

Orientação

AGRADECIMENTOS

Ao meu Professor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos, que orientou este trabalho por todo o profissionalismo, encorajamento e simpatia.

A todos os meus amigos pela paciência com que tantas vezes me ouviram e pelo apoio que sempre me deram.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos por serem o meu grande pilar!

RESUMO

A aprendizagem da leitura e da escrita consiste num dos maiores desafios que as crianças têm de enfrentar no início da sua escolarização. Conseguir vencer esse desafio dá-lhes a oportunidade de se tornarem cidadãos livres, autónomos e informados (Silva, 2003). Contudo, o ato de ler pode tornar-se um desafio árduo de atingir, com muitas dificuldades pelo meio, podendo exigir bastante sensibilidade, conhecimento, informação e até arte por parte de quem ensina. Sabemos que a informação não chega a todos os alunos da mesma forma. Uns necessitam de mais tempo para aprender, mais oportunidades, outras estratégias. Este trabalho teve como objetivo principal encontrar um conjunto de estratégias que fossem ao encontro das necessidades educativas de uma aluna com oito anos de idade que revela grandes dificuldades na aquisição desta competência. Numa primeira fase da intervenção foram aplicadas provas diagnósticas para aferir as aquisições que a aluna já tinha feito de modo a delinear uma intervenção eficaz e motivadora que fosse ao encontro das suas necessidades. A intervenção baseou-se na aplicação de um método multissensorial que trabalhasse todos os mecanismos inerentes ao ato de ler. Esperava-se que com esta intervenção a aluna lesse e escrevesse pequenas frases, tendo adquirido a base para o desenvolvimento da leitura. Os resultados obtidos foram positivos, sendo que os fonemas trabalhados foram adquiridos, tendo chegado a aluna ao fim da intervenção a ler frases simples.

Palavras-chave: leitura, dificuldades na aquisição da leitura, método multissensorial, dislexia.

ABSTRACT

Learning to read and write is one of the biggest challenges that children must face in the beginning of their school path. Overcoming that challenge gives them the opportunity to become free citizens, autonomous and informed (Silva, 2003). However, reading can become a hard challenge to overcome, filled with difficulties, which might demand a great deal of sensitivity, knowledge, information and even “art” on the part of the teacher. We know that information doesn't reach every student in the same way. Some of them need more time to learn, more opportunities, other strategies... The principal purpose of this work was to find a strategy that could fill the educational needs of an eight year old student that shows great difficulties in acquiring this skill. In an earlier stage, were used diagnostic challenges to understand what the student had learnt so that it would be possible to outline a motivating and effective intervention that would meet her needs, based on her knowledge. The intervention was formulated upon a multisensory method that would allow to work all of the inherent mechanisms associated with the act of reading. With this intervention, it was expected that the student would be able to read and write small sentences, having acquired the foundations to develop her reading skills. The final results were positive. The student was able to acquire the worked upon phonemes, having reached the end of the intervention with the ability to read simple sentences.

Keywords: reading, reading acquisition difficulties, multisensory method, dyslexia.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
INTRODUÇÃO.....	7
PARTE I – REVISÃO TEÓRICA.....	9
1. O ATO DE LER.....	9
1.1. DEFINIÇÕES DO ATO DE LER.....	9
2. LEITURA, MODELOS DE LEITURA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E MÉTODOS DE ENSINO.....	11
2.1. LEITURA.....	11
2.2. MODELOS DE LEITURA.....	13
3. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	16
3.1. DISLEXIA.....	16
3.2. PRINCIPAIS TIPOS DE DISLEXIA.....	18
3.3. IDENTIFICAÇÃO PRECOCE.....	20
3.5. ESTRATÉGIAS DE REEDUCAÇÃO.....	23
3.5.1. Método Fonomímico de Paula Teles.....	24
4. PROBLEMAS DE LINGUAGEM E SUA INFLUÊNCIA NOS PROBLEMAS DE LEITURA.....	28
4.1. LINGUAGEM E LEITURA.....	28
4.2. REEDUCAÇÃO DA LINGUAGEM.....	29
4.3. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	30
SÍNTESE TEÓRICA.....	31
PARTE II - ESTUDO DE CASO.....	33
1. INTRODUÇÃO.....	33
2. SUJEITOS E CENÁRIOS.....	33
2.1. DESCRIÇÃO DA CRIANÇA.....	33
3. PLANO E MÉTODOS.....	36
3.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO.....	37

3.1.1. Recolha de dados	37
3.1.2. Instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica	37
3.2. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	42
3.2.1. Procedimentos	42
4. RESULTADOS OBTIDOS	44
4.1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS PROVAS APLICADAS COMO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E AVALIAÇÃO FINAL	44
5. DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	64
ANEXO 1	64
ANEXO 2	66
ANEXO 3	69
ANEXO 4	70
ANEXO 5	72
ANEXO 6	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 – Tipos de dislexia	18
Tabela n.º2 – Sinais de alerta da dislexia	21
Tabela n.º3- Resultados obtidos na avaliação diagnóstica com a aplicação da prova 2 (escrita de sílabas a partir de uma imagem) e a prova 2 (ditado de sílabas constantes na prova 2)	46
Tabela n.º4 – Resultados obtidos na avaliação diagnóstica obtida da aplicação das provas 1, 2 e 3	48
Tabela n.º5 – Resultados obtidos na avaliação diagnóstica através da aplicação das provas n.º3 e do ditado	49
Tabela n.º6 – Avaliação da leitura de sílabas, palavras e pseudopalavras.	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico n.º1- Evolução da leitura de sílabas, palavras e pseudopalavras.	55
---	----

INTRODUÇÃO

A aprendizagem consiste no resultado da história de cada sujeito, nas relações que este estabelece com o seu contexto e no conhecimento que este adquire ao longo do seu percurso desenvolvimental, sendo assim um processo que não depende apenas do indivíduo, mas também de todos os envolvidos no contexto em que este está inserido (Bossa, 2000).

O aumento da escolaridade obrigatória evidenciou a necessidade desta promover um conjunto de aprendizagens, não apenas a nível académico, mas também a nível de valores, atitudes e competências, que permitam aos jovens participar na sociedade de forma ativa. Partindo deste princípio, a escola deverá incluir todos os alunos nesse processo de aprendizagem, não devendo, por isso, deixar para trás ou excluir os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem (Cardoso, 2011).

Um estudo levado a cabo por Correia (2008), com base em estimativas estrangeiras revelou que cerca de 3 a 6% dos alunos portugueses têm dificuldades de aprendizagem. Outros estudos (e.g. Campanudo, 2009) apontam que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm um perfil intelectual médio, não apresentando qualquer tipo de perturbações auditivas, visuais e/ou emocionais. Contudo, a maioria destes alunos encontram-se inseridos num sistema de ensino ineficaz e conseqüentemente vão continuar a revelar dificuldades nalguns tipos de aprendizagem, quer a nível escolar e/ou académico, como aprender a ler, a escrever e a contar, quer a nível psicossocial e/ou psicomotor, como aprender a orientar-se no espaço, a desenhar, a pintar e a interagir socialmente com os seus pares.

Segundo Sánchez (2004) as dificuldades de aprendizagem costumam manifestar-se numa área específica ou em várias, seja na leitura, na escrita ou na matemática. A dificuldade é assim específica se a criança demonstrar dificuldades numa área, ou então geral se tiver uma aprendizagem mais lenta do que o normal em várias atividades académicas (Dockrell & Mcshane, 2000).

O presente trabalho, apesar de abordar o conceito genérico de dificuldades de aprendizagem específicas, irá debruçar-se sobretudo sobre as dificuldades na aquisição da leitura. Sendo a leitura um tema sempre presente na comunidade científica, pretendemos

abordar esta dificuldade específica através de um enquadramento teórico mas, centrando-nos, sobretudo, na análise e interpretação de uma caso específico.

Deste modo, numa primeira parte deste trabalho proceder-se-á a uma revisão teórica do tema, ou seja, a leitura. Será feita uma pequena abordagem acerca do ato de ler, evidenciando as principais características desta atividade. Seguidamente falaremos do processo da leitura em si e das principais dificuldades apresentadas pelos alunos. Num ponto posterior serão apresentados, de forma sucinta, os problemas existentes na linguagem e a influência que estes têm nos problemas da leitura. Terminaremos esta primeira parte abordando o tipo de intervenção que se pode utilizar em problemas de linguagem e de leitura.

A segunda parte será dedicada à apresentação de um estudo de caso. Serão aí devidamente explicitados os objetivos do estudo, passando-se à descrição do caso específico e à identificação dos instrumentos utilizados na avaliação do caso, seguindo-se a descrição do programa de intervenção implementado. Por fim, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

PARTE I – REVISÃO TEÓRICA

1. O ATO DE LER

Definir o ato de ler não é fácil, na medida em que quando se pergunta “o que é ler” surgem as mais variadas respostas, umas mais complexas do que outras, tendo em conta o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que fazem parte da conduta humana e do ato de ler (Viana & Teixeira, 2002).

Alguns autores assumem que ler é saber decifrar, ou seja, a capacidade que a pessoa tem de pronunciar corretamente as palavras impressas, mesmo que não compreenda o sentido do texto.

Para outros autores, ler é compreender o sentido do texto. Para outros ler é raciocinar. Como se verifica, existem diversas opiniões de diferentes autores, acerca do que é o ato de ler, no entanto, as diferentes definições de leitura não devem ser compreendidas sem ter em conta a função da leitura atualmente, ou seja, ler hoje em dia, faz parte da formação de qualquer indivíduo, não é mais um ato simples (Viana & Teixeira, 2002).

É unânime que limitar o conceito da leitura à capacidade de decifração independentemente da compreensão, torna a sua definição incompleta e até errada, uma vez que se sabe que todos os símbolos gráficos traduzem uma mensagem e a posse de uma técnica seria inútil se não permitisse atingir um pensamento. Saber ler é, portanto, compreender o que se decifra em pensamentos, ideias e emoções (Mialeret, 1974).

Morais (1997) sintetiza este conceito atribuindo à leitura a “capacidade de identificar cada palavras enquanto forma otográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia” (p.108).

1.1. Definições do ato de ler

Em torno das várias definições sobre o ato de ler enunciadas anteriormente, encontramos dois processos interligados. São eles os processos percetivos (decifrar) e processos compreensivos (compreender o sentido do texto/interpretar). Deste modo, a leitura consiste numa descodificação dos signos gráficos, sendo que o seu objetivo final é

compreender o que foi lido (Viana & Teixeira, 2002). Velasquez (2004) sintetiza que para a aquisição da leitura a criança depara-se com várias fases que se podem distinguir por diferentes estratégias que as crianças usam para ler. Para aprender, a criança precisa de adquirir duas competências básicas: a capacidade de tratar o código e a de tratar conceptualmente o texto (p.122).

Segundo Lerroy-Boussion (1968, citado por Viana & Teixeira, 2002, p.11) “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (p.3-4). Para Bloomfield “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (Viana & Teixeira, 2002, p.11).

Já para Carroll (1964, citado por Viana & Teixeira, 2002, p.11) ler é um processo que envolve a perceção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas. Mezeix e Vistorcky (1971, citado por Viana & Teixeira, 2002) partilham da mesma conceção, já que para estes autores, ler é reconhecer os signos escritos, relacionando-os com as palavras.

Para outros autores (Goodman, 1968; Charmeux, 1975; Smith, 1978, citado por Viana & Teixeira, 2002, p.12) o ato de ler consiste na interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor e a informação lexical e gramatical transmitida pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor. Já para Thorndike (1972; Perron-Boreli, 1970; Adler, 1940; Touyarot, 1971 e Mialaret, 1966, citado por Viana & Teixeira, 2002, p.12) o ato de ler consiste numa atividade que permite ter acesso ao sentido do texto escrito e é também um ato de pensamento e julgamento pessoal.

De acordo com Spache e Spache (1977, citado por Viana & Teixeira, 2002) a leitura trata-se de uma tarefa de desenvolvimento, indo do reconhecimento da palavra à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. A leitura é um processo de comunicação multifacetado descrevendo-se em vários tempos e estádios de desenvolvimento.

Segundo Mialaret (1974) saber ler é a capacidade de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora de acordo com as regras e compreender o conteúdo da mensagem escrita. É também conseguir julgar e apreciar o seu valor estético.

Johnson (2008) também defende que para poder haver um bom ensino da leitura é fundamental que o professor perceba os mecanismos que estão por trás do ato de ler. Isto é, o que acontece entre a leitura de um texto, o cérebro e os olhos. Segundo o autor, o ato de ler inicia-se logo a partir do momento que uma criança consegue imaginar uma história só a

partir das ilustrações de um livro ou de uma banda desenhada. Contudo, sendo a leitura uma habilidade em constante movimento, esta vai evoluindo e melhorando conforme a prática. À medida que se passa para uma instrução mais formal que envolve a descodificação de fonemas que são apresentados em forma de grafema, começa-se a complicar e muitas crianças sentem dificuldade em acompanhar esse processo de leitura, no qual as imagens são substituídas por palavras. É complexo para uma criança perceber o processo de decifração. Se houvesse uma correspondência direta entre fonema-grafema poderia não ser tão complicado. Todavia, a criança depara-se com a necessidade de memorizar as convenções ortográficas.

O ato de ler envolve também a informação visual que é dada através do texto e a informação não visual. Esta afirmação significa que durante a leitura, a informação visual presente na página do livro é combinada com a informação não visual contida na “cabeça” do leitor para criar significado, de acordo com os seus conhecimentos e experiências. Deste modo, o que está na mente do leitor é tão importante quanto o que está escrito no texto a ler (Johnson, 2008).

Johnson (2008) afirma ainda que “a leitura é o ato de ligar uma ideia à outra, colocando ideias em conjunto para criar um todo com sentido” (p.4). A título de exemplo, esta situação verifica-se quando numa frase nos deparamos com uma palavra cujo significado desconhecemos, mas continuamos a ler o texto e pelo seu contexto conseguimos perceber o seu sentido.

2. LEITURA, MODELOS DE LEITURA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E MÉTODOS DE ENSINO

2.1. Leitura

A leitura é “uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes, começando esta por um estímulo visual e terminando com a compreensão de um texto” (Cruz, 2007, p.45) e que autores diversos explicam através de sequências processuais distintas embora com pontos em comum.

Segundo Rebelo (2003) ler abarca quatro tipos de processos: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do ato léxico visual; a existência de conhecimentos conceituais e linguísticos e a construção de significações a partir de índices visuais. Já para Chauveau e Martins (1997, citado por Silva, 2003, p.68) o ato de ler contém a participação coordenada de oito operações cognitivas: a identificação do suporte e do tipo de escrita; a interrogação do conteúdo do texto; a exploração de uma quantidade de escrito portadora de sentido; a identificação de formas gráficas; o reconhecimento global das palavras; a antecipação dos elementos sintáticos e semânticos; a organização lógica dos elementos identificados e a reconstrução do enunciado e memorização do conjunto de informações semânticas.

Por outro lado, Fonseca (1999) refere que a leitura é constituída por 5 processos: descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização que se verifica no córtex visual; identificação visuo-auditiva e tátilo-quinestésica que se opera na área da associação visual; correspondência símbolo-som que consiste no fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código; a integração visuo-auditiva por análise e síntese, ou seja, a generalização da correspondência letra-som. O girus angular processa esta informação em combinações de letras e sons como se fossem segmentos que depois de unidos geram a palavra portadora de significado e, por último, a significação que envolve a compreensão através de um léxico, ou seja, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.

Segundo Morais (1997) a primeira tarefa da criança é compreender o princípio alfabético. Aprender a ler exige aprender o código alfabético, o que implica que a criança descubra os fonemas. O mesmo autor acrescenta que se o leitor aprendiz não conseguir reconhecer e distinguir as letras do alfabeto, dificilmente conseguirá ler, porque não consegue associar-lhes os sons que representam. Aprender a ler exige o domínio do código, pelo que os processos de descodificação e a sua aprendizagem são uma etapa central na aquisição desta competência (Morais, 1997). O domínio do código exige memória, concentração, capacidade de interligar e relacionar os conhecimentos. Sabemos que estas faculdades variam de indivíduo para indivíduo e que muitas vezes a maturidade para a aquisição da leitura e escrita não está propriamente relacionada com a idade cronológica.

