita	_____	mita
Muta	_____	muta
Poti	_____	poti
Pitu	_____	putu
Puma	_____	puma
Pipi	_____	pipi
Popó	_____	popó
Pato	_____	pato
Mata	_____	mata
Mata	_____	mata
Papu	_____	papu
Pepo	_____	pepo pepo
Popi	_____	popi
Pupa	_____	pupa
Papa	_____	papa
Pupo	_____	pupo
Popó	_____	popó
Pupi	_____	pupi
Papupi	_____	papupi
Pepe	_____	pepe
Pope	_____	pope

O tio tem um pato

O tio tem um pato

de e copia

A tia tem um mapa -

A tia tem um mapa.

A Ana Raquel tem um tomate

A Ana Raquel tem um tomate.

O Pai tem um pipi

O pai tem um pipi.

O tio tem um pipo

O tio tem um pipo.

O dado é da Raquel

O dado é da Raquel.

O pai tem um dedo

O pai tem um dedo.

A Ana Raquel tem uma mala

A Ana Raquel tem uma mala.

O pai tem um mota

O pai tem um mota.

A puma é preta

A puma é preta.

O popó é do pai

O popó é do pai.

O mapa está na sala

O mapa está na sala.

A mata é grande

Anexos 10-Ditado palavras, frases simples

4-6-2013

Bota

O pai tem uma bota preta

Bau

Eu tenho um bau de brinquedos.

Balão

O balão é azul.

vaca

Na quinta da minha tia tem vacas.

Uovo

Eu fui ao pingo doce comprar ovos.

bolo

Eu comi um bolo de limão.

bebe'

Eu vi um bebe' a rir.

barana

Eu gosto barana.

baia

Eu mãe temho uma baia para nadar.

baleia

Eu nunca vi uma baleia.



gato

O gato gosta da Ana Raquel.

Eu gosto do gato.



copo

O copo é da Mãe.



mesa

A mesa é minha.



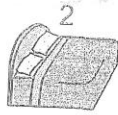
sopa

O bebié come a sopa.



mapa

O mapa está na sala.



cama

o é cama da mamãe.



mala

A mala é vermelha.



bota

o bota é do pai.

que



saco

O saco é meu.



saia.

Eu gosto da saia.

Eu gosto da saia.



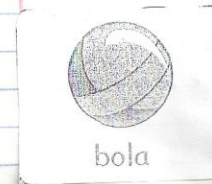
lata

É a lata de cacacola.



mola

A mola é do pai.



bola

A bola é do pai.

quinta-feira 16 de maio de 2013



Segue a seta com o dedo. Escreve as letras.



X X X X X X X X X X X X X X X X

Xa Xa Xa Xa Xa Xa Xa Xa Xa Xa

Xe Xe Xe Xe Xe Xe Xe Xe Xe Xe

Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi Xi

Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo Xo

Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu Xu



Ordena as palavras seguintes e forma uma frase com sentido.

ameixa Aleixo uma abacaxi rodela O come de e ^{uma}

O Aleixo come uma rodela de abacaxi e uma ameixa.



casa

A casa é da tia.