No processo da leitura estão envolvidos vários mecanismos como o processamento auditivo. A produção fonológica “constitui-se como o resultado da construção e utilização de um sistema de representação de códigos fonológicos e supõe a habilidade para discriminar,

memorizar e articular fonemas (Ingram, 1979, in Lima, 2011, p.241). Pelo que, para produzir um padrão fonológico de forma correta, o sujeito necessitará de articular fonemas e compreendê-los auditivamente (Lima, 2011). De acordo com Rebelo (1993) a capacidade de distinguir fonemas similares do ponto de vista fonológico, consiste num dado para compreender as dificuldades inerentes à leitura e escrita dos alunos.

Por outro lado, o processo de leitura e escrita também envolve o reconhecimento como um todo de determinada palavra familiar, onde o sujeito é capaz de completar mentalmente e pronunciar de um modo integral e correto uma palavra ouvida de modo incompleto (Rebelo, 1993).

Esta capacidade, denominado oclusão auditiva, é importante para o sucesso da leitura e escrita na medida em que mostra a existência de um registo mnemónico, mesmo que a informação disponível seja dada de forma incompleta, mas mesmo assim a criança é capaz de a reproduzir num todo de forma completa (Rebelo, 1993).

Segundo, Lima (2011) “são as representações fonológicas que permitem o acesso à manipulação dos elementos intra-palavra (sílabas, segmentos)” (p.140).

O conhecimento fonológico é necessário para que seja possível aceder e analisar a estrutura interna da palavra, sendo muitas vezes substituído pelo conceito de consciência fonológica (Lima, 2011).

É a consciência fonológica que permite que o sujeito manipule as palavras, encontrando rimas, substituindo numa palavra uns fonemas por outros de modo a formar novas palavras. Tudo isto implica uma compreensão dos constituintes das palavras.

Seguidamente serão abordados os diferentes modelos de leitura e modelos da aprendizagem da leitura.

2.2. Modelos de leitura

A elaboração de modelos de leitura constitui um tema clássico dentro da psicologia científica. No entanto, só a partir da década de 60, do século XX é que começaram a proliferar, sendo atualmente bastante difícil classificá-los e avaliá-los, devido ao seu grande número. Inicialmente os modelos de leitura começaram por ser modelos de processamento da informação linear. Posteriormente passaram a ser modelos interativos. Atualmente os

modelos são modelos interativos compensatórios, sendo a ideia principal que um processo deficiente em qualquer nível, pode ser compensado por um processo de qualquer um dos níveis. Assim sendo, neste momento existem 3 tipos de modelos explicativos da leitura: os modelos ascendentes ou de baixo para cima (bottom-up); os modelos descendentes ou de cima para baixo (top-down) e os modelos interativos.

Os modelos ascendentes preconizam o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, através do qual a informação passa de um para outro de acordo com um sistema de adição e recodificação (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998). Esta sequência de etapas envolvidas na identificação e compreensão dos sinais impressos é hierarquizada e varia entre processos psicológicos primários para processos cognitivos de ordem superior.

Estes modelos incluem o movimento dos olhos para captar os segmentos da informação; o padrão de reconhecimento visual para identificar as letras e a referência ao conhecimento sintático e dos vocábulos para compreender as palavras individuais e a sua função (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Estes modelos partem da identificação das letras, as quais são combinadas em sílabas, que depois de unidas dão origem às palavras, que depois se unem em frases (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Os modelos descendentes referem-se à leitura como um processo inverso ao dos modelos ascendentes, na medida em que partem do princípio de que ler é compreender, ou seja, ler é a construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita, o que coloca em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Estes modelos concebem que os processos mentais superiores são fundamentais no ato de ler, em que a leitura visual ou o reconhecimento de palavra sem descodificação, o mecanismo perceptivo mais importante no acesso ao sentido do texto (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Os modelos interativos, por sua vez, pretendem conciliar os modelos ascendentes e os modelos descendentes, considerando que a leitura trata-se de um processo que exige a interação de várias fontes de conhecimento. Deste modo, a leitura envolve o processamento do texto e a utilização das experiências e expectativas que o leitor traz para o texto, ou seja, a compreensão do mesmo é gerada pelo próprio leitor, sob o controle do estímulo impresso (Viana & Teixeira, 2002).

Assim, o processamento ascendente combina-se com o descendente, para cooperativamente determinar a natureza do «input». Neste processamento todos os níveis de conhecimentos participam, “desde os conhecimentos de letras, palavras, frases ou partes maiores do discurso, até aos aspetos não linguísticos relativos à situação contextual” (Velasquez, 2004, p. 103).

Neste seguimento, é lícito enquadrar os métodos de ensino inicial da leitura (métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos) nos modelos de leitura. Assim, podemos verificar que os métodos fónicos ou sintéticos se inserem nos modelos de leitura ascendentes e os métodos globais ou analíticos enquadram-se nos modelos de leitura descendentes (Cruz, 2007), sendo que a combinação dos métodos analíticos e dos métodos sintéticos constituem os chamados métodos mistos (analítico-sintético) que se enquadram nos modelos interativos de leitura (Viana, Ribeiro & Santos, 2007).

O método fónico ou sintético é definido, de um modo geral, como sendo um método de instrução da leitura que consiste em apresentar o material escrito à criança, fazendo com que “ela possa apreender as correspondentes fonémicas das letras, e em levá-la a utilizar estas correspondentes para agrupar a pronúncia das palavras escritas” (Morais, 1997, p.318). Este método, de uma forma muito resumida, inicia-se pelo estudo dos grafemas e fonemas elementares, promovendo a respetiva correspondência grafema/fonema através da repetição da articulação do som enquanto percebe visualmente a letra. Combina as letras para formar sílabas, forma palavras a partir das sílabas aprendidas, passando à escrita de pequenas frases, dando importância ao significado das palavras. Este método vai dos elementos mais simples das palavras (letras e sílabas) para os mais complicados e compostos (palavras e frases) (Cruz, 2007).

Por seu turno, o método de instrução da leitura global ou analítico consiste “em expor palavras escritas à criança e em tentar que ela aprenda a correspondência entre a forma global e a sua pronúncia” (Morais, 1997, p.318). Este método, de uma forma resumida, parte da perceção global da palavra e da sua representação gráfica, para a leitura da palavra e respetiva decomposição em sílabas, decomposição das sílabas nos seus fonemas, formação de novas palavras através da combinação das sílabas já conhecidas e formação de frases a partir das palavras. Contrariamente aos métodos fónicos, os métodos globais partem da estrutura mais complexa para a simples (Cruz, 2007).

O método analítico-sintético combina “o trabalho de análise com a explicitação do fonema” (Viana, Ribeiro & Santos, 2007, p.263). Este método parte da premissa que aprender as regras da conversão grafema/fonema é importante, mas não suficiente, uma vez que ler implica extrair significado, sendo que o presente método combina as duas operações mentais básicas de análise e síntese (Viana, Ribeiro & Santos, 2007).

3. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

3.1. Dislexia

Como sabemos o ato de ler exige estratégias complexas que nem todas as crianças dominam, mesmo que aparentemente exista um determinado grau de maturidade e um ambiente pedagógico favorável (Torres & Fernández, 2001). De acordo com Cruz (2007) a origem das dificuldades na leitura pode ser tão diversificada, que importa num primeiro momento clarificar os diferentes motivos e razões das dificuldades na aprendizagem da leitura. Os motivos podem ser diversos indo desde défices biológicos que tornam difícil o processamento da relação entre sons e símbolos, até estarem relacionados com uma instrução na leitura pobre e inadequada, podendo até mesmo estar relacionada com a combinação de fatores exteriores e inerentes à criança (Cruz, 2007).

O termo dislexia surge em 1887 sendo concebido como uma dificuldade isolada de leitura (Selikowitz, 2001). Para outros autores, a dislexia trata-se de uma dificuldade específica na leitura (cf. Citoler & Sanz, 1997; Rebelo, 1993), ou na sua aprendizagem (Baroja, Paret e Riesgo, 1993). Já Citoler (1996) e Heaton & Witerson (1996) utilizam o termo dislexia para se referir a uma dificuldade específica da linguagem escrita.

Em qualquer caso, a dislexia aplica-se a indivíduos que, apesar de terem um nível mental adequado, sem défices sensoriais e sem uma causa aparente, apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura (Baroja, Paret & Riesgo, 1993). A dislexia trata-se de um transtorno que se manifesta pela presença de um défice no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão dos textos escritos, sendo por isso um transtorno do desenvolvimento da leitura, não estando associada à deficiência mental inadequada ou escassa escolarização, défice visual ou auditivo ou a problemas neurológicos (Stanovich,

1992, citado por Garcia, 1998). Segundo Sánchez (1995) as dificuldades das crianças com dislexia situam-se ao nível dos processos mais básicos, ou seja, no reconhecimento das palavras.

De acordo com o DSM-IV-TR (2000, p.53) os critérios de diagnóstico para as perturbações de leitura são:

A. O rendimento na leitura, medido através de provas normalizadas de exatidão ou compreensão da leitura, aplicadas individualmente, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;

B. A perturbação do Critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou atividade da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura.

C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades de leitura são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Segundo a Associação Internacional de Dislexia, a dislexia é:

(...) uma capacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (Lyon et al., 2003).

Apesar de existirem critérios de diagnóstico para as perturbações de leitura segundo o DSM, tal como se pode verificar pelas definições enumeradas anteriormente, verifica-se que ainda não existe uma definição universal de dislexia que seja utilizada por toda a comunidade. Tal como Rebelo (1993) defende, nos estudos acerca da dislexia ainda não se atingiu um consenso acerca da própria definição de dislexia, dado que para uns, a dislexia inclui apenas as dificuldades específicas ou intrínsecas ao indivíduo e, para outros, é mais lata estendendo-se às características extrínsecas.

Assim sendo, tentando sintetizar as várias definições acerca da dislexia podemos considerá-la como uma disfunção que interfere no processamento visual, auditivo e motor da

criança, o que dificulta o seu processo de aprendizagem da leitura, independentemente da sua inteligência, do seu nível sociocultural e da adequação pedagógica.

3.2. Principais tipos de dislexia

A existência de definições diversas de dislexia, bem como a existência de diversas definições e modelos do ato de ler e das dificuldades nesse processo, levam a que tenham surgido várias formas de olhar para o fenómeno das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, levando ao surgimento de diversas tipologias de dificuldades (cf. quadro n.º1).

Existem dois grandes tipos de dislexia, sendo eles, a dislexia adquirida e a dislexia evolutiva, que depois se subdividem em outros tipos de dislexia, que serão abordados através do quadro que se segue:

Tabela n.º1 – Tipos de Dislexias (quadro construído a partir de Ellis, 1984 e Citoler, 1996)

Tipos de Dislexias	
Dislexia adquirida	
Ocorre nos indivíduos que já foram leitores competentes, mas devido a uma lesão cerebral perderam essa destreza.	Dislexia fonológica: dificuldades no uso da via subléxica. Os indivíduos leem através da via léxica ou direta, conseguindo ler as palavras que lhe são familiares e palavras regulares, mas tendo dificuldade na leitura de pseudopalavras. Dislexia superficial: dificuldades no uso da via léxica e, por isso, os indivíduos leem através da via subléxica ou indireta, conseguindo ler as palavras regulares, palavras familiares e não familiares e tendo dificuldades na leitura de palavras irregulares, não reconhecendo uma palavra como um todo. Dislexia profunda: dificuldade no uso de ambas as vias, quer léxica, quer subléxica. Os indivíduos leem mediante o uso do significado das palavras e têm dificuldades na leitura de pseudopalavras e em aceder ao significado das palavras.
Dislexia evolutiva ou de desenvolvimento	
Ocorre quando os indivíduos revelam dificuldades na leitura, desde o início da aprendizagem deste processo.	Dislexia fonológica: a dificuldade situa-se ao nível sublexical. Dislexia superficial: a dificuldade situa-se ao nível lexical. Dislexia mista: a dificuldade situa-se tanto a nível lexical, como sublexical.

A diferença entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas, é que nas dislexias adquiridas houve um acidente que afetou a área cerebral, o que desencadeou uma dificuldade na leitura, enquanto nas dislexias evolutivas, não existe no percurso desenvolvimental do indivíduo registros que permitam estabelecer uma relação causal, tendo por isso, causas desconhecidas (Citoler, 1996).

Torres e Fernández (2001) consideram ainda que existem padrões de dislexia distintos, mas que apresentam alguns traços comuns entre eles, encontrando-se assim um padrão caracterizado por problemas auditivos/fonológicos, outro padrão caracterizado por disfunções visuo-espaciais e um último padrão no qual ambas as áreas auditivo/fonológicas e visuo-espaciais se encontram afetadas. Assim surgem mais três tipos de dislexia:

- A dislexia disfonética ou audiofonológica, na qual a criança revela dificuldades de integração letra-som, com erros semânticos;
- A dislexia deseidética ou visuoespacial, em que estão presentes dificuldades na percepção das palavras, com erros de trocas entre grafemas parecidos;
- A dislexia aléxica ou visuoauditiva, em que a análise fonética e a percepção de letras estão dificultadas (Torres & Fernández, 2001).

A partir da classificação anterior surgem mais dois subtipos de dislexia, sendo eles a audiolinguística, em que existe um atraso na linguagem, um quadro de anomia, erros de lectoescrita por problemas de correspondência grafema/fonema, no qual o QI verbal é inferior ao de realização, e a dislexia visuoespacial, na qual as crianças apresentam deficiências de orientação esquerda-direita, agnosia digital e erros na lectoescrita por problemas de inversão de letras, no qual o QI verbal é superior ao de realização (Torres & Fernández, 2001).

Para Fonseca (1984) existem outros dois tipos de dislexia, sendo elas, as *dislexias auditivas*, que envolvem dificuldades na leitura oral e sua compreensão, na verbalização de palavras polissilábicas, na síntese de sons e na identificação de sons em palavras, distinção de diferenças e semelhanças de sons em palavras e sequenciação de sons e as *dislexias visuais*, que são evidentes em crianças que têm dificuldade no controle visual, em diferenciar características de objetos como a forma, cor, o tamanho e a posição, dificuldades de organização espacial, problemas na identificação de letras e palavras, dificuldade na cópia de

figuras geométricas, disfuncionamento do processo de estabelecimento de pares figuras/palavras.

3.3. Identificação precoce

Os primeiros sintomas de uma criança com dislexia prendem-se com as dificuldades apresentadas ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita revelando uma leitura hesitante e uma escrita com omissões, substituições, letras em espelho, palavras unidas ou fracionadas e grafismos assimétricos (Rocha, 2004). Estas crianças apresentam também alterações da psicomotricidade e alterações sensório-percetivas. Ao nível das alterações da psicomotricidade verificam-se frequentes alterações na evolução da lateralidade e alterações visuo-espaciais. As crianças apresentam também frequentemente uma lateralização deficiente e uma má integração do esquema corporal, falta de ritmo ao nível da linguagem, assim como em movimentos físicos (e.g. saltar, andar de bicicleta), em que apresentam também falta de equilíbrio. As alterações sensório-percetivas verificam-se a nível da perceção espacial e temporal. A nível espacial estas crianças apresentam dificuldades na distinção dos conceitos à frente/atrás; em cima/em baixo; e a nível temporal têm dificuldade nos conceitos: agora/logo; antes/depois e inversões orais e pausas mal colocadas (e.g. elefante/efelante; comboio/coboio). Estas crianças revelam ainda lacunas fonológicas, o que consequentemente dificulta o reconhecimento de letras e palavras e a respetiva transformação em som.

Em termos linguísticos, as crianças com dislexia apresentam, com frequência, várias dificuldades. Apresentam, por exemplo, dificuldades em entender os sons, apresentando alguma confusão, entre o fonema [s] e o fonema [z] (Rocha, 2004). Ao nível da linguagem verbal, a criança poderá apresentar confusão também entre letras, palavras ou sílabas, com pequenas diferenças de grafia (a-o, h-n, ...), diferente orientação espacial (b-d, b-p, d-p, d-q, n-u, a-e, ...), sons acústicos próximos (d-t, c-q, m-b, v-f, ...), inversões de palavras ou sílabas (sol-los, me-em, casa-saca, ...), adição ou omissão de palavras, sílabas ou sons (casa-casaco) (Duarte, 2009).

Como a criança com dislexia não gosta de ler, esta apresenta uma leitura lenta, sem ritmo e salta linhas enquanto lê (Duarte, 2009). Ao nível da escrita, a caligrafia é irregular e apresenta bastantes erros ortográficos (ibidem).

Segundo Teles (2004) os sinais de alerta podem aparecer nas diversas etapas de vida de um indivíduo. Ao nível da primeira infância, alguns deles são a existência de um atraso na aquisição da linguagem oral; as dificuldades na pronúncia ou a omissão ou inversão de sons nas palavras (eg. fósforos – fosfos; pipocas-popicas).

Para Ribeiro e Baptista (2006) existem sinais de alerta a nível geral; da visão, leitura e ortografia; da audição e linguagem; grafismo e motricidade; matemática e coordenação do tempo; memória e cognição e comportamento, saúde e personalidade, que o indivíduo/criança apresenta, estando expressos no quadro seguinte:

Tabela n.º 2 - Sinais de alerta de dislexia (construído a partir de Ribeiro & Baptista, 2006)

Sinais de alerta de dislexia	
Geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inteligência normal ou superior à média; ▪ Incapacidade de ler e escrever de acordo com o ano escolar em que se encontra; ▪ Maior facilidade na oralidade do que na escrita; ▪ Baixa autoestima; ▪ Grande frustração e stress em relação à leitura e testes; ▪ Grandes capacidades na área das artes, música, teatro, desporto, design (entre outras); ▪ Perde-se no tempo com facilidade; ▪ Problemas de falta de atenção, normalmente associado a problemas de comportamento; ▪ Apesar de apresentar um bom QI apresenta avaliações negativas.
Visão, Leitura e Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante a leitura queixa-se de dores de cabeça e mesmo vertigens; ▪ Na leitura ou escrita verificam-se adições, omissões, substituições, inversões e repetições de letras, palavras e números; ▪ Lê mas não compreende; ▪ Parece ter problemas de visão (não confirmadas posteriormente), etc.

Audição e Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audição muito sensível; ▪ Distrai-se com o barulho; ▪ Ouve coisas que não foram ditas; ▪ Tem dificuldade em formular ideias e exprimi-las em frases completas; ▪ Apresenta problemas na pronúncia de palavras quando complexas, misturando as palavras, sílabas e frases ao falar.
Grafismo e motricidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade em escrever e copiar textos; ▪ Escrita é irregular e às vezes mesmo ilegível; ▪ Dificuldade na coordenação; ▪ Problemas de lateralidade ao confundir a direita/esquerda e cima/baixo.
Matemática e coordenação do tempo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe contar, mas revela dificuldades em contar objetos e dinheiro; ▪ Usa os dedos para contar; ▪ Não lê as horas com facilidade e tem dificuldade em gerir corretamente o seu tempo.
Memória e cognição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memoriza algumas experiências pessoais, rostos de pessoas e lugares durante muito tempo, no entanto, no que respeita a algo que não foi experimentado pelo próprio, revela já alguma dificuldade em memorizar; ▪ O pensamento é feito através de imagens e não de palavras nem de sons.
Comportamento, Saúde e Personalidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode ser muito barulhento, ou, pelo contrário, extremamente calmo; ▪ Pode ser desarrumado ou manter sempre tudo em ordem; ▪ Durante o desenvolvimento de capacidades como andar e falar, ou foi precoce ou então teve algum atraso nestas fases; ▪ É perfeccionista no que faz; ▪ Tem uma personalidade sensível.

Os mesmos autores também referem que as manifestações da dislexia surgem em três níveis de evolução (4-6 anos; 6-9 anos; + 9anos). Crianças entre os 4 e 6 anos, apresentam alterações sobretudo ao nível da linguagem e da integração percetivo-motora. Na linguagem verificam-se as dislalias (dificuldade em articular palavras); a omissão, a confusão e a

inversão de fonemas; o vocabulário pouco abundante e a dificuldade de expressão e de compreensão (Ribeiro & Baptista, 2006). Na integração perceptivo motora verifica-se um atraso no conhecimento e estrutura do próprio corpo; dificuldade em distinguir formas, tamanhos, posições, cores, entre outros aspetos; problemas de orientação espacial e temporal e de sequencialização e movimentos gráficos invertidos ou em espelho (ibidem).

Crianças entre os 6 e os 9 anos, continuam a apresentar inversões e confusões de fonemas e um vocabulário reduzido ao nível da linguagem. A leitura é lenta e silábica e a criança evidencia confusão entre as letras semelhantes graficamente ou sonoramente. Confunde também letras com forma semelhante e que têm uma posição no espaço diferente (eg. b-d, p-q, u-n, ...). Enquanto lê adiciona também letras (eg. bolota-bobolota), omite-as (eg. ladra-dral) ou inverte-as (bicudo-cubido). Ao nível da escrita, a criança apresenta uma escrita confusa e mal estruturada; manifesta confusão entre letras semelhantes ao nível da forma ou som, com inversões e omissões de letras, sílabas e até palavras e apresenta dificuldade em identificar e compreender os elementos que compõe uma frase (ibidem).

Crianças com mais de 9 anos apresentam um nível de dislexia que está dependente do tipo de reeducação a que estiveram expostas quando eram mais novas. Estas podem apresentar dificuldades na estrutura da frase, na aplicação correta dos elementos de ligação entre frases, na escolha dos tempos verbais mais adequados e conseqüentemente dificuldades na compreensão da leitura. Ao nível da escrita continua a apresentar uma caligrafia irregular, de difícil leitura e com erros ortográficos (ibidem).

3.5. Estratégias de reeducação

Após o diagnóstico realizado poder-se-á aplicar o método de reeducação mais apropriado. Segundo Torres e Fernández (2001) a reeducação da dislexia trata-se de um conjunto de procedimentos psicológicos que pretendem alterar e melhorar as capacidades de leitura e escrita das crianças.

Apesar de existirem diversificados métodos de reeducação, em Portugal, o Método Fonomímico de Paula Teles é um dos mais utilizados e, nesse sentido, e por ser relevante para o trabalho desenvolvido com a aluna no estudo de caso que apresentaremos mais tarde, será descrito em seguida.

3.5.1. Método Fonomímico de Paula Teles

O Método Fonomímico de Paula Teles trata-se de um método de ensino e reeducação da leitura e da escrita, fônico, multissensorial, estruturado e cumulativo. A sua elaboração tem como base os resultados recentes dos diversos estudos cognitivos e neurocientíficos sobre a dislexia e a prática, enquanto docente e psicóloga educacional, da investigadora (Teles, 2011). O método tem como população-alvo as crianças com perturbações fonológicas da linguagem que apresentam indicadores de risco de dislexia e crianças e jovens disléxicos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, em maior ou menor grau, independentemente da sua etiologia (Teles, 2011).

O método fonomímico é constituído por livros, cadernos e cartões fonomímicos que possibilitam o trabalho da leitura e da escrita. Com este material a investigadora pretendeu tornar a aprendizagem da leitura e da escrita mais motivadora, tornando-a numa tarefa divertida. Estes materiais permitem aos professores e pais o desenvolvimento de atividades elaboradas, que resultaram de recentes investigações teóricas e práticas sobre o tema em questão (Duarte, 2009). Segundo Teles (2008) uma utilização correta dos diferentes materiais permite uma melhoria da correção e velocidade leitoras. É dada ênfase ao Princípio Alfabético, ao desenvolvimento da Consciência Fonológica, assim como à importância da Consciência Silábica e Fonémica (Morais, in Teles 2011).

O ensino das correspondências entre grafemas e fonemas através do treino de Fusão Fonémica (ler conjuntamente dois ou mais, grafemas, grafemas-fonemas) é reforçado no método fonomímico, assim como a sistematização do treino de Leitura Sequencial (ler sequencialmente sílabas que formam as palavras), aspetos fundamentais para aceder à compreensão do texto lido (Teles, 2011).

O Método Fonomímico Paula Teles tem como princípios orientadores, portanto:

- **Fonomímico** - a aprendizagem do som e do nome das letras do alfabeto é realizada através da associação de um fonema a uma personagem, a uma História-Cantilena e a

um gesto. Assim, os fonemas são ouvidos e reproduzidos, os grafemas são vistos, as cantilenas são cantadas e os respectivos gestos realizados (Teles, 2010).

- **Multissensorial** – os diversos sentidos são utilizados simultaneamente, sendo a aprendizagem feita através das diferentes vias de acesso ao cérebro. Recorrendo à **via visual** são observadas as imagens dos Animais-Fonema, os grafemas e os gestos que correspondem ao primeiro fonema do seu nome. Através da via **auditiva/visual** são ouvidas e cantadas as Cantilenas do Abecedário e as correspondências fonema grafema. Por fim, o recurso à via **tátil/cinestésica** facilita a memorização e a aprendizagem e para tal são realizados os gestos de cada Cantilena do Abecedário (Teles, 2010).

O método fonomímico é constituído por vários materiais e recursos, nomeadamente:

- Cartões Fonomímicos e CD Áudio – Cantilenas do Abecedário (Teles, 2010) - Os cartões fonomímicos foram elaborados com base no Alfabeto Fonético da Língua Portuguesa, tendo como principais objetivos: i) desenvolver a consciência fonémica, ou seja, a consciência de que as palavras são formadas por fonemas. Consistem na identificação dos fonemas iniciais dos nomes de diferentes personagens; na realização de jogos de identificação, adição, omissão, substituição, repetição e rima de fonemas; ii) ensinar o princípio alfabético, ou seja, ensinar que os fonemas da linguagem oral são representados pelas letras do alfabeto, ensinar o nome das letras e

as respectivas representações gráficas, ensinar e treinar as correspondências fonema e grafema até à sua automatização; iii) ensinar as irregularidades nas correspondências fonema e grafema, isto é, ensinar que existem grafemas que não têm correspondência fonémica (existem grafemas que têm diversas correspondências fonémicas e existem fonemas que podem ser representados por diferentes grafemas, ou seja, os fonemas que são representados por dois grafemas. As cantilenas do Abecedário são pequenas canções que contam histórias curtas criadas para cada correspondência grafema fonema. As letras vogais são apresentadas por cinco amigos que foram visitar o Parque dos Fonemas, as letras consoantes são apresentadas por animais. Para cada personagem foi criada uma história-cantilena e um gesto. As crianças observam as imagens de cada personagem, ouvem e cantam as suas histórias-cantilenas. As crianças devem ouvir, memorizar e cantar a Cantilena fazendo o respetivo gesto. Este material destina-se às crianças com e sem dificuldades fonológicas ou de leitura, até estas conseguirem atingir uma leitura correta, fluente e compreensiva. Pode ser usado individualmente ou em grupo, em casa, no jardim-de-infância ou na escola. Quando os cartões são usados em conjunto, em casa e no jardim-de-infância funcionam como métodos de aprendizagem e lúdicos, ajudando no desenvolvimento da linguagem, consciência fonológica e fonémica, vocabulário, memória visual e auditiva, conhecimento do esquema corporal, orientação espacial, coordenação visuomotora, entre outros aspetos. Estimulam ainda a motivação e o prazer pela aprendizagem da leitura, com a identificação das correspondências entre os fonemas da linguagem oral

e os grafemas da linguagem escrita. Utilizados na escola, por crianças sem dificuldades, os cartões estimulam e facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Utilizados com crianças com défices fonológicos, trata-se de materiais atrativos que permitem a realização de uma intervenção reeducativa multissensorial e sistemática, o que conduz a uma evolução rápida das competências fonológicas, da leitura e da escrita.

- Abecedário e Silabário (Teles & Machado, 2006) - O Abecedário e Silabário tem como principais objetivos: i) consolidar e automatizar os conteúdos ensinados nos Cartões Fonomímicos; ii) ensinar a ler dois ou mais fonemas, ensinar a realizar a operação mental de fusão fonémica e treinar até se conseguir a sua automatização; iii) ensinar a ler em sequência várias sílabas, a realizar as fusões silábicas sequenciais; iv) a aquisição da competência necessária à leitura das palavras e textos apresentados nos Livros de Leitura e Caligrafia. O Abecedário e o Silabário destinam-se a crianças que não apresentam dificuldades e que estão no início da sua aprendizagem da leitura e da escrita e a crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, necessitando de uma reeducação especializada.
- Livros de Leitura e Caligrafia 1,2,3 (Teles & Machado, 2006) - Os Livros de Leitura e Caligrafia foram elaborados na sequência e como forma de complementar os Cartões Fonomímicos, o CD com as Cantilenas do Abecedário e o

Livro Abecedário – Silabário. Os seus principais objetivos são ensinar a ler, ortografar e a escrever. As atividades de leitura deverão ensinar a ler sequencialmente as diversas sílabas que formam as palavras, as Fusões Silábicas Sequenciais, assim como treinar a leitura sistemáticas de palavras e de textos, até que a criança consiga realizar uma leitura correta, automática, fluente e compreensiva. Quanto aos exercícios de caliortografia estes deverão ensinar a escrever sem erros ortográficos e produzir uma caligrafia legível. Os Livros de Leitura e Caliortografia destinam-se à aprendizagem da leitura e da escrita, estimulando e otimizando estas aprendizagens. Estes destinam-se também a crianças e jovens que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e que necessitam de uma reeducação especializada.

4. PROBLEMAS DE LINGUAGEM E SUA INFLUÊNCIA NOS PROBLEMAS DE LEITURA

4.1. Linguagem e Leitura

A linguagem, de um modo muito geral, é definida como um “sistema de comunicação baseado em palavras e gramática” (Papália, Olds & Feldman, 2001 p.215). A linguagem é uma das formas mais utilizadas para comunicar, pelo que, segundo Lima (2009) “pode ser perspectivada numa relação direta com o conhecimento” (p.24).

Embora o conceito de dislexia seja controverso, a literatura mostra que há relação direta entre os problemas inesperados de leitura em crianças com deficiências de linguagem no domínio fonológico. Crianças com dislexia apresentam défices fonológicos que os impedem de aprender e ler a um ritmo normal. Sendo que o treino destas habilidades, especialmente a correspondência grafema fonema são benéficas para o ensino da leitura (Snowling, 2004, in Snowling & Stackhouse, 2004).

A leitura, tratando-se de uma competência cultural específica que se baseia no conhecimento da linguagem oral, é também uma competência que apresenta um grau de complexidade superior à linguagem oral, dado que a linguagem faz parte do nosso dia-a-dia. Por outro lado, os sistemas de escrita, como produtos da evolução histórica e cultural, são mais difíceis de “adquirir” naturalmente, já que a escrita possui um código gráfico específico que necessita de ser ensinado (Teles, 2004).

De acordo com Torres e Fernández (2001) a dificuldade na aquisição da leitura poderá encontrar-se relacionada com desenvolvimento tardio da linguagem ao nível fonológico, articulatorio e de fluidez. Lyon (2003, citado por Cruz, 2007) refere que as crianças que estão em maior risco de manifestar dificuldades na aquisição da leitura e escrita são aquelas que iniciam a escolaridade com uma exposição limitada à linguagem, que têm pouco sensibilidade fonética e vocabulário limitado.

4.2. Reeducação da Linguagem

Um dos materiais utilizados para trabalhar problemas de linguagem em crianças do 1.º Ciclo são os cartões “verfalar” desenvolvidos pelo terapeuta da fala João Pedro Morujão Canossa Dias, surgindo para colmatar a falta de material dirigido às crianças que desenvolvesse em simultâneo a consciência fonológica, a articulação de sons e a leitura e escrita. De um modo geral, o material “verfalar” pretende ser um recurso para “ajudar a criança a ultrapassar erros de articulação verbal” (p.3) desenvolver a consciência dos sons e das combinações de sons que fazem parte da língua, auxiliando, deste modo, a aprendizagem da leitura e escrita (Canossa Dias, 2007).

Este material é composto por 24 cartões, cada um deles representa um fonema da Língua Portuguesa (Canossa Dias, 2007). Os cartões são constituídos por uma fotografia pormenorizada de uma pessoa a produzir o fonema. Cada imagem fotográfica vem acompanhada de uma mnemónica (à exceção das vogais) e do grafema correspondente para facilitar a correspondência entre sons e letras (Canossa Dias, 2007).

A título de exemplo no cartão do fonema <s>, para além da fotografia que mostra uma criança a produzir o som, tem o grafema “s” em letra de imprensa maiúsculo e minúsculo, assim como a imagem de uma serpente que funciona como mnemónica para este fonema. No verso de cada cartão, encontram-se pistas de utilização. Pegando no exemplo anterior para o

fonema <s> a pista de utilização aconselha: “produzir o som sss, acentuando a retração dos lábios (como se estivesse a sorrir). Prolongar o som e explicar que é o mesmo som que faz uma serpente.” (Canossa Dias, 2007 p.8). Em suma, este material permite acompanhar e corrigir o desenvolvimento verbal de uma forma fácil.

4.3. Competências necessárias à aprendizagem da leitura

Tal como já foi mencionado anteriormente, aprender a ler não se trata de um processo natural, não é algo que se adquire naturalmente na interação com os outros, mesmo que a criança esteja inserida num contexto bastante estimulante culturalmente (Duarte, 2009). Para aprender a ler é necessário um conjunto de competências. Seguidamente serão enumeradas algumas que consideramos importantes para o presente trabalho:

- Discriminação Auditiva: No processo da leitura estão envolvidos vários mecanismos como o processamento auditivo. A produção fonológica “constitui-se como o resultado da construção e utilização de um sistema de representação de códigos fonológicos e supõe a habilidade para discriminar, memorizar e articular fonemas (Ingram in Lima, 2011 p.241). Por essa razão, para produzir um padrão fonológico de forma correta, o sujeito necessitará de articular fonemas e compreendê-los auditivamente (Lima, 2011). De acordo com Rebelo (1993) a capacidade de distinguir fonemas similares do ponto de vista fonológico, consiste num dado para compreender as dificuldades inerentes à leitura e escrita dos alunos.

- Oclusão auditiva: Por outro lado, o processo de leitura e escrita também envolve o reconhecimento como um todo de determinada palavra familiar, onde o sujeito é capaz de completar mentalmente e pronunciar de um modo integral e correto uma palavra ouvida de modo incompleto (Rebelo, 1993). Esta capacidade, denominado oclusão auditiva, é importante para o sucesso da leitura e escrita na medida em que mostra a existência de um registo mnemónico, mesmo que a informação disponível seja dada de forma incompleta, mas mesmo assim a criança é capaz de a reproduzir num todo de forma completa (Rebelo, 1993).

- Consciência Fonológica: De acordo com Sim-Sim (1998, citado por Sim-Sim, 2006) entende-se por consciência fonológica “o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua” (p.140). Assim sendo, a consciência fonológica refere-se a todas as unidades de som como a consciência da palavra, da sílaba e do fonema (McGuinness, 2006). Segundo Lima (2011) “são as representações fonológicas que permitem o acesso à manipulação dos elementos intra-palavra (sílaba, segmentos)” (p.140). O conhecimento fonológico é necessário para que seja possível aceder e analisar a estrutura interna da palavra (Lima, 2011). É a consciência fonológica que permite que o sujeito manipule as palavras, encontrando rimas, substituindo numa palavra uns fonemas por outros de modo a formar novas palavras. Tudo isto implica uma compreensão dos constituintes das palavras. A combinação destas atividades promotoras da consciência fonológica letra, com atividades de correspondência letra-som é determinante para a compreensão do princípio alfabético do sistema de escrita, devendo ser atividades realizadas com intencionalidade e frequência (Sim-Sim, 2006). De acordo com Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (1998) crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais rápida e produtiva na leitura e escrita.

SÍNTESE TEÓRICA

Nesta primeira parte realizou-se um pequeno levantamento de algumas definições sobre o ato de ler, sendo consensual que a leitura consiste na “capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia” (Morais, 1997, p.107) e que saber ler implica compreender. Para chegar a este domínio da leitura a criança passa por várias fases, sendo o conhecimento do código alfabético e dos respetivos fonemas considerado etapa central na aquisição desta competência.

Para ensinar uma criança a ler é essencial perceber quais os processos que estão por trás do ato de ler e quais os melhores métodos de ensino da leitura. Quanto aos modelos explicativos dos processos envolvidos na leitura surgem duas teorias opostas (modelos ascendentes e modelos descendentes) sobre como a criança aprende a ler.

Para os defensores dos modelos descendentes a iniciação da leitura deve enfatizar a compreensão e ensinar estratégias de predição e formulação, de modo a que o leitor só recorra à descodificação fonémica em último caso. Para os defensores dos modelos ascendentes o ensino inicial da leitura deve centrar-se no conhecimento das correspondências grafo-fonológicas (Velasquez, 2004).

Porém, e considerando que a leitura consiste num processo de interação de várias fontes de conhecimento surgem os modelos explicativos da leitura denominados interativos (Viana & Teixeira, 2002). Destes modelos surgem os chamados métodos mistos de ensino da leitura escrita. Visto que em termos educativos como defende Cruz (2007), é necessário saber combinar os melhores aspetos de cada uma das abordagens, sendo assim, mais provável ir ao encontro das necessidades da maioria das crianças.

No caso das dificuldades na aquisição da leitura, os motivos poderão ser diversos, podendo estar relacionados com défices biológicos, problemas de linguagem, aplicação de métodos de leitura desadequados às necessidades da criança. No caso dos motivos das dificuldades na aquisição desta competência estarem relacionados com dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia, o presente trabalho expõe o Método Fonomímico Paula Teles por ter bases científicas comprovadas com uma estrutura rigorosa, por desenvolver competências fonológicas, por ser atraente e cativante (Teles, 2009).

No caso das dificuldades na aquisição da leitura estarem relacionadas com problemas de linguagem é referido um material didático destinado ao desenvolvimento de competências linguísticas: os cartões com o alfabético fonético ilustrado denominado “verfalar”. Este material ajuda a desenvolver e trabalhar a articulação dos sons, a consciência fonológica, assim como a leitura e escrita.

Porém, e em jeito de conclusão, importa salientar que para o sucesso da aprendizagem da leitura com a implementação dos métodos anteriormente referidos é essencial uma identificação precoce das crianças que poderão vir a ter dificuldades neste âmbito, tentando perceber os motivos que os levam a não desenvolver esta competência com facilidade e a intervenção implementada deve colmatar esses motivos.

PARTE II - ESTUDO DE CASO

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentam-se os objetivos, sujeitos e cenários, assim como os planos e métodos utilizados num estudo de caso único. Como refere Stake (2009) “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização e não a generalização” (p.24). Importa conhecer bem o caso em particular, pelo que é e pelo que faz, em vez de identificar o que difere dos outros.

O presente trabalho explora o caso de uma criança de 8 anos de idade, a frequentar o 2.º ano de escolaridade que se depara com um grande entrave no seu percurso académico: a dificuldade em aprender a ler. Neste caso pretende-se conhecer o sujeito em particular e traçar uma intervenção que o ajude a alcançar a competência da leitura como referido na fundamentação teórica considerada uma base para o sucesso académico.

Face à complexidade do ato de ler e pelo facto deste envolver mecanismos auditivos, visuais e motores, pretende-se com este plano de investigação implementar um método eficaz para o ensino da leitura e escrita tendo como base uma abordagem fonológica. Pretendemos especificamente que no fim desta intervenção a criança leia e escreva pequenas frases, tendo adquirido as bases para o desenvolvimento da leitura.

2. SUJEITOS E CENÁRIOS

2.1. Descrição da criança

A Lara (nome fictício) tem 8 anos de idade, encontra-se a frequentar pela segunda vez o 2.º ano de escolaridade do Ensino Básico – 1.º Ciclo. A aluna beneficia de um Programa Educativo Individual (PEI) e frequenta sessões de terapia da fala. A Lara ingressou na Educação Pré-Escolar aos 4 anos de idade no Jardim de Infância no colégio que frequenta atualmente, no ano letivo 2007/2008. A aluna frequentou durante 2 anos a educação pré-escolar, tendo acompanhado o mesmo grupo até o ano letivo anterior.

No decorrer do primeiro ano de escolaridade foram detetadas grandes dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento da aluna para Terapia da Fala. No 2.º ano de escolaridade, no final do primeiro período foi solicitada a avaliação da aluna ao departamento psicopedagógico do colégio. O relatório do departamento psicopedagógico reconheceu e evidenciou profundas dificuldades, procedendo à solicitação de uma avaliação médica. No final do 2.º período desse ano, perante os poucos progressos atingido com as medidas do Plano de Recuperação e a demora da resposta sobre a integração da aluna na Educação Especial, foi decidido que esta passaria a assistir às aulas da turma do 1.º ano às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse ano letivo a aluna não transitou para o 3.º ano de escolaridade e integrou a Educação Especial ficando abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente ao abrigo do artigo 16º, alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais, d) Adequações no Processo de Avaliação, tendo-lhe sido elaborado um Programa Educativo Individual (PEI).

Nas áreas da leitura e escrita, aquando o início da presente intervenção, a aluna identificava as vogais. Identificava algumas consoantes com o auxílio da respetiva imagem. Lia algumas sílabas simples sem ditongos e com apoio do professor. O professor soletrava os fonemas e a aluna juntava-os dizendo corretamente e.g. “P A – PA”. Sem o apoio dos cartazes e do professor a aluna não realizava as tarefas acima mencionadas. Porém, a Lara copiava tudo que era escrito no quadro com uma caligrafia legível e cuidada de forma correta, não demonstrando, contudo, compreender o que copiava.

Paralelamente à questão da leitura e escrita a aluna apresentava problemas de linguagem, encontrando-se, por isso, a frequentar terapia da fala. De acordo com o plano de Intervenção de Terapêutica da Fala, a aluna “apresenta Perturbação Fonético-fonológica que afeta a inteligibilidade do seu discurso. Caracteriza-se pela substituição do fonema /lh/ por /l/ ou pela semi-vogal /w/, distorção do fonema /r/ e redução dos grupos consonânticos e desvozeamento dos fonemas /z/, /j/ substituindo-os por /s/ e /ch/ respetivamente. Ocorrem ainda processos fonológicos de substituição e assimilação de fonemas, bem como redução de polissílabos”. Contudo, quando lhe era pedido que repetisse os fonemas isoladamente, a aluna, por vezes, conseguia articulá-los, pelo que parecia ser um erro fonológica, porque conseguia articular o fonema isoladamente mas ainda não o tinha sistematizado em todos os formatos.

Relativamente à morfologia, a aluna utilizava nomes comuns, próprios, adjetivos e pronomes possessivos. Conjugava indevidamente, com alguma frequência, verbos irregulares como, por exemplo, quando quer utilizar o verbo dizer na primeira pessoa do Pretérito Perfeito a aluna utilizava “eu dizi”. Em relação à sintaxe a aluna utilizava frases simples do tipo declarativa quase sempre com sujeito e verbo. Contudo, quando precisava dar informações mais extensas, a Lara revelava um uso menos adequado dos elementos da frase.

Ao nível da semântica, a aluna revelava ter um vocabulário restrito, pouco diversificado. Por vezes, não respondia ao que lhe era solicitado revelando alguma dificuldade em compreender o que era. Estes problemas de linguagens poderiam afetar de algum modo a aquisição da leitura e escrita, tal como referido acima. O relatório da Terapeuta da Fala aconselhava também a uma consulta de otorrinolaringologista para despiste de problemas auditivos.

A turma que a aluna frequenta atualmente é constituída por 24 alunos dos quais 12 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Esta turma, no presente ano letivo recebeu 7 alunos provenientes de outra escola, que segundo a professora titular de turma consistiu um fator de destabilização da turma, pois revelavam muitas dificuldades e apesar de terem transitado para um segundo ano de escolaridade ainda apresentavam muitas lacunas na leitura e escrita, exigindo um apoio diferenciado e individualizado.

A professora titular de turma considera o aproveitamento da turma razoável, de um modo geral, caracterizando o grupo como imaturo, infantil, com falta de concentração, empenho e falta de acompanhamento em casa. Por outro lado, os alunos são carinhosos, simpáticos e acolheram muito bem a Lara na turma. De certa forma os alunos já a consideravam elemento constituinte da turma, pelo facto de no ano anterior a Lara ter assistido a algumas aulas.

Na anamnese realizada pelo Gabinete de Ação Psicológica do colégio, consta que a “aluna apresenta um bom desenvolvimento físico, não sendo conhecidos quaisquer episódios de relevância clínica, tendo a Lara primado por uma história desenvolvimental saudável” (p.2). Nasceu por parto eutócico, tendo adquirido, normalmente, as competências motoras.

3. PLANO E MÉTODOS

Pelo facto de não serem claras as razões das dificuldades da aluna nos domínios da leitura e escrita, implementou-se um método multissensorial para abarcar vários mecanismos envolvidos no processo da leitura (auditivos, visuais e motores) dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala.

Deste modo, partiu-se de algumas ideias do Método Fonomímico de Paula Teles como a utilização das canções e a exploração do silabário. Como referido anteriormente (cf. p. 24), o Método Fonomímico Paula Teles consiste num “método Fonético e Multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita” (Teles, 2011 p.13). Substituíram-se os gestos propostos no método pelos cartões de articulação utilizados pela Terapeuta da Fala, os quais a aluna demonstrava conhecer e sempre que os via “tentava imitar”. Os cartões acima referidos fazem parte do material didático denominado “verfalar” realizado pelo terapeuta da fala João Pedro Morujão Canossa Dias (cf. p.29).

Para a realização da presente intervenção foi tido em conta que a aluna não inicia a aprendizagem da leitura e escrita do zero. A aluna esteve um ano a trabalhar estas aprendizagens com o Método Analítico-Sintético. No final do seu primeiro ano de escolaridade, face às poucas aquisições demonstradas, foi introduzido um método global (Método das 28 palavras) no qual demonstrou ter ainda mais dificuldades, mostrando que já estava familiarizada com o método inicial.

O método desta intervenção teve como foco proporcionar a entrada de informação por vários canais. Partiu-se do Método Fonómimico de Paula Teles por seguir os moldes do Método Analítico-Sintético, mas estar estruturado de uma forma mais clara numa perspetiva fonológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. A criança é preparada de imediato pelo corretivo necessário que consiste em privilegiar a relação mais abstrata entre grafema e fonema. É feito com especial sistematização de sílabas com o objetivo de conseguir uma decodificação rápida das palavras escritas, competência fundamental para aceder à compreensão do texto escrito (Teles, 2011).

Contudo, antes de iniciar a intervenção, foi realizada uma avaliação diagnóstica para perceber por onde começar. Quais os grupos em que a aluna tinha mais dificuldade e em

quais é que era mais proficiente. Partiu-se dos conhecimentos que a aluna foi adquirindo, de modo a valorizar o que já sabia e não ser desmotivador.

Deste modo, nas primeiras sessões foram aplicadas as provas de Consciência Fonológica (Pereira & Rocha, 2012), as provas de Oclusão Auditiva e Discriminação Auditiva (Rebelo, 1993) e a Prova de Leitura e escrita de vogais, consoantes, sílabas (consoante + vogal), palavras e pseudopalavras que incluíam todas as consoantes. Estas provas foram criadas especificamente para esta intervenção de modo a perceber em que consoantes a aluna tinha mais problemas e as que já estavam adquiridas.

Deste modo, tanto as capacidades percetivas da fala como as de memória fonológica são suscetíveis de condicionar a aprendizagem da leitura e da escrita. Com base nessas capacidades, e em grande parte sob a influência da exposição às letras e à forma escrita das palavras e das tentativas de aprendizagem deste material, a criança adquire conhecimentos conscientes, explícitos, sobre a fonologia e os fonemas da sua língua (as chamadas consciência fonológica e fonémica) e aprende a realizar operações sobre as representações mentais destas unidades. Estas representações intervêm nos processos de descodificação grafofónica e de codificação fonográfica, processos estes que são cruciais na aprendizagem da leitura e da escrita, respetivamente (Morais, Araújo, Leite, Carvalho, Fernandes & Querido 2010).

3.1. Instrumentos utilizados na avaliação

3.1.1. Recolha de dados

- Pesquisa documental (registos de avaliação, relatórios, Planos de Recuperação, PEI);
- Observação direta em contexto sala de aula;
- Conversa com a professora titular de turma e a professora de educação especial.

3.1.2. Instrumentos utilizados na avaliação diagnóstica

Na avaliação diagnóstica foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação:

- Prova de leitura e escrita de vogais, consoantes, sílabas (consoante + vogal), palavras e pseudopalavras

Para avaliar a aquisição das vogais consoantes, leitura de sílabas, palavras e pseudopalavras, optamos por criar quatro provas com os objetivos de avaliar especificamente os fonemas, grafemas que a criança já tinha adquirido. A criação destas provas surgiu da necessidade de criar exercícios que incluíssem todas as consoantes, sílabas palavras e pseudopalavras formadas por consoante vogal para perceber quais são os grupos em que a criança tem maior dificuldade e aqueles em que é mais proficiente, de modo a valorizar o que já está adquirido e traçar a intervenção a partir dos grupos em que demonstrou ter problemas.

- Prova escrita 1

A prova escrita 1 (anexo 1) consistiu na identificação do grafema inicial da palavra representada a partir de uma imagem. A presente prova tinha como objetivo verificar a aquisição das vogais, no que concerne à respetiva identificação e escrita das vogais a partir de uma imagem.

- Prova escrita 2

A prova de escrita 2 (anexo 2) consistia na evocação e escrita de sílabas simples (consoante vogal) passando por todas as consoantes presentes no alfabeto. A aplicação da presente prova teve como objetivo perceber quais as consoantes que a aluna conhece. Foi pedido que a aluna escrevesse as sílabas iniciais que cada imagem representava.

- Prova escrita 3

A prova escrita 3 (anexo 3) consistiu na realização de um ditado de letras, sílabas, palavras e pseudopalavras. Pretendia-se com esta prova perceber se, devido ao seu problema de linguagem, existiria alguma diferença entre as palavras evocadas por ela ou ditadas por outros.

A aplicação das provas escritas 1, 2 e 3 foram sempre precedidas de três exemplos em que o professor fornecia feedback corretivo de modo a certificar-se que a aluna compreendia o que lhe era solicitado.

- Prova de leitura

A prova de leitura (anexo 4) consistiu na leitura de letras, sílabas, palavras e pseudopalavras pedidas nas provas de escrita. Pretendia-se com esta atividade fazer a comparação da leitura com a escrita de modo a verificar se haveria alguma letra, ou sílaba que estivesse consolidada nas duas vertentes escrita e leitura.

- Provas de consciência fonológica (Pereira & Rocha, 2012)

Estas provas de consciência fonológica fazem parte da Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita de Pereira e Moreira da Rocha (2012), tendo sido escolhido “por existirem um conjunto de pré requisitos que a criança deve desenvolver para a proficiência da leitura e da escrita” (Pereira & Moreira da Rocha, 2012 p.7), sendo a consciência fonológica um dos pré requisitos dentro da linguagem de extrema importância, como referido anteriormente. A aplicação desta prova teve como objetivo verificar a “capacidade metalinguística da apreensão da consciência das particularidades e características formais da linguagem” (Pereira & Moreira da Rocha, 2012, p. 14). Como referido anteriormente, a consciência fonológica tem “uma importância capital no processo de aquisição da leitura e escrita” (Lima, 2011, p.141).

As provas de consciência fonológica são constituídas por cinco grupos:

- o grupo I – rimas, onde a aluna teve que identificar a rima através da junção de pares de palavras cujo os nomes rimem; identificar rimas através dos pares de palavras ouvidas e reconhecer palavras que rimem com imagens apresentadas (Pereira & Moreira da Rocha, 2012);
- o grupo II - compreensão e descodificação, a aluna ouviu frases com duas hipóteses possíveis que rimam e selecionou a palavra que completava a frase de modo a fazer sentido. Deste modo, pretendia-se “aferir os processos cognitivos de compreensão e de descodificação da palavra” (Pereira & Moreira da Rocha, 2012 p.15);

- o grupo III - classificação da sílaba e fonema iniciais onde a aluna teve que selecionar palavras que começam pela mesma sílaba e pelo mesmo fonema (Pereira & Moreira da Rocha, 2012);
- o grupo IV - manipulação da sílaba inicial onde a criança teve que manipular os sons das palavras iniciais. Neste exercício foi mostrado à aluna a imagem de um macaco e solicitado que dissesse como ficaria a palavra caso fosse retirada a primeira sílaba (Pereira & Moreira da Rocha, 2012);
- o grupo V - segmentação das sílabas. Neste exercício foi pedido à aluna que batesse palmas por cada sílaba de uma imagem. A imagem representava um gelado (Pereira & Moreira da Rocha, 2012).

Apesar de não constar na prova exercícios de exemplificação, todas as atividades foram precedidas por dois exemplos em que o professor fornecia feedback corretivo de modo a certificar-se que a aluna compreendia o que lhe era solicitado. Cada resposta correta foi pontuada com 2 pontos, cada resposta parcialmente correta valia 1 ponto. O grupo da consciência fonológica tinha um total de 13 exercícios, pelo que a pontuação máxima era de 26 pontos. A cotação/percentis de cada grupo é obtida através da seguinte fórmula: (número de pontos obtidos na área/sub área x 100)/ (total máximo da área/sub área). Os autores da Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura disponibilizam uma tabela de percentis, onde avalia as características da criança face ao percentil obtido e os aspetos a melhorar no caso da avaliação não ser satisfatória.

- Provas Discriminação Auditiva e de Oclusão Auditiva

As provas de Oclusão Auditiva e Discriminação Auditiva fazem parte de uma bateria de provas desenvolvidas por José Rebelo (1993) provenientes de um estudo sobre as dificuldades de leitura e escrita realizado nas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico do

concelho de Coimbra com o objetivo de identificar as variáveis implicadas no insucesso escolar.

- Prova Discriminação Auditiva

Consistiu na aplicação de dois exercícios. No primeiro exercício foi apresentado à criança um conjunto de três palavras, duas das quais apresentam sons semelhantes e uma terceira com som diferenciado. Pretendia-se que a criança identificasse a palavra com o som diferente. No segundo exercício foram apresentadas duas palavras cujas diferenças são apenas de duas letras ou de um ditongo, esperando-se que a criança identificasse as letras diferentes e o lugar onde se situavam – no início, no meio ou no fim da palavra. A aplicação desta prova deveu-se, como referido anteriormente, ao facto de a capacidade para distinguir sons das palavras como fonemas similares do ponto de vista fonológico ser fundamental para a aquisição da leitura e escrita (Rebelo, 1993). Foi atribuído um ponto a cada resposta certa, tendo um máximo de 16 pontos.

- Oclusão Auditiva

Foram apresentadas oralmente à criança palavras incompletas que teve que completar, pronunciando-as de uma forma integral e correta. O objetivo da aplicação desta prova é avaliar a capacidade da criança de, ao ouvir estímulos referenciadores e sugestivos de determinadas palavras, ser capaz de formar e pronunciar essas palavras, de forma completa e correta (Rebelo, 1993). Para executar com sucesso este exercício, a criança necessita de reconhecer como um todo determinada palavra familiar, existente no seu registo mnemónico, capacidade também importante no ato de ler (Rebelo, 1993). Foi atribuído um ponto a cada resposta certa, tendo um máximo de 30 pontos. As respostas erradas também foram anotadas.

A aplicação destas provas foram precedidas de dois exemplos em que o examinador fornecia feedback corretivo de modo a certificar-se que a aluna compreendia o que lhe era solicitado.

3.2. Programa de intervenção

3.2.1. Procedimentos

Como referido anteriormente a intervenção consistiu na implementação de um método multissensorial que abrangesse todos os mecanismos envolvidos no processo da leitura (auditivos, visuais e motores) e que fosse ao encontro do trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala.

Assim sendo, a intervenção consistiu no aproveitamento das canções do Método Fonomímico Paula Teles, na utilização dos cartões Verfalar para o ensino da leitura e da escrita, na dramatização dos fonemas e canções, na realização de exercícios estruturados (preenchimento do quadro silábico, ditado de sílabas, palavras, pseudopalavras e respetiva leitura, legendagem de imagens...).

A aluna tinha sessão às quintas-feiras das 15:45h às 16:30h (total de 45 minutos por semana). Nesta sessão era apresentado o fonema a aprender através da apresentação do cartão verfalar, sendo colado no seu caderno. A aluna identificava o fonema e relembrava como se pronunciava dramatizando-o de várias maneiras diferentes e seguindo as indicações propostas em cada cartão. Após o domínio da articulação do som, era cantada e dramatizada a canção do fonema. Posto isto, passava-se à escrita das sílabas, preenchimento do quadro silábico, leitura das sílabas, escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura, ditado de sílabas, de palavras e pseudopalavras e de pequenas frases, legendagem de imagem e/ou desenho a partir de palavras dadas. À medida que a aluna ia progredindo nas aprendizagens passou a ler pequenos textos. No final da sessão a aluna escrevia nuns pequenos retângulos feitos em cartolina as sílabas, palavras e pseudopalavras aprendidas nessa sessão e colocava-os numa “carteira” que lhe foi oferecida na primeira sessão, para ir treinando a leitura em casa e na sala de aula. Essa “carteira” podia andar sempre consigo. A descrição completa do programa da intervenção aplicado encontra-se no anexo 6, onde estão descritas as atividades desenvolvidas em cada dia, assim como as estratégias aplicadas.

Após estas sessões, todas as segundas-feiras durante cerca de 10 minutos às 12h a aluna lia para a professora as sílabas, palavras e pseudopalavras presentes na sua carteira durante um minuto respetivamente. O registo da leitura encontra-se no quadro n.º6. A

intervenção teve no total 15 sessões de 45 minutos. As duas primeiras sessões foram destinadas à avaliação diagnóstica. Na primeira sessão de avaliação diagnóstica foram aplicadas as provas de Consciência Fonológica de Pereira e Moreira da Rocha e as provas de Discriminação Auditiva e Oclusão Auditiva de Rebelo. Na segunda sessão foram aplicadas as provas de escrita e leitura. Para avaliação da velocidade de leitura, a intervenção contou com 12 momentos cada um com cerca de 10 minutos.

4. RESULTADOS OBTIDOS

A apresentação dos resultados será organizada por prova aplicada, procurando comparar os resultados obtidos pela criança no início - prova diagnóstica - e no final da intervenção. Procurar-se-á, também, analisar o seu progresso ao longo do período da intervenção. Tentar-se-á também analisar o seu funcionamento e não apenas a evolução numérica ou quantitativa verificada.

4.1. Descrição dos resultados obtidos nas provas aplicadas como avaliação diagnóstica e avaliação final

Prova 1

Na prova de escrita 1 a aluna tinha que escrever o grafema inicial da palavra representada por imagens. O objetivo da presente prova consistiu na identificação e escrita das vogais. Nesta prova, tanto na avaliação inicial como na avaliação final, a aluna não revelou qualquer tipo de dificuldade. Identificou e escreveu com facilidade as iniciais das palavras que cada imagem representava (“u” de uva, “i” de índio, “e” – erva, “a” de árvore, “o” – óculos). A aluna realizou a tarefa muito rápido, com um sorriso no rosto e no final pediu para realizar mais exercícios deste género.

Prova 2

Na prova de escrita 2 foi pedido que a aluna escrevesse as sílabas iniciais que cada imagem representava. O exercício da presente prova consistiu na evocação e escrita de sílabas simples (consoante vogal) passando por todas as consoantes presentes no alfabeto. Pretendia-se com esta prova perceber quais as consoantes que a aluna conhece.

Foi dito à aluna que nas sílabas que não se lembrava poderia colocar um traço e avançar. Assim sendo, na avaliação inicial, a aluna identificou e escreveu com facilidade as sílabas “mo” de mota, “já” de janela, “bo” de bola, “xi” de xilofone, “va” de vaca, “ra” de rato e “ga” de gato. Para as palavras “dado” e “zebra” a aluna escreveu corretamente o primeiro fonema, contudo a vogal não correspondia à palavra, escrevendo: “do” para dado e “za” para

zebra. Colocou um traço nas imagens que representavam uma lupa, um pato, o nove, uma faca, um hipopótamo, um sino, uma cama e um quadro.

Na avaliação final, a Lara já identificou com facilidade todas as sílabas trabalhadas na intervenção. Na identificação da sílaba “mo” da palavra “mota” escreveu inicialmente “to”, corrigindo de imediato. Para além das sílabas trabalhadas na intervenção a Lara respondeu acertadamente às sílabas: “xi” de xilofone, “ra” de rato e “ga” de gato, tal como na avaliação diagnóstica.

Também se verificou que houve sílabas que não foram trabalhadas na intervenção, mas que a aluna respondeu acertadamente na avaliação final, mas que na avaliação diagnóstica não as tinha sequer realizado. Foram o caso de: “fa” de faca, “si” de sino e “ca” de cama.

Contudo, “hi” de hipopótamo que na avaliação diagnóstica não tinha sido feito, na avaliação final a Lara escreveu “i” que apesar de em termos de convenção ortográfica não estar correto, do ponto de vista fonológico está escrito tal e qual é dito. A sílaba “qua” de quadro não foi realizado em ambos os momentos de avaliação, tendo colocado um traço por baixo da imagem.

Prova 3

A prova 3 consistiu na realização de um ditado de letras, sílabas, palavras e pseudopalavras. Com o ditado de sílabas pretendia-se despistar se lhe era mais fácil escrever quando as palavras eram ditadas, devido ao seu problema de linguagem. Com o ditado de pseudopalavras pretendia-se verificar a capacidade em seguir estímulos escritos que obedecem às regras fonéticas da língua portuguesa, mas de que não se tem representação no léxico mental e deste modo também verificar a habilidade da criança face a diferentes tipos de dificuldade relacionados com estrutura e comprimento silábicos, não ultrapassando as três sílabas por pseudopalavra (Morais, Araújo, Leite, Carvalho, Fernandes & Querido 2010).

Na avaliação diagnóstica, a aluna escreveu com sucesso as seguintes:

letras: “i”, “o”, “e”, “u”, “a”

sílabas: “da”, “pa”, “bo”, “ra”, “si”, “ca”, “ga”,

palavras: “pó”, “mãe”

Não escreveu corretamente nenhuma pseudopalavra ditada.

Teve dificuldade nas seguintes:

Sílabas: escreveu “no” em vez de “mo”, “sa” em vez de “já”, “sa” em vez de “va”, “se” em vez de “ze”,

Nas palavras: escreveu “la” em vez de “lata”, “pie” em vez de “pai”.

Nas pseudopalavras: escreveu “sapa” em vez de “fadá”, “masima” em vez de “málimá”, “nosi” em vez de “nópi”, “mosi” em vez “róvi”, “sane” em vez de “saté” e “nosi” em vez de “zuzi”. A aluna não escreveu:

Sílabas: “ti”, “no”, “xi”, “fa”, “lu”

Palavras: “pé”, “queque”, “vila”, “avó”, “ela”

Pseudopalavras: “bibicó”, “jugó”, “fafa”, “láló”

Tabela n.º3 – Resultados obtidos na avaliação diagnóstica com a aplicação da prova 2 (escrita de sílabas a partir de uma imagem) e prova 2 (ditado das sílabas constantes na prova 2).

Sílabas comuns às duas provas	Prova 2 escrita	Prova 3 ditado
Lu	X	X
Pa	X	C
Mo	C	X
Ja	C	X
Ti	X	X
Bo	C	C
Xi	C	X
Va	C	X
Da	X	C
No	X	X
Fa	X	X
Ze	X	X
Ra	C	C
Si	X	C
Ca	X	C
Ga	C	C
qua	X	X

Legenda: C - Resposta correta X – Resposta errada

A aluna não demonstrou ter mais facilidade em escrever palavras ditadas do que palavras escritas a partir de imagens. Através da análise da tabela, não se verifica uma relação direta entre a escrita das sílabas através da visualização das imagens ou através do ditado. Curiosamente, o número de sílabas escritas corretamente é o mesmo nas duas provas, apesar de nem sempre coincidirem, ou seja, existem sílabas escritas numa prova corretas e noutra erradas e vice-versa.

Na avaliação final do ditado de letras, sílabas e palavras, a Lara já demonstrou ser capaz de escrever tudo o que lhe foi ditado com exceção da sílaba “xi” e da palavra “queque”, fazendo um traço à frente do respetivo número. Escreveu todas as palavras ditadas corretamente. Enquanto que na avaliação diagnóstica nas 30 palavras ditadas a Lara só tinha escrito acertadamente 14, na avaliação final acertou em 28.

No ditado de pseudopalavras, ao contrário da avaliação inicial onde a aluna não tinha escrito nenhuma pseudopalavra corretamente, na avaliação final a Lara já foi capaz de as escrever todas corretamente à exceção de “zuzi” que continha um fonema que não foi trabalhado na intervenção.

Prova de leitura

Nesta prova foi pedido à aluna que lesse letras, sílabas, palavras e pseudopalavras pedidas nas provas de escrita. Pretendia-se com esta atividade comparar a leitura com a escrita de modo a verificar se haveria alguma letra, ou sílaba que estivesse consolidada nas duas vertentes escrita e leitura.

Na avaliação inicial, a aluna leu com facilidade as seguintes:

Letras: a, i, o, e, u

Sílabas: pa, bo, ra, xi, fa, si, ga

Palavras: pé, lata, pó, mãe, pai

Não leu corretamente nenhuma pseudopalavra.

Teve dificuldade na leitura de:

Sílabas: leu “lo” em vez de “mo”, “mi” em vez de “ti”, “má” em vez de “dá”, “pu” em vez de “no”, “ri” em vez de “já”, só em vez de “lu”, “sa” em vez de “va”, “fe” em vez de “ze”, “va” em vez de “ca”.

Palavras: leu “má” em vez de “vila”, “passa” em vez de “avó”.

Pseudopalavras: leu “bola” em vez de “fadá”, “joga” em vez de “jugó”, “computador” em vez de “nópi”, “ró” em vez de “ró”, “sasé” em vez de “saté”, “vermelho” em vez de “zuzi”, “rárá” em vez de “fafa”, “reró” em vez de “láló”.

Não leu:

Palavras: queque e ela

Pseudopalavras: bibicó e málimá

Através da realização das diferentes provas de escrita e leitura verificou-se que a aluna tem bem consolidadas as vogais. Contudo, não demonstrou ter as consoantes consolidadas, pelo que considerou-se importante trabalhá-las todas.

Tabela n.º 4 – Resultados obtidos na avaliação diagnóstica através da aplicação das provas 1, 2 e 3.

Sílabas comuns às duas provas	Provas de escrita	Ditado	Prova de leitura
A	C	C	C
E	C	C	C
I	C	C	C
O	C	C	C
U	C	C	C
Lu	X	X	C
Pa	X	C	C
Mo	C	X	X
Ja	C	X	X
Ti	X	X	X
Bo	C	C	C
Xi	C	X	C
Va	C	X	X
Da	X	C	X
No	X	X	X
Fa	X	X	C
Ze	X	X	X

Ra	C	C	C
Si	X	C	C
Ca	X	C	X
Ga	C	C	C
qua	X	X	X

Legenda: C - Resposta correta X – Resposta errada

A Lara teve sucesso na leitura e escrita das sílabas: “bo” “ra” “ga”. Contudo, para verificar se de facto conhecia as consoantes “b”, “r” e “g” foram escritas no seu caderno sílabas com as respetivas consoantes e a aluna não demonstrou dominá-las, demorando algum tempo a ler.

Tabela nº5 - Resultados obtidos na avaliação diagnóstica através da aplicação das provas n.º 3 e do ditado.

Palavras	Ditado	Leitura
Pé	X	C
Lata	X	C
queque	X	X
Pó	C	C
Vila	X	X
Mãe	C	C
Pai	X	C
Avó	X	X
Lata	X	X
Pseudopalavras		
bibicó	X	X
fadá	X	X
jugó	X	X

málimá	X	X
nópi	X	X
róvi	X	X
saté	X	X
zuzi	X	X
fáfá	X	X
láló	X	X

Legenda: C- Resposta correta X - Resposta errada

Através da análise do quadro n.º 5 verificamos que a aluna teve mais sucesso na leitura de palavras que no ditado. No ditado escreveu corretamente “mãe” e “pó”.

Na avaliação final, com a realização da prova de leitura a aluna já leu com sucesso todas as letras, sílabas, palavras e pseudopalavras com exceção da sílaba “Ze”, da palavra “queque” e da pseudopalavra “zuzi”, casos estes que não foram trabalhados na intervenção.

Na avaliação diagnóstica em 22 letras e sílabas a Lara leu acertadamente 13, enquanto no final da intervenção já leu corretamente 21. Em 9 palavras leu corretamente 5, tendo na avaliação final lido 8 palavras. Em relação à leitura das pseudopalavras, na avaliação diagnóstica não tinha lido corretamente nenhuma e na avaliação final em 10 pseudopalavras leu 9.

Tirando as palavras com a consoante “z”, a Lara leu todos os casos, mesmo com consoantes que não trabalhou na intervenção. Tal facto poderá estar relacionado com o trabalho desenvolvido no contexto sala de aula, nas sessões de terapia da fala e o aumento da confiança da aluna no ato de ler que a motiva a ler mais e não ter vergonha de falhar.

Prova de Consciência Fonológica

Na avaliação diagnóstica, de um modo geral, a aluna realizou os exercícios com facilidade, tendo em 13 exercícios que valeriam um total de 26 pontos obtido 22 pontos o que, aplicando a fórmula anteriormente citada, deu-lhe um percentil de 84,6. Segundo os autores da prova significa que “a criança adquiriu competências ao nível do conhecimento da

estrutura sonora metalinguística, de consciência das particularidades e características formais da linguagem. Encontra-se num nível médio de consciência da palavra, sílaba e fonética” (Pereira & Moreira da Rocha, 2012 p.41).

A aluna teve sucesso nos dois primeiros exercícios na área das rimas (grupo I), com exceção do terceiro exercício que pedia para que a criança dissesse uma palavra que rimasse com as imagens apresentadas. Foram apresentadas três imagens : uma cama, um pato e uma faca. Lara apenas disse “lama” para rimar com “cama”, para as restantes imagens a aluna disse que não se “lembrava”, ainda repetiu duas vezes a palavra “pato” mostrando que estava a pensar no que rimava, mas desistiu, tendo tido neste grupo a pontuação de 10 pontos. A aluna realizou o grupo II (compreensão e descodificação) com facilidade e sem hesitação, tendo por isso obtido 6 pontos. No grupo III (classificação da sílaba e fonema iniciais) a aluna em três exercícios não acertou apenas em um, onde tinha que selecionar duas imagens que começassem com a mesma sílaba as imagens dadas eram: macaco, leão, martelo e bolo. A pontuação referente a este exercício foi de 4 pontos. No grupo IV (manipulação da sílaba inicial) foi mostrado à aluna a imagem de um macaco e solicitado que dissesse como ficaria a palavra caso fosse retirada a primeira sílaba, a Lara respondeu que ficaria “ca”, sendo considerado como parcialmente correto, pelo que obteve um ponto. O grupo V (segmentação das sílabas) foi realizado com sucesso, tendo ficado, por isso, com 2 pontos.

Na avaliação final, a Lara já foi capaz de realizar todos os exercícios corretamente. Importa referir que no grupo I referente às rimas a Lara, na avaliação inicial, a Lara mostrou dificuldade em dizer palavras que rimassem com “pato” e “faca”, na avaliação final Lara disse “prato” para rimar com “pato” e “laca” para rimar com “faca”.

Prova Discriminação Auditiva

No primeiro exercício foi apresentado à criança um conjunto de três palavras, duas das quais apresentam sons semelhantes e uma terceira com som diferenciado para que seja identificado o som diferente. A Lara identificou devidamente a palavra com o som diferente de todos os grupos à exceção do primeiro (pico, naco, fico), tendo numa pontuação máxima de 8 pontos obtido 7 pontos.

No segundo exercício foram apresentadas duas palavras cujas diferenças são apenas de duas letras ou de um ditongo, para que fossem identificadas as letras diferentes e onde se situavam – no início, no meio ou no fim da palavra.

Inicialmente a aluna revelou dificuldade em perceber o que lhe era pedido, tendo sido necessário alargar o número de exemplos até a criança ter demonstrado compreender. Posto isto, a aluna respondeu acertadamente a todos os itens, com exceção de dois tendo no item 3 (lago, laço) respondido que não havia diferença porque o “l é igual ao l”. No item 4 (pilha, pinha) respondeu que a diferença estava na letra “i”. Os dois exemplos em que a aluna revelou dificuldade foram os primeiros do exercício em que a diferença estava na segunda sílaba.

Contudo, nos exemplos seguintes como nos itens 6 (casa caso) e 8 (lote lota) a aluna já respondeu acertadamente. Com estes resultados não são aparentes dificuldades em termos de discriminação auditiva, uma vez que, neste exercício em concreto, obteve 6 pontos num total de 8.

Nesta prova a aluna teve 13 pontos num total de 16 pontos.

Na avaliação final a Lara já foi capaz realizar com sucesso todos os exercícios, tendo obtido a pontuação máxima.

Oclusão Auditiva

Nesta prova foram apresentadas oralmente à criança palavras incompletas que esta teve que completar, pronunciando-as de uma forma integral e correta. Tanto na avaliação inicial como na final a aluna superou com sucesso todos os exercícios, tendo obtido a pontuação máxima.

Através da avaliação diagnóstica concluiu-se que Lara mostrou facilidade na leitura e identificação das vogais, tendo realizado com sucesso todos os exercícios que solicitavam a leitura e identificação das vogais. Contudo, não demonstrou ter bem consolidado a maior parte das consoantes, pelo que se optou por as trabalhar todas.

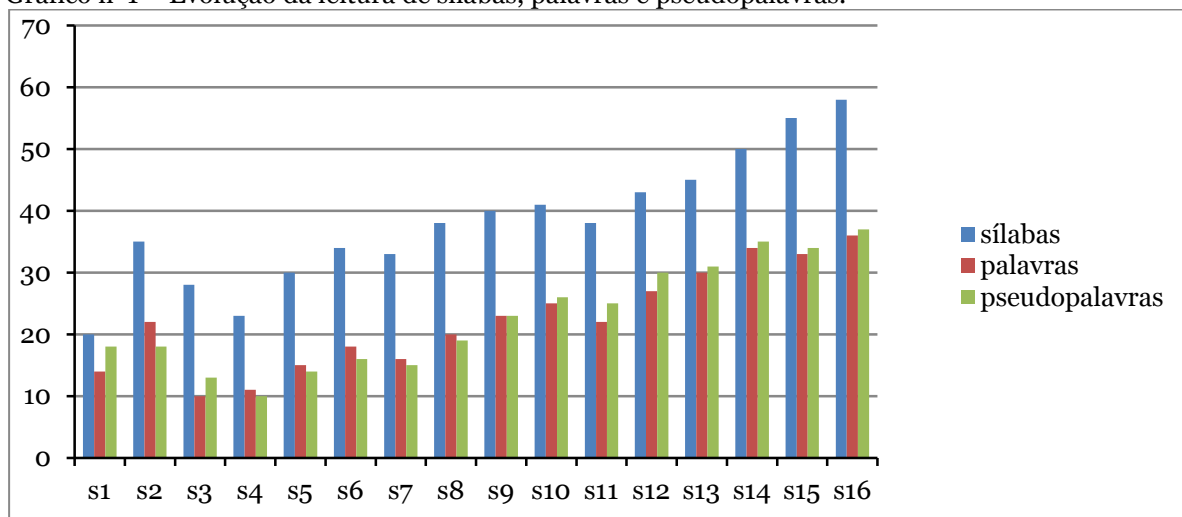
Após a avaliação diagnóstica procedeu-se à intervenção já apresentada anteriormente. A avaliação das aprendizagens durante a intervenção foi realizada pelo número de sílabas, palavras e pseudopalavras lidas. Este registo encontra-se registado na tabela n.6.

Tabela n.º 6- Avaliação da leitura de sílabas, palavras e pseudopalavras.

Data	Avaliação da leitura	Número de sílabas lidas num minuto	Número de Palavras lidas num minuto	Número de Pseudopalavras lidas
Semana 1 18/02 segunda-feira	Fonema P	20	14	18
Semana 2 25/02 segunda-feira	Fonemas P D	35	22	18
Semana 3 4/03 segunda-feira	Fonemas P D e ditongos Ai, ei, au	28	10	13
Semana 4 11/03 segunda-feira	Fonemas P D B ditongos Ai, ei, au	23	11	10
Semana 5 2/04 segunda-feira	Fonemas P D B M ditongos Ai, ei, au	30	15	14
Semana 6 8/04 segunda-feira	Fonemas P D B M ditongos Ai, ei, au	34	18	16
Semana 7 15/04 segunda-feira	Fonemas P D B M T ditongos Ai, ei, au	33	16	15
Semana 8 22/04 segunda-feira	Fonemas P D B M T L ditongos Ai, ei, au	38	20	19
Semana 9 29/04	Fonemas P D B M T L ditongos	40	23	23

segunda- feira	Ai, ei, au			
Semana 10 6/05 segunda- feira	Fonemas P D B M T L V ditongos Ai, ei, au	41	25	26
Semana 11 6/05 segunda- feira	Fonemas P D B M T L V J ditongos Ai, ei, au	38	22	25
Semana 12 13/05 segunda- feira	Fonemas P D B M T L V J N ditongos Ai, ei, au	43	27	30
Semana 13 20/05 segunda- feira	Fonemas P D B M T L V J N ditongos Ai, ei, au	45	30	31
Semana 14 27/05 segunda- feira	Fonemas P D B M T L V J N ditongos Ai, ei, au	50	34	35
Semana 15 3/06 segunda- feira	Fonemas P D B M T L V J N ditongos Ai, ei, au	55	33	34
Semana 16 11/06 segunda- feira	Fonemas P D B M T L V J N ditongos Ai, ei, au	58	36	37

Gráfico nº1 – Evolução da leitura de sílabas, palavras e pseudopalavras.



Através da análise do gráfico verificamos que, de um modo geral, o número de sílabas, palavras e pseudopalavras lidas num minuto aumentou de semana para semana. Contudo, nas semanas 3 e 4 houve uma diminuição na quantidade de sílabas, palavras e pseudopalavras lidas num minuto, estando relacionado com a introdução dos ditongos, onde a criança demonstrou mais dificuldade.

O número de sílabas lidas foi sempre bastante superior ao número de palavras e pseudopalavras lidas num minuto, tendo o número de palavras e pseudopalavras lidas num minuto sido ligeiramente semelhante.

5. DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

Como podemos verificar, os resultados obtidos foram de um modo geral positivos, mostrando que a estratégia aplicada apesar de simples, rotineira e bastante direcionada para a decifração, foi eficaz. Sabemos que uma avaliação das pré-competências leitoras poderão ser uma grande ferramenta na aquisição da leitura, uma vez que poderá permitir colmatar os défices nessas áreas. Como referido na parte I deste trabalho, as “competências pré leitoras promovem e facilitam o desenvolvimento académico” (Pereira & Rocha, 2012 p.7), pelo que no caso específico da Lara, uma avaliação precoce poderia ter feito toda a diferença no seu percurso escolar, uma vez que a criança já revelava desde cedo dificuldades de linguagem e estes aspetos poderiam ter alertado para a possibilidade de dificuldades futuras na aquisição da leitura e escrita. Alguns autores tais como Gates, Gray e Mitcotti, independentemente das abordagens, dos paradigmas teóricos que defendem, apontam como condições necessárias à aprendizagem da leitura “a importância da linguagem oral, da maturidade mental, das experiências anteriores e da estabilidade emocional e da saúde” (Marques, 1997, 53). Teria sido útil, no caso da Lara, o desenvolvimento de uma intervenção mais atempada, prevenindo algumas das dificuldades que de facto, veio a demonstrar.

Importa, no entanto, pensar em estratégias para o presente e, com a devida análise e avaliação, programar o futuro. No caso da Lara, pensamos que será importante nesta fase não “desistir” de desenvolver com ela o processo completo de ensino da leitura e escrita, não colocando de parte o trabalho de uma leitura mais funcional e rápida. A aluna já mostrou ser capaz de aprender a base da leitura e se lhe for dado tempo e for realizado um trabalho rotineiro e dirigido terá sucesso.

Como comprova a avaliação final, a Lara leu palavras com consoantes que não trabalhou na intervenção. Por trás deste ato está o percurso da aluna que se encontra há três anos a trabalhar a iniciação à leitura e escrita, assim como o trabalho realizado na sala de aula. Por mais dificuldades que demonstre na aquisição desta competência há sempre conceitos que ficam na sua memória e quando menos se espera recorre a eles.

Um aspeto essencial desta intervenção é que serviu para dar confiança à aluna. O facto de trabalhar a leitura sem se comparar com os colegas, o *feedback* positivo quanto à avaliação da leitura, o facto de saber que de semana para semana lia mais sílabas, mais

palavras e pseudopalavras num minuto, sem dificuldade, aumentou-lhe a motivação e confiança para ler mais e mais.

Porém, consideramos que a intervenção poderia ter tido uma amplitude maior se tivesse sido possível dar-lhe continuidade em contexto de sala de aula e trabalho em casa com os pais. Isso seria importante, nomeadamente, na exploração da consciência fonológica que, apesar dos resultados obtidos na prova diagnóstica não serem preocupantes, se trata de uma competência crucial para que a criança se torne num bom leitor. Nesse sentido, foi sugerido à professora titular e ao encarregado de educação que realizassem com a aluna exercícios envolvendo rimas, a leitura de lengalengas, trava-línguas, adicionar e retirar fonemas a palavras dadas, entre outras atividades.

Como professora do 1.º ciclo do ensino básico considero que este trabalho me ajudou a refletir sobre a forma como a aprendizagem da leitura e escrita é introduzida no primeiro ano de escolaridade e leva-me a crer que os métodos aplicados são incompletos. A título de exemplo, no antigo programa de língua portuguesa que se encontrou em vigor até ao ano letivo 2012/2013 não se encontra de forma explícita em nenhum objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica que já vimos ser bastante importante no desenvolvimento da leitura. Porém, tanto no novo Programa de Português do Ensino Básico como nas Metas Curriculares de Português é dada bastante importância a este domínio aparecendo de modo claro que deve ser dada particular importância ao “desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Ministério da Educação, 2009, p. 22).

Por outro lado, muitas vezes nas escolas, embora os alunos deem sinais desde cedo que não conseguem ir pelo mesmo caminho que os outros, continuam-se a aplicar os mesmos métodos, não parando e tentando perceber o motivo das dificuldades. Apesar dos resultados obtidos terem sido satisfatórios ficamos com a certeza que a intervenção poderia ter ido mais longe. Apontamos como aspetos menos positivos o facto de cada sessão contar apenas com 45 minutos tendo sido considerado pouco tempo para a prestação de apoio individual. Mesmo levando trabalho de casa para consolidar as aprendizagens realizadas na sessão, seria importante que determinados exercícios, como ditados e leitura, fossem feitos com o professor na sala de aula.

Porém, em contexto de sala de aula, a aluna realizava o mesmo trabalho que os restantes colegas da turma, embora com apoio tanto do professor titular como dos colegas, o

que nem sempre permitia dar continuidade à intervenção. Por outro lado, este aspeto foi importante para que Lara se sentisse parte integrante da turma aumentando a sua confiança e autoestima.

A Lara apresenta dificuldades em cumprir o currículo estabelecido para o seu ano de escolaridade. Contudo, apesar das suas dificuldades nas áreas da leitura e escrita, a aluna pode e deve acompanhar as tarefas da sua turma. Necessitará de algumas adequações, acompanhamento, mas é com os seus pares, que têm atuado com facilitadores, que a aluna progredirá da melhor forma no seu percurso escolar. Poderá precisar de mais tempo para atingir determinadas competências, mas acreditamos que no âmbito de uma sala de aula inclusiva chegará mais rápido.

Algumas estratégias para que Lara progredisse com sucesso na turma foram partilhadas com a professora titular. De modo geral, passam por partir das facilidades que a aluna tem nas áreas das expressões, principalmente na Expressão Plástica. Esta facilidade e interesse pelas expressões poderia ser aproveitada para explorar outras áreas onde evidenciava mais dificuldade. Uma vez que a Lara desenha bem, muitos exercícios que exigem a escrita de palavras que a aluna ainda não sabe, poderão ser realizados com recurso ao desenho.

Nas atividades de grupo que envolvam elaboração de cartazes, a Lara deveria ser evidenciada como tendo talento para desenhar, decorar o cartaz, copiar textos, uma vez que copia bem e tem uma caligrafia bonita. Estas qualidades deverão ser demonstradas de modo a permitir que a aluna se sinta bem e importante no seu grupo de trabalho.

Um longo percurso há ainda a percorrer, acreditando que está no contexto social a solução para as dificuldades evidenciadas pelos alunos. A forma como os métodos são aplicados do mesmo modo para todos os alunos, sem olhar às características biopsicossociais de cada indivíduo deve ser revisto. Vivemos numa sociedade onde quem não aprender de acordo com essas “normas” tem um problema. Será que o problema está nos alunos ou nos profissionais e na formação que lhes é dada. Apesar de concordar com João dos Santos (1983) (citado por Vieira & Pereira, 2012) quando afirma que, “na sua essência, não há uma pedagogia especial e uma pedagogia normal. O que há é uma única pedagogia com diferentes campos de aprofundamento.” (p. 169), de certa forma a intervenção apresentada neste projeto consistiu em aprofundar, simplificar e compilar algumas estratégias de ensino da leitura e escrita de modo a responder às características desta aluna em particular. Lara foi

valorizada no sistema de ensino, onde o seu progresso foi monitorizado, com intervenções individualizadas e com níveis adequados de intensidade de acordo com as suas necessidades.

Durante a implementação da intervenção o que mais se evidenciou foi o sorriso de Lara e o brilho nos seus olhos ao realizar a dramatização das sílabas, ao cantar as canções, ao realizar os cartõezinhos para a carteira da leitura, ao ler com confiança e ao ver a maior parte dos exercícios realizados certos.

A aluna facilmente percebeu a rotina das sessões, o que fez com que já conhecesse o passo seguinte, tornando a realização dos exercícios mais rápida, poupando tempo nas explicações.

A ideia de escrever pequenos cartões com as sílabas, palavras e pseudopalavras dadas nas sessões e colocá-las numa carteira que a acompanha sempre, fez com que o seu trabalho de casa fosse visto como algo divertido, em vez de pegar nos livros para ler, abria a sua carteira onde as moedas eram substituídas por palavras. A Lara gostava de aumentar o número de cartões e em casa escrevia mais palavras que depois pedia para as ler nas sessões.

Esta intervenção contou com uma mais valia que foi a motivação que Lara mostrava em todas as sessões. Sabemos que o recurso às canções, à dramatização, à realização da carteira das palavras, à familiarização das tarefas rotineiras contribuíram para que a motivação de Lara fosse uma constante.

Julgamos importante para o trabalho de alunos com ou sem necessidades educativas especiais o desenvolvimento de atividades que os motivem. Com essas atividades que aprendam brincando, cantando, dançando, mas que também realizem trabalho rotineiro, estruturado de modo a aumentar a sua autonomia e impulsionar um bom ritmo de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA (2000). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Baroja, F., Paret, A. & Riesgo, C. (1993). *La Dislexia – Oríem, Diagnóstico y Recuperación*. Madrid: Ciências de la Educación Preescolar y Especial.

Bossa, N. A. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como trata-las?*. Porto Alegre: Artmed.

Campanudo, M. J. (2009). *Representações dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem específicas: leitura, escrita e cálculo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Cardoso, C. (2011). *As percepções de professores face às dificuldades de aprendizagem específicas: que práticas face à discalculia*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.

Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). *A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-136). Lisboa: Dinalivro.

Correia, L. D. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Das, J., Naglieri, J. & Kirby, J. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: The P. A. S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.

Dockrell, J. & Mcshane, J. (2000). *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem – Uma abordagem cognitiva*. São Paulo: Artmed.

Ehri, L. (1995). Teachers Need to Know How Word Reading Processes Develop to Teach Effectively to Beginners. In Hedley, C., Antonacci, P. & Rabinowitz, M. (Eds). *Thinking and Literacy: The Mind at Work*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, A. W. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia – A Cognitive Analysis*. Hillsdale, NJ:LEA.

Fonseca, V.(1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Foorman, M. J. Foorman, B.R., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. São Paulo: Artmed.

Garcia, J. N. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem – Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Heaton, P.& Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.

Johnson A. P. (2008). *Teaching reading and writing: a guidebook for tutoring and remediating students*. Rowman and Littlefield Education: United States of America.

Lima R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, Aprender a Ler – Um Guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura*. São Paulo: Artemed.

- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. S. Paulo: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Rebello, D. (2003). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. In *Quid Ovi?*, (4) 55-61.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sánchez, E. (1995). *A Aprendizagem da Leitura e seus Problemas*. In Alvaro Marchesi (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (pp.100-115). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sánchez, J. N. G. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. São Paulo: Artmed.
- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras Dificuldades de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Serrano, G. & Alves da Silva O. (2004). *Dislexia, Uma Nova Abordagem Terapêutica*. Lisboa: Os autores.
- Seymour, P. & McGregor, C. (1984). *Developmental Dyslexia: A Cognitive Experimental Analysis of Phonological, Morphemic and Vimal Impairments*. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim- Sim I. (2006) *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Snowling, M & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. São Paulo: Artmed.

Stake, R. E. (2009). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teles, P. & Machado, L. (2006). *Silabário- Treino da Fusão Fonémica*. Lisboa: Distema.

Teles, P. (2010). *Cartões Fonomímicos – CD Cantilenas do Abecedário*. Lisboa: Distema.

Torres, R. M. R.; Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw- Hill.

Vaz, J. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para a Ativação de Competências*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra.

Velasquez, M. G. (2004). *Teoria e prática do ensino da leitura*. In Lopes et al. (org.) *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da leitura* (p. 95-122). Coimbra: Quarteto.

Viana, F. L., Ribeiro, I & Santos, V. (2007). *Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal*. *Psicologia: Teoria Investigação e Prática*, 2, 261-270.

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

Vieira, F., Pereira, M. (2012). *"Se houvera quem me ensinara..." A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

Anexo 1

Prova escrita 1

Objetivos. Identificar as vogais.
Escrever as vogais.

Nesta prova a aluna terá que escrever o primeiro grafema inicial da palavra representada pela imagem.

Questões a serem colocadas à aluna:

Por que letra começam as seguintes palavras?

Serão dados 3 exemplos antes da realização do exercício.

Por exemplo:

Examinador: que palavra representa esta imagem?



Aluna: água.

Examinador: Muito bem. Por que letra começa a palavra água?

Aluna: Começa pela letra [a].

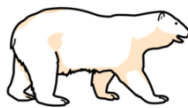
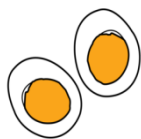
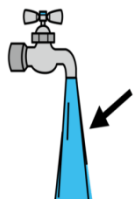
Examinador: Muito bem, então escreves a letra [a] à frente da imagem.

A mesma orientação será realizada para os dois exemplos restantes.

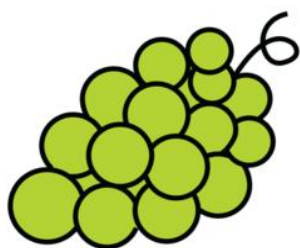
Só após, verificado que a aluna percebeu o exercício é que se poderá prosseguir com a prova individualmente. Poderão ser usados exemplos adicionais.

No decorrer da realização do exercício, caso a aluna não identifique a palavra representada pela imagem, esta questão poderá ser-lhe respondida.

Para praticar:



Exercício



Anexo 2

Prova de escrita 2

Objetivo: evocar e escrever sílabas simples (Consoante vogal - CV).
Perceber quais as consoantes que conhece fazer a correspondência grafema.

Questões a serem colocadas à aluna:

Por que sílabas começam as seguintes palavras?

Serão dados 3 exemplos antes da realização do exercício.

Por exemplo:

Examinador: que palavra representa esta imagem?

Aluna: mola.



Examinador: Muito bem. Por que sílaba começa?

Aluna: Começa pela sílaba “mo”.

Examinador: Muito bem, então escreves “mo” por baixo da imagem.

A mesma orientação será realizada para os dois exemplos restantes.

Só após, verificado que a aluna percebeu o exercício é que se poderá prosseguir com a prova individualmente. Poderão ser usados exemplos adicionais.




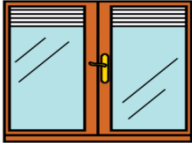










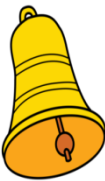

No decorrer da realização do exercício, caso a aluna não identifique a palavra representada pela imagem, esta questão poderá ser-lhe respondida.

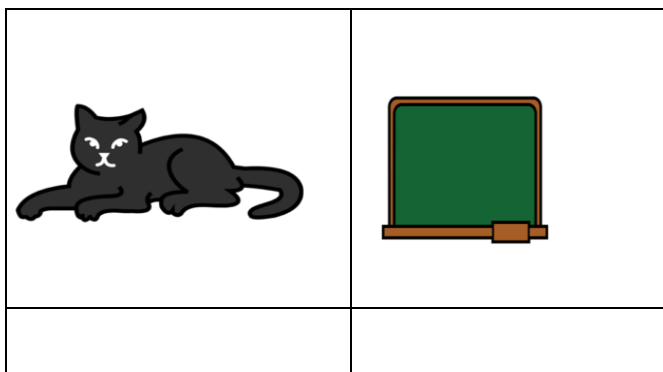
Para praticar:

Exercício

A aluna deverá escrever a primeira sílaba das palavras representadas pelas imagens.



(imagens retiradas do software Picto Selector)

A aluna é solicitada a escrever a primeira sílaba de cada palavra representada pela imagem.

Será pedido à aluna para escrever as palavras que lhe serão ditadas.

Ditado:

Anexo 3

Prova de escrita 3

Ditado

Objetivo: Ditar fonemas, sílabas, palavras e pseudopalavras para averiguar os grupos onde a aluna tem mais dificuldade e os que já conhece.

Nota: serão ditados intencionalmente, as sílabas das palavras realizadas na prova de escrita 2, para confirmar se a aluna conhece de facto sabe corresponder devidamente as sílabas.

Visa, também, despistar se quando as palavras são ditadas é mais fácil para a aluna, qua a sua evocação das mesmas.

(visto a aluna ter problemas de linguagem, por exemplo, quando evoca o nome do “pato”, como na sua fala, costuma substituir o fonema [p] pelo fonema [t], poderá escrever desse modo, mas se ouvir o som, poderá ter mais facilidade)

Ditado de letras, sílabas e palavras

Vou ditar-te algumas palavras que gostava que ouvisses com muita atenção e as escrevesses nesta folha.

1 - mo	6 – no	11- si	16 - ga	21 – a	26 - Vila
2- ti	7- ra	12- lu	17- i	22- pé	27- mãe
3 - da	8- ja	13- va	18 – o	23- lata	28- pai
4 – pa	9- xi	14- ze	19 – e	24- queque	29- avó
5 – bo	10- fa	15- ca	20- u	25- pó	30- ela

Ditado de pseudopalavras

Vou ditar-te algumas palavras inventadas que gostava que ouvisses com muita atenção e as escrevesses nesta folha.

1 - bibicó	6 – róvi
2- fadá	7- saté
3 - jugó	8- zuzi
4 – málimá	9- fafa
5 – nópi	10- láló

(nota: não se pretende que a aluna coloque os acentos nas palavras. Estes são colocados no ditado para o examinador saber que som deve pronunciar)

Anexo 4

Prova de leitura

Objetivo: Ler letras, sílabas, palavras e pseudopalavras pedidas nas provas de escrita.
Comparar a leitura com a prova de escrita.

Leitura de letras, sílabas e palavras

Tenho aqui uma lista de palavras que gostava que lesse.

mo	no	si	ga
ti	ra	lu	i
da	ja	va	o
pa	xi	ze	e
bo	fa	ca	u

a Vila

pé Mãe

lata pai

queque avó

pó ela

Leitura de pseudopalavras

Tenho aqui algumas palavras inventadas que gostava que ouvisses com muita atenção e as escrevesse nesta folha.

bibicó

róvi

fadá

saté

jugó

zuzi

málimá

fáfá

nópi

láló

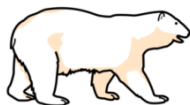
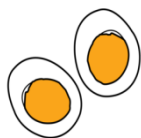
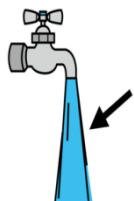
ANEXO 5 - ENUNCIADOS A ENTREGAR À ALUNA PARA CADA PROVA

Prova escrita 1

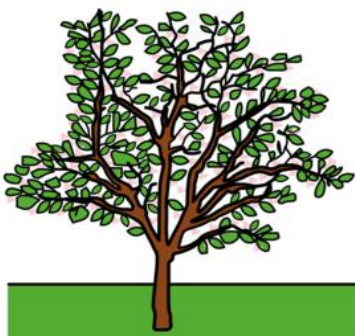
Por que letras começam as seguintes palavras?

Escreve por baixo de cada imagem a letra inicial das palavras que representam as imagens.

Para praticar:



Exercício 1



Prova de escrita 2




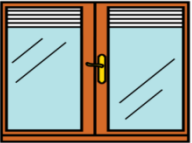










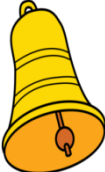

Por que sílabas começam as seguintes palavras?

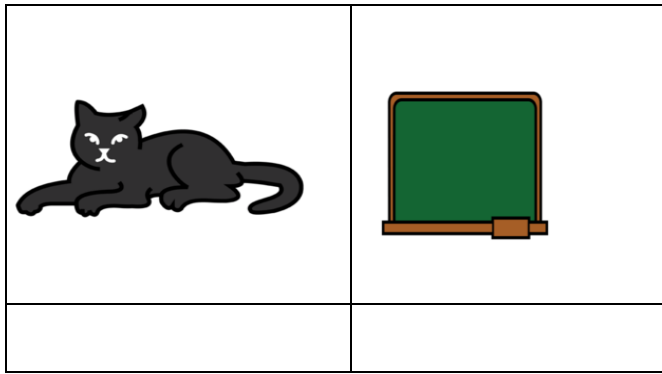
Escreve a primeira sílaba das palavras representadas pelas imagens.

Para praticar:

Exercício 2



(imagens retiradas do software Picto Selector)

Prova de escrita 3

Ditado

Ditado de letras, sílabas e palavras

Vou ditar-te algumas palavras que gostava que ouvisses com muita atenção e as escrevesses nesta folha.

1 -	16-
2-	17-
3 -	18-
4 -	19-
5 -	20-
6 -	21-
7-	22-
8-	23-
9-	24-
10-	25-
11-	26-
12-	27-
13-	28-
14-	29-
15-	30-

Ditado de pseudopalavras

Vou ditar-te algumas palavras inventadas que gostava que ouvisses com muita atenção e as escrevesses nesta folha.

1 -	6-
2-	7-
3 -	8-
4 -	9-
5 -	10-

Prova de leitura
leitura

Tenho aqui uma lista de palavras que gostava que lesse.

mo no si ga

ti ra lu i

da ja va o

pa xi ze e

bo fa ca u

a Vila

pé Mãe

lata pai

queque avó

pó ela

Leitura de pseudopalavras

Tenho aqui algumas palavras inventadas que gostava que ouvisses com muita atenção e as escrevesse nesta folha.

bibicó

fadá

jugó

málimá

nópi

róvi

saté

zuzi

fáfá

láló

Anexo 6

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Data	Atividade	Estratégias	Observações
17/01 quinta- feira	Prova de Rafael Silva Pereira e Rita Moreira da Rocha para aferir a consciência fonológica e as provas de Discriminação Auditiva e Oclusão Auditiva do professor Rebelo.	Aplicação da prova.	
24/01 quinta- feira	Avaliação diagnóstica Prova escrita 1 e 2. Prova de escrita 3 (ditado) Prova de leitura.	Aplicação das provas de leitura.	A aluna realizou as provas com boa disposição. Contudo, para o final começou a revelar algum cansaço, perguntando as horas.
7/02 quinta- feira	Aprendizagem do fonema P. Sílabas pa, pe, pi, po, pu	Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: "juntar os lábios com força e produzir bruscamente a onomatopeia pipipipi". Dramatização da onomatopeia de várias formas como se fosse a rir, corar, alto... Cantar e dramatizar a canção: Pa pe pi po pu e pu po pi pe pa. Escrita das silabas. Preenchimento do quadro silábico. Leitura e ditado das silabas. Escrita de palavras de pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura. Desenhar as respetivas imagens através das palavras: pé,	A aluna mostrou-se empenhada, motivada. Deu sugestões para a dramatização da onomatopeia e pedia para repetir algumas atividades como a dramatização e a canção.

		pó, pipa, pá.	
14/02 quinta- feira	Interrupção letiva do Carnaval		
21/02 quinta- feira	Aprendizagem do fonema D. Silabas da de di do du	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: “realçar o posicionamento da língua entre os dentes, pousando-a entre o lábio inferior. Conseguir o produção deste som associando-o ao som de um sino – dlim-dlão. Dramatização do som do sino de várias formas como se fosse a rir, corar, alto... Cantar e dramatizar a canção: da de di do du, du do di de da. Escrita das silabas. Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p e d. Leitura e ditado das silabas. Escrita de palavras de pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura. Desenhar as respetivas imagens através das palavras: dedo, dado, popó, mãe, pipa. Ditado de frases simples: O dado e a pipa. É o pé. Etc.</p>	<p>A aluna disse que trazia ideias para as dramatizações dos sons e da canção. Deu as suas sugestões e propôs “dançarmos” a canção. A aluna realizou todos os exercícios demonstrando-se confiante. Apenas no ditado de frases simples é que mostrou alguma hesitação. Mas quando viu que estava certo pediu para realizar mais ditados.</p>
28/02 quinta- feira	Aprendizagem dos ditongos: ai/ ei/ au	<p>Visualização do vídeo de Maria Vasconcelos: “os ditongos a cantar”. Apresentação de imagens que contêm os ditongos e estão presentes na canção: pai, rei, pau. Repetição da letra da canção que entra os ditongos a ensinar. Dramatização de interjeições usando os ditongos. Realização de uma ficha para legendar imagem usando os ditongos. Ditado de ditongos. Quadro silábico com as consoantes p d e os ditongos ai, ei, au. Ditado de frases: É o pau; O pai dá o pau à Lara. É o rei.</p>	<p>A aluna já conhecia a canção dos ditongos. Solicitou ajuda no ditado de frases. Estava previsto trabalhar mais ditongos da canção, mas a aluna demonstrou alguma dificuldade em memorizá-los.</p>

7/03 Quinta- feira	Aprendizagem do fonema B. Sílabas ba be bi bo bu	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: “os lábios juntam-se, enquanto se enchem as bochechas de ar. Quando estas estão cheias produzir a onomatopeia «buum» como se fosse uma bomba.</p> <p>Dramatização do som de uma bomba de várias formas. Cantar e dramatizar a canção: ba, be, bi, bo, bu, bu, bo, bi, be, ba. Escrita das sílabas.</p> <p>Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p, d e b. Leitura e ditado das sílabas.</p> <p>Escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura.</p> <p>Desenhar as respetivas imagens através das palavras: bebé, dado, baú, pá, pé, dedo.</p> <p>Ditado de frases simples: É o bebé. O Bibi e o pai. Etc.</p>	<p>A aluna confundiu algumas vezes o fonema d com b.</p> <p>Realizou-se um exercício de discriminação visual (d b) tentando com a aluna encontrar mnemónicas que lhe fizessem sentido.</p> <p>O primeiro exercício consistiu em rodear a vermelho todos os (b) em três filas de “b” e “d”. Posto isto, a professora escreveu no caderno várias sílabas com “d” e “b” e solicitou que a aluna rodeasse a vermelho as sílabas com b.</p> <p>A mnemónica encontrada com a aluna foi fazer a ligação de b – é a inicial de barriga, pelo que o grafema “b” parece ter uma barriga.</p>
14/03 Quinta- deira	Aprendizagem do fonema M	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: “junção dos lábios. Prolongar o som mmm, imitando um Monge a meditar. Realça-se a saída de ar pelo nariz enquanto se produz este som (é um som nasal), sentindo a ligeira vibração no mesmo (colocar os dedos sobre o nariz)”.</p> <p>Cantar e dramatizar a canção: ma, me, mi, mo, mu, mo, mi, me, ma. Escrita das sílabas.</p> <p>Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p, d, b, m. Leitura e ditado das sílabas.</p> <p>Escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura.</p> <p>Desenhar as respetivas imagens através das palavras: mapa, dama, mamã...</p> <p>Ditado de frases simples: É o mimo. O Didi dá a dama à</p>	<p>A aluna continua a dar sugestões e a trazer ideias para as dramatizações.</p>

		mãe. Etc.	
		Férias da Páscoa	
4/04 quinta- feira		Estava previsto iniciar o fonema D. mas a aluna revelou algum cansaço. Começou a ler as sílabas à sorte. Então optou-se por não introduzir o novo fonema e fazer revisões.	
11/04	Aprendizagem do fonema T	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: “produzir repetidamente tétété, imitando o toque de um trompete. Realçar a colocação da ponta da língua junto dos dentes da frente”.</p> <p>Dramatização do som de um trompete. Cantar e dramatizar a canção: ta, te, ti, to, tu, tu, to, ti, te, ta. Escrita das sílabas.</p> <p>Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p, d, b, m e t.</p> <p>Leitura e ditado das sílabas.</p> <p>Escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura.</p> <p>Desenhar as respetivas imagens através das palavras: tapete, tapo, tapa, mata, teia, tudo...</p> <p>Ditado de frases simples: A Lara dá tudo à mãe. É o mapa do pai. Etc.</p>	
18/04	Aprendizagem do fonema L	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: “Produzir a sílaba lá várias vezes, como se estivesse a cantar, usando uma melodia conhecida da criança. Evidenciar a elevação da ponta da língua para tocar atrás dos dentes incisivos superiores.</p> <p>Dramatização a melodia de uma música, usando a sílaba lá.</p> <p>Cantar e dramatizar a canção: la, le, li, lo, lu, lo, lu, li, le,la.</p> <p>Escrita das sílabas.</p> <p>Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p, d,</p>	

		<p>b, m, t e l. Leitura e ditado das sílabas. Escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura. Desenhar as respetivas imagens através das palavras: lata, mala, lua, lula... Ditado de frases simples. Leitura de um pequeno texto.</p>	
		Feriado 25 de abril	
2/05 quinta-feira	Aprendizagem do fonema V	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: “Produzir o som VV e realçar a forma como os dentes de cima pousam sobre os lábios de baixo (como se estivesse a morder levemente o lábio). Prolongar o som e explicar que é o mesmo som do vento. Colocar a mão na parte da frente do pescoço e sentir a vibração das cordas vocais (que não se sente no fff). Dramatização o som do vento. Cantar e dramatizar a canção: va, ve, vi, vo, vu, vu, vo, vi, ve, va. Escrita das sílabas. Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p, d, b, m, t, l e v. Leitura e ditado das sílabas. Escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura. Desenhar as respetivas imagens através das palavras: vela, vale, dava, vida... Ditado de frases simples. Leitura de um pequeno texto.</p>	
9/05 quinta-	Aprendizagem do fonema J	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se</p>	A aluna pronuncia com frequência o som “ch” em vez de

feira		<p>pronuncia o som: “produzir o som jjj, acentuando a projeção dos lábios (como se estivesse a dar um beijo). Prolongar o som e colocar a mão na parte da frente do pescoço e sentir a vibração das cordas vocais (que não se sente no ch).</p> <p>Dramatização o som j. Cantar e dramatizar a canção: já, je, ji, jo, ju, ju, jo, ji, je, já. Escrita das sílabas.</p> <p>Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p, d, b, m, t, l, v, j. Leitura e ditado das sílabas.</p> <p>Escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura.</p> <p>Desenhar as respetivas imagens através das palavras: jipe, javali, jota, jiboia... Ditado de frases simples. Leitura de um pequeno texto.</p>	<p>“J”, pelo que voltamos a realizar o exercício proposto no cartão Verfalar para a exploração do fonema “j”.</p>
16/05 quinta-feira	Aprendizagem do fonema N	<p>Apresentação do fonema através do cartão Verfalar. A aluna identifica o fonema e relembra como se pronuncia o som: “chamar a atenção para a posição adoptada pela língua enquanto produz o som nnn. Destacar que na emissão deste som o ar sai pelo nariz (é um som nasal) e que este é o som inicial desta palavra. Prolongar a emissão do som e realçar a ligeira vibração no nariz.”.</p> <p>Cantar e dramatizar a canção: na, ne, ni, no, nu, nu, no, ni, ne,na.. Escrita das sílabas.</p> <p>Preenchimento do quadro silábico com os fonemas p, d, b, m, t, l, v, j e n. Leitura e ditado das sílabas.</p> <p>Escrita de palavras e pseudopalavras a partir do quadro silábico e respetiva leitura.</p> <p>Desenhar as respetivas imagens através das palavras:</p>	

		nata, janota, janela... Ditado de frases simples. Leitura de um pequeno texto.	
23/05 quinta		Festa Nossa Senhora Auxiliadora	
30/06		Passeio de final de ano	
6/06 quinta-feira	Revisões de todos os fonemas trabalhados.	Revisões Leitura e ditado das sílabas, palavras e pseudopalavras e pequenas frases. Desenho a partir de palavras dadas.	Mostrou-se motivada ao longo de toda a sessão, dando sugestões de palavras a serem ditadas. Pedi para escrever pseudopalavras com muitas sílabas para serem lidas.
13/06 quinta-feira		Avaliação final através da aplicação das provas diagnósticas.